

Éderson Luís Silveira
Wilder Kleber Fernandes de Santana
Organizadores

EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS:

**Reflexões entre desconfianças, a utilidade
do inútil e a potência dos saberes**

Vol.2

 **Pedro & João**
editores

Éderson Luís Silveira
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Orgs.)

**EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS: Reflexões entre
desconfianças, a utilidade do inútil e a
potência dos saberes**

Vol.2



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2020

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

Éderson Luís Silveira; Wilder Kleber Fernandes de Santana (Orgs.)

Educação e ciências humanas: Reflexões entre desconfianças, a utilidade do inútil e a potência dos saberes. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020.

ISBN 978-65-87645-43-8

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Trabalho na escola. 4. autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: argiladesign.com.br

Editores: Pedro Amaro de M. Brito e João Rodrigo de M. Brito

Design interno: Wdson Fernandes

Conselho Científico Ad Hoc: Alberto Lopo Montalvão Neto (Unicamp); Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome (UFJF); Cátia Veneziano Pitombeira (UFAL); Elias Coelho (IF – Sertão PE); Érica Talita Brugliato (Unicamp); Felipe Aleixo (UFRR); Héilton Diego Lau (UFPR); Huber Kline Guedes Lobato (UEPA); Isabel Marinho da Costa (UFPB); Isabel Muniz Lima (UFC); Jaciely Soares da Silva (IFNMG); Julio César Francisco (UFSCar); Lucas Rodrigues Lopes (UFPA); Luciene Souza Santos (UEFS); Márcio de Oliveira (UFAM); Marcus Vinícius da Silva (UFRR); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (UFPB); Mariana dos Santos Cezar (IFES); Matheus Henrique da Silva (UFPB); Rafael Jose Bona (UTP); Rafael de Souza Bento Fernandes (UNIOESTE); Rafael Marques Garcia (UERJ); Rafael Jefferson Fernandes (CEFET-RJ); Rafaelly Ferreira Bezerra (UFPB); Samuel Barbosa Silva (UFAL); Sílvio Nunes da Silva Junior (UFAL); Vera Lúcia Molin de Siqueira (UTP); Wanderson Rodrigues Morais (UNICAMP); Wellton da Silva de Fatima (IFAL); Éderson Luís Silveira (UFSC); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB); Wilson Elmer Nascimento (UERN).

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

OS ORGANIZADORES



Éderson Luís Silveira é Doutorando e Mestre em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLing-UFSC). Membro-pesquisador dos Grupos de Pesquisa Formação de Professores de Línguas e Literatura (FORPROLL-CNPq); Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR-CNPq); Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM-CNPq).

E-mail: ediliteratus@gmail.com



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Doutorando e Mestre em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). Mestre e Bacharel em Teologia (FTN); Mestrando em Arqueologia Bíblica (FTN) e Especialista em Gestão da Educação Municipal (Pradime-UFPB). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq).

E-mail: wildersantana92@gmail.com

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: NOTAS SOBRE EMPATIA, CRITICIDADE E POTÊNCIA DOS SABERES INÚTEIS.....	11
Éderson Luís Silveira (UFSC).....	18
Wilder Kléber Fernandes de Santana (UFSC).....	18
ENFRENTAMENTOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR E(M) DIÁLOGOS COM EDGAR MORIN E NUCCIO ORDINE.....	12
Lucas Rodrigues Lopes (UFPA).....	18
Cátia Veneziano Pitombeira (UFAL).....	18
O BOM CABRITO NÃO BERRA! MEMÓRIA, FORMAÇÃO DISCURSIVA E DITOS POPULARES	30
Rosemeyre Moraes de OLIVEIRA (SEDUC-SP).....	30
REFLEXÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E A SUA IMPLEMENTAÇÃO EM SANTA CATARINA: É POSSÍVEL RESSIGNIFICÁ-LO?	53
Luana de Oliveira Lopes (UFFS).....	53
INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS COTIDIANAS DE UM PROJETO DE RÓBOTICA.....	70
Aline Lopes Rebouças Gomes (UNIFOA)	70
Marcelo Paraíso Alves (UNIFOA/IFRJ)	70
ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E PESQUISA SOCIAL: PARA ALÉM DE TEORIA E MÉTODO, ANSEIOS SOCIOCULTURAIS.....	87
Cláudio Márcio do CARMO (UFSJ/CNPq)	87

A DOCÊNCIA E SEUS REDIMENSIONAMENTOS NA PANDEMIA COVID-19: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PESQUISA SOBRE MEDIAÇÕES CATALISADORAS 107

Lisiane Fernandes da Silveira (UFPR)..... 107

Regina Cely de Campos Hagemeyer (UFPR)..... 107

LITERATURA NO CONTEXTO DA LEI 10.639/2003 E NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: FAZ SENTIDO ENSINAR? 130

Luciane Silva (UERJ) 130

A INTERAÇÃO DISCURSIVA E A RESPONSABILIDADE NA PRODUÇÃO E NA REESCRITA DE TEXTOS 151

Jocieli Aparecida de Oliveira Pardini (Unioeste).....151

Rafaella Salvini (Unioeste).....151

Márcia Adriana Dias Kraemer (UFFS).....151

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: UMA PROPOSTA PARA O ACOLHIMENTO DO GÊNERO MASCULINO NA DANÇA CLÁSSICA 175

Tammy Scarlet Gehlen Signore (UFFS)..... 175

O JOGO ENTRE AS PRÁTICAS EDUCATIVA E ETNOGRÁFICA 187

Angela Maria de Souza (UNILA) 187

Leonardo Pontes Ferreira (UNILA)..... 187

INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: A POTÊNCIA DOS SABERES PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS E A CRIAÇÃO DOS NAPNEES DO IFMG207

Camila Nogueira (IFMG).....207

Gláucia do Carmo Xavier (IFMG).....207

TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE TRIGONOMETRIA PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL224

Kalyne Teresa Machado (UFS).....224

Rosane Karine Tavares Idalino (UFS).....224

PENSAR A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO SUPERAÇÃO DO DISCURSO NIILISTA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 241

Mauro José de Souza (UFMT)..... 241

Warley Carlos de Souza (UFMT) 241

Regina Silva Bonfim (SME/BG)..... 241

CONCEPÇÃO SOCIOCOGNITIVA DA LEITURA: A MOBILIZAÇÃO DE MÚLTIPLOS SABERES PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE UM TEXTO261

Felipe Alves dos Santos (UNITAU)..... 261

FRAGMENTOS E RUÍNAS DO PASSADO: ESCRITA POR IMAGENS EM WALTER BENJAMIN E CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE278

Moema de Souza Esmeraldo (UEG).....278

A REDE SOCIAL DIGITAL SKOOB COMO VITRINE PARA A ESPETACULARIZAÇÃO DO PERFIL LEITOR: RESSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS.....295

Handerson Leyltton Costa Damasceno (IF Sertão – PE) 295

O VERSO DE OURO NAS TERRAS DO FUNK: (DES)SACRALIZAÇÕES E ACESSO À LITERATURA COMO DIREITO 310

Giliard Ávila Barbosa (IFSul – Camaquã) 310

HISTÓRIAS DE VIDA E REPERTÓRIOS DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS TRADICIONAIS DE CIDADES DO INTERIOR DA BAHIA: INTERCÂMBIOS ENTRE OS SABERES TRADICIONAIS E O CONHECIMENTO ACADÊMICO 330

Luciene Souza Santos (UEFS) 330

Lana Lula Amorim (UEFS) 330

AS POSSIBILIDADES DOS USOS DO CINEMA NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS 346

Sonia Maria Santos Pereira da Rocha (UFRGS) 346

Simone Rocha da Conceição (UFRGS) 346

ENCONTROS CAÓTICOS AMORCOMTUR: A POTÊNCIA AUTOPOIÉTICA DE ‘COM-VERS(ARES)’ ALEGRES NA PESQUISA EM TURISMO, COMUNICAÇÃO E SUAS TRANSVERSALIDADES 366

Maria Luiza Cardinale Baptista (UCS/UFAM) 366

A ABORDAGEM DA TEORIA DA EVOLUÇÃO DE LAMARCK EM LIVROS DIDÁTICOS 382

Rosane Karine Tavares Idalino (UFS) 382

Kalyne Teresa Machado (UFS) 382

A (RE)EDUCAÇÃO DO CORPO De MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE OS CASTIGOS NA CADEIA PÚBLICA DE NORTELÂNDIA-MT 399

Suzany Maria do Nascimento (Secretaria Municipal de Educação Nortelândia/ MT) 399

Jonathan Stroher (UFMT) 399

O QUE É CLI-FI? REFLEXÕES SOBRE O GÊNERO A PARTIR DO PONTO DE VISTA DE UM PESQUISADOR DAS HUMANIDADES AMBIENTAIS 416

Suênio Stevenson Tomaz da Silva (UFMG) 416

**A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E A COMUNICAÇÃO BIMODAL:
(DES)CONSTRUÇÕES IDEOLÓGICAS PRESENTES NO SITE DA TV INES . 434**

Rúbia Carla da Silva (UEPG/UFSC)..... 434

Andressa França (UEPG/UNICESUMAR)..... 434

**CONHECIMENTO, PODER E IDEOLOGIA: UMA CONCEPÇÃO DE
EPISTEMOLOGIA DESCOLONIAL E LOCAL..... 458**

Jorge Luiz Ayres Gonzaga (Unilasalle)..... 458

Gilberto Ferreira da Silva (Unilasalle)..... 458

**PERCEPÇÃO DA CIÊNCIA E RELIGIOSIDADE ENTRE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
..... 480**

Sílmara Maria de Lima (UFS)..... 480

**ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA E SUAS POSSÍVEIS DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM..... 492**

Tarcísio Luiz de Carvalho..... 492

**ENTRE O VELAR E O DESVELAR NA ESCRITA DE SI: OS MEMORIAIS E A
(AUTO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS.....503**

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira (UnB)..... 503

Ana Paula Aparecida Caixeta (UnB)..... 503

EDUCAÇÃO PÚBLICA DE NÍVEL SUPERIOR: INÚTIL OU PERIGOSA?523

Heurisleides Sousa Teixeira (UNEB)523

Thiago Alves França (UNEB)523

**ELABORAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA
CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE 541**

Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz (UFSCar/Sorocaba) 541

**O PIONEIRISMO DO PROCAP/MINAS GERAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA
E A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....557**

Sandra Vidal Nogueira (UFFS, Campus de Cerro Largo, RS).....557

**INTRODUÇÃO: NOTAS SOBRE
EMPATIA, CRITICIDADE E POTÊNCIA
DOS SABERES INÚTEIS**

INTRODUÇÃO: NOTAS SOBRE EMPATIA, CRITICIDADE E POTÊNCIA DOS SABERES INÚTEIS

Éderson Luís Silveira (UFSC)

Wilder Kléber Fernandes de Santana (UFPB)

Quem tem medo de entrar em terras estranhas, de sair de suas fronteiras disciplinares e disciplinadas também um dia morrerá, e poderá ser de repetição e de tédio. Melhor se ariscar a morrer voando do que preferir morrer aterrado e enterrado em seus lugares de segurança (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 13).

Já dizia uma vez Foucault que o saber é feito para cortar. Na educação não é diferente. É preciso operar cortes, cisões, cirurgias epistemológicas, aprofundamentos, leituras... Quando se fala de educação isso não restringe o discurso daquele que enuncia ao universo escolar. Dentro e fora da escola há inúmeras formas de tornar férteis discussões e práticas que fomentem o exercício da criticidade e da emancipação intelectual dos que por ali passam, permanecem ou dali desertam. Por isso que educação não é só o que acontece entre uma lousa e uma carteira de colégio. Não é a toa que o mesmo filósofo francês também mencionou que todo sistema de educação mantém ou modifica a apropriação dos discursos, politicamente, com saberes e poderes aí presentes. No âmbito dessa manutenção de discursos também pode ser situado o exercício daqueles que falam sobre a educação.

Mas nem só de manutenções se vive e, por isso, esta introdução parte da necessidade de operar modificações no discurso educacional. Seríamos ingênuos se deixássemos de lado o lugar no qual a formação de professores ocorre: a universidade (atentando para o fato de que a formação não se encerra ali, mas se estende por

toda a vida, mediante a necessidade de exercitar um olhar sobre a prática docente, cotidianamente). A educação não pode ser reduzida a fórmulas ou réplicas de experimentos bem-sucedidos em laboratório. O universo das práticas não pode ser medido por pipetas. Disso bem sabemos. Ela decorre de uma série de transformações que não cessam de se inscrever no decorrer da história da humanidade. Falar sobre educação, com responsabilidade, é também vivenciá-la.

No âmbito da formação de professores é preciso voltar-se, também, para a academia, essa selva de egos inflados, brigas de núcleos e falta de empatia onde pode também haver espaço para frutificar a paciência, o respeito pela diferença e a escutatória. Escutatória mesmo, pois de cursos de oratória já estamos fartos já faz algum tempo. Falta quem esteja disposto a ouvir, falta quem não transforme seu entorno numa somatização de competições e ranços desenfreados. Falta vontade de se colocar no lugar do outro. Falta vergonha na cara.

O escritor e doutor em Filosofia Jeferson Assunção chegou a criticar aquilo que ele chamou, na escola, de máquina de destruir leitores, pois ler é uma aventura de liberdade, que é boicotada se for reduzida a um aglomerado de formulações pré-estabelecidas, que mais afastam do que aproximam os jovens da leitura. Isso vale para os adultos também.

Certa vez, Paulo Freire ironizou que, em determinadas circunstâncias, o sonho do oprimido pode ser se tornar o opressor. Aprender qualquer assunto que seja é uma atividade que deveria se dar no âmbito da partilha não violenta, no sentido de se colocar no lugar do outro como alguém que é diferente de nós mesmos. Enquanto não for considerado que mais da metade da população (104 milhões de pessoas) vive com 413 reais por mês, uma a cada quatro pessoas não tem acesso à internet (mais precisamente 46 milhões de pessoas) e for negligenciado o fato de que há lugares em que a informação não chega e que a forma como se dá a circulação de informações num contexto tão desigual é singular, sobrarão lacrações e a empatia vai estar em falta. Outro fator importante: mais

da metade da população brasileira não concluiu o Ensino Médio e somente 21 % dos brasileiros e brasileiras entre 25 e 34 anos tem ensino superior. Como é que se pode equiparar a necessidade de partilha com a ignorância sobre as condições financeiras do outro, sobre os modos desiguais de circulação de informações num contexto tão desigual?

Esta obra, que leitores e leitoras têm ao alcance, de circulação gratuita, busca mostrar que as Ciências Humanas e a Educação constituem um campo tão heterogêneo quanto pode ser diversificada a formação daqueles que se debruçam em pesquisas de tais campos. Trata-se de uma obra que não se inscreve sob a égide mercadológica de distribuição excludente na qual livros são colocados em segundo plano porque não estão ao alcance dos leitores que não tiveram acesso às informações e formações dos que dela participaram.

Nosso sonho, enquanto organizadores, é que este livro chegue ao maior número de pessoas possíveis, que seja um livro que continue a vontade de tornar livre o pensamento, mesmo que se contrarie conteúdos que podem vir a ser encontrados aqui. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (FOUCAULT, 1996, p. 26). A utopia serve para que não cessemos de caminhar e a atenção à alteridade não pode fenecer sob o peso dos mantos majestosos de egos acadêmicos utilizados por aqueles que se acostumaram a apontar os dedos em riste para os demais para afirmar que o saber dos outros é insuficiente.

Educação é empatia, não é exibicionismo, não é deslealdade, não é puxar tapetes, é colocar-se no bojo dos saberes inúteis porque, como bem desconfiou o italiano Nuccio Ordine, todos os saberes que não são vendáveis são inúteis. Somos inúteis porque, como a flor, florescemos em meio ao caos, porque a emancipação intelectual não pode passar longe da vontade de acolher aquilo que é diferente. Inteligência é isso. Não é elevar-se sobre os demais, é aproximar-se dos que pensam diferente (quando esses estão dispostos a ouvir ou até mesmo, chegar de mansinho quando não estiverem, nem todo

mundo que pensa diferente é fascista!). Não é preciso concordar com quem pensa diferente, mas o benefício da dúvida e da desconfiança, esses não devem nos desacompanhar.

O escritor francês André Gide afirmou certa vez que é necessário crer nos que buscam a verdade e desconfiar dos que a encontraram. Ninguém é dono ou herdeiro direto ou indireto de determinado autor, embora muitos ajam como se fossem os únicos autorizados para falar de determinados assuntos. A descoberta parte justamente da desconfiança de que o que sabemos nunca será suficiente, mas, para isso, é necessário humildade, coisa que bem poucos têm. Este livro não pretende ser um livro-verdade, mas um livro-ferramenta, que possibilite o encontro com outros saberes possíveis e, em meio ao caos em que vivemos, busca mostrar que ainda há os que persistem, os que resistem e que, sob o prisma da inutilidade, é justamente o inútil que nos torna férteis, que mostra que há potência nos saberes de ontem e de hoje que buscam acolher a diferença. Assim, este texto “se inscreve no âmbito de escritos que visam promover o exercício da criticidade e da empatia” (SILVEIRA & SANTANA, 2020, p. 99). Para isso existimos, para criar redes colaborativas de pertencimento, de problematizações que não diminuam o outro, exatamente no lugar onde estamos neste momento em que estamos lendo esta mensagem, que é um bilhete dentro de uma garrafa solitária jogada ao mar por meio de uma vontade incessante de “não trocar o sonho de mudar o mundo pela pasta de couro em cima do muro” (PINHEIRO-MACHADO, 2015, s. p.).

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Prefácio – Dissonância e anacronia. In: SALOMON, Marlon (org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó: Argos, 2011, p. 07-16.

ASSUMSÃO, Jéferson. **Máquina de destruir leitores**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica. **Carta Capital**, fevereiro de 2016, s. p. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica/>> Acesso em 11 ago. 2020.

SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kléber Fernandes de. O impacto da ausência e a presença perniciosa: covid-19 e a necessidade de reeducação humana para sobrevivência do meio ambiente. **Acta ambiental catarinense**, v. 17, p. 99-110, 2020.

**ENFRENTAMENTOS E DESAFIOS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA-CULTURA INGLESA NO
ENSINO SUPERIOR E(M) DIÁLOGOS
COM EDGAR MORIN E NUCCIO
ORDINE**

ENFRENTAMENTOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR E(M) DIÁLOGOS COM EDGAR MORIN E NUCCIO ORDINE

Lucas Rodrigues Lopes (UFPA)¹

Cátia Veneziano Pitombeira (UFAL)²

Introdução

Na atualidade, diante de inúmeras discussões sobre ensino-aprendizagem, tem sido comum que a Educação seja vislumbrada de um prisma utilitário em que o conhecimento produzido em áreas, como, por exemplo, Filosofia, Letras, História, Ciências Sociais seja considerado inútil. Diante disso, muitos têm questionado o valor de um diploma nessas áreas, já que povoa o imaginário coletivo que ter um diploma em uma área prestigiada é sinônimo de recompensa financeira e, conseqüentemente, reconhecimento, fama e felicidade.

Ainda que de modo incipiente, é preciso desconstruir tal representação, uma vez que, considerando estudos de áreas interdisciplinares, as Humanidades têm favorecido a formação de cidadãos críticos, já que levam em consideração a escola e a universidade como ambientes nos quais a descoberta (de si) e a exploração das relações humanas fomentam a formação de adultos prontos para lidar com o diálogo de opostos, pensantes e competentes para reflexão crítica do momento em que vivem, sempre se lembrando da ética que perpassa suas experiências de vida.

Sendo assim, o nosso objetivo, com este capítulo, é, mesmo que inicialmente, contribuir com a formação de professores de língua-cultura inglesa, já que a licenciatura em Letras - Inglês tem enfrentado desafios ao longo de sua história no país, ainda mais, na atualidade, considerando a portaria 2.016 de 2019, conforme consta no site www.in.gov.br, do dia 21 de novembro, tendo de passar por

¹ Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Faculdade de Linguagem – Letras – Língua Inglesa – lucaslopes@ufpa.br

² Universidade Federal de Alagoas - Faculdade de Letras – Língua Inglesa – catia.pitombeira@fale.ufal.br

mudanças estruturais, que dizem respeito a políticas públicas no atendimento de áreas consideradas prioritárias, isto é, curso na área da Saúde passou a receber apoio de até 60% de investimentos em detrimento de 40% dos que estão inseridos em áreas de Humanidades. Isso, sem sombra de dúvida, desloca a representação que muitos já carregavam a despeito dos cursos de formação de professores (licenciaturas), pois passam a assumir o caráter de meramente utilitário, o que coloca em descrédito o acesso à língua-cultura inglesa, uma das vias de alcance a uma formação crítico-reflexiva de futuros professores.

Alguns alinhavos teóricos com base nas contribuições do filósofo Nuccio Ordine em diálogo com Edgar Morin

Respaldados pelos estudos de Edgar Morin (2008), entendemos a fragmentação da construção dos saberes nos espaços escolares contemporâneos, dada a divisão em disciplinas, que, muitas vezes, só consideram conteúdos, repetição e memorização de fórmulas para a realização de testes ou provas, sendo assim, diante disso, apontamos a necessidade de deslocar a representação de professores de língua inglesa por meio de suas narrativas para um lugar privilegiado, já que o modo de conceber a educação linguística e seus muitos desdobramentos exige de maneira urgente uma discussão corajosa em torno das políticas públicas para o ensino de língua inglesa nas esferas municipais, estaduais e federais. Nas palavras de Morin, temos notado que tem sido recorrente pensar a construção dos saberes a partir de uma visada tecnicista, o que a caracteriza como um processo cego, pois faz com que especialistas deixem de contemplar o global e o particular. Isso tem tido um impacto profundo nas representações que a sociedade carrega do que é ensinar e aprender língua inglesa, uma vez que, em tempos de Covid-19 e cortes de verbas orçamentárias, estamos falando do pleno exercício de cidadania e da perda do direito ao conhecimento. Por isso, é urgente pensar, por parte de professores e formadores de língua inglesa, a respeito do modo como os meios midiáticos têm conduzido a enxurrada de informações sobre um problema histórico em nosso país, uma vez que vivenciamos a inversão de papéis e silenciamento das Humanidades.

Neste momento, considerando os postulados teóricos do filósofo italiano Nuccio Ordine (2016), entendemos que é preciso trazer à reflexão crítica de nossos alunos o papel da universidade pública federal, uma vez que muitas vezes a prática docente só contempla, no caso do ensino de língua-cultura inglesa, aquilo que o mercado apregoa. Destacamos a seguinte discussão do pesquisador italiano:

Passam seus dias a preencher formulários, fazer cálculos, produzir relatórios (às vezes inúteis) para estatísticas, tentar enquadrar as rubricas dos orçamentos cada vez mais minguados, responder questionários, preparar projetos para obter míseros aportes, interpretar normas ministeriais confusas e contraditórias. Assim, o ano acadêmico corre veloz ao ritmo de uma incansável métrica burocrática que regula o funcionamento do conselho de todo tipo (de administração, de departamentos, de cursos de graduação, de pós-graduação e de intermináveis reuniões de assembleias e colegiados (ORDINE, 2016, p. 107)

Assim, as ações que integram as vivências diárias de um professor, por mais que perpassem as habilidades técnicas, precisam ser transpostas em exercícios que objetivam democratizar a atuação em sala de aula como exercício de uma escuta mais apurada, visando à formação cultural de nossos alunos, considerando o lugar de onde vieram, as experiências que trazem em sua bagagem e o que pretendem carregar dos possíveis encontros teóricos e práticos na consolidação e construção do conhecimento de modo alinear.

Não obstante, sabemos dos desafios impostos à relação entre a reforma de um pensamento já arraigado tão recorrente entre os muros do espaço das universidades e fora delas. Dessa maneira, ancorando-nos nos estudos de Morin (2008), compreendemos que começar a reforma do pensamento é uma emergência democrática basilar, pois nosso objetivo, no ensino superior, tem sido a formação cidadã, considerando que nossos alunos sejam capazes de enfrentar os problemas da sua época, impedindo o esfacelamento da democracia em todas as áreas.

Sendo assim, a formação de professores de língua-cultura inglesa precisa trazer o aluno à reflexão crítica sobre o seu papel na

Educação Básica, uma vez que esses professores tornam-se agentes e porta-vozes atuantes na desconstrução da imagem e representação em torno do ensino de língua-cultura inglesa como um utilitário. Prova disso é a supervalorização da língua-cultura dos países anglófonos nos meios midiáticos em detrimento do descrédito, por parte das políticas públicas, aos cursos de formação de professores, às licenciaturas, em destaque Letras - Língua Inglesa.

A partir de nossa prática como professores de língua-cultura inglesa na esfera federal, já tendo passado pelos ensinos fundamental, médio e superior tecnológico, apontamos a necessidade de romper com um paradigma imposto aos países latino-americanos. Quando se trata do ensino de língua inglesa, temos presenciado, com base em relatos de experiências de alunos no curso de Letras-Inglês nas disciplinas de Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados, uma certa servidão aos padrões, regras e didática seguidas por países do Norte. Diante disso, temos procurado discutir e propor alternativas para um ensino de língua inglesa tão prescritivista em detrimento de uma proposta que considere a língua-cultura dos aprendizes um organismo vivo sempre a se (re)estruturar, bem como suas condições e contextos de aprendizagem. Sendo assim, em nossas aulas, adotamos uma reflexão crítica junto a nossos alunos, uma vez que a língua-cultura inglesa perpassam matizes hegemônicos e, há algum tempo, apresentam um modo cultural de funcionamento estendido às práticas culinárias, na literatura, no cinema, no comportamento e na estética do feminino e do masculino, dentre outros aspectos.

Possíveis interlocuções entre Edgar Morin e Maximina Maria Freire acerca da formação de professores

A compreensão da existência de diferentes realidades sociais no século XXI, quando se questiona o paradigma existente, aponta para uma fragmentação do conhecimento, altamente prescritivo e normativo ainda presente no âmbito educacional e nas outras áreas dos saber.

Diante disso, apontamos que a própria disciplinarização do currículo sustenta-se por uma visão tradicional, redutora e linear que, de certa forma, impede o aluno de lidar com as contradições, os

paradoxos e as incertezas características do mundo moderno. Morin (2008, p. 15), por sua vez, afirma que não há “aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos” quando as disciplinas estiverem separadas e quando houver a dissociação dos problemas.

[...] os sistemas de ensino nos ensinaram a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Assim, obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento... O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador (MORIN, 2008, p. 15).

Dessa forma, compreendido sob a ótica complexa, existe um substrato comum às ciências exatas, humanas e biológicas, em um sistema que não privilegia um em detrimento do outro, mas que apresenta uma abertura epistemológica autopoiética para o conceito de sistema complexo em que a presença de um é a pressuposição da existência do outro (MORAES, 2007, p. 6).

Por conta disso, numa visão de distanciamento do paradigma tradicional e, conseqüentemente, da fragmentação, da linearidade, da supervalorização da visão racional é possível compreender a necessidade de caminhar em direção ao paradigma emergente, também chamado de paradigma da Complexidade.

Assim sendo, contemplando o indivíduo na sua totalidade, integralidade e (in) completude, a Complexidade demanda a reforma de pensamento em todas as áreas do conhecimento sob um prisma multidimensional, multidisciplinar e contextualizado capaz de fornecer ressignificações, neste artigo especificamente, na formação

de professores de língua-cultura inglesa do contexto acadêmico-universitário.

O pensamento complexo resultará do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão se acordar, se reunir. Estamos numa batalha incerta e não sabemos ainda quem será o vencedor. Mas pode-se dizer, desde já, que se o pensamento simplificador se baseia no predomínio de dois tipos de operações lógicas: disjunção e redução, que são ambas brutais e mutiladoras, então os princípios do pensamento complexo serão necessariamente princípios de disjunção, de conjunção e de implicação (MORIN, 2007, p. 77).

Assim, ao abrir espaço para a recursividade presente na interlocução entre as ciências humanas e científicas, Mariotti (2000) sinaliza que “a complexidade é o resultado natural da complementaridade entre a ordem e desordem, e mostra que uma não reduz a outra, nem ambas se resolvem numa síntese estática: elas convivem como pólos antagônicos e mutuamente alimentadores” (p. 86). Vista assim, a formação de professores de língua-cultura inglesa deve priorizar, segundo Pitombeira (2013) “aptidões necessárias para o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas para o exercício profissional e atuação em determinada situação social” (p. 34).

Também, essa realidade compreendida como uma visão sistêmica identifica, segundo Lopes e Pitombeira (2019, p.117), uma “combinação de diferentes elementos (re) agindo, dialogando, (co) construindo e relacionando-se com outros sistemas”, o que permite contemplar uma formação de professor voltada à valorização de sentimentos, das emoções e do inconsciente do indivíduo como um coletivo auto-organizado comprometido com uma formação cidadã planetária.

Visando a uma ressignificação da base constitutiva do sistema educacional dinâmico e vivo, a Complexidade mostra que o formador é, ao mesmo tempo, produto e produtor do conhecimento em termos de cultura e múltiplas linguagens de uma sociedade. Há momentos em que a instituição escolar é “todo” e há momentos que é “parte”; o mesmo acontece com a formação de professor.

Com isso, a formação de professor de língua-cultura inglesa tem base na premissa de sujeito histórico, ideológico, social e complexo capaz de lidar com questões de ensino-aprendizagem da língua-cultura de caráter hegemônico como prática social.

Também, o pensamento complexo de Morin embasa uma vertente de formação para Freire (2009): a formação tecnológica, que aponta para a incompletude não fragmentada do ser humano e sua indissociabilidade em relação ao meio em processo constante de vir-a-ser. Moraes (2007) parece agregar a esse pensamento quando afirma que:

Na realidade, não estamos acostumados a pensar de maneira sistêmico-ecológica, a partir de um enfoque orgânico, modular, estrutural, dialético, inter e transdisciplinar, onde as partes afetam a dinâmica do todo e os processos tendem à diferenciação e não à homogeneização a partir de suas relações com os demais elementos da rede. Desta forma, pensar a formação, a partir desses referenciais, requer uma mudança profunda de natureza ontológica, epistemológica e metodológica, caso contrário, continuaremos fragmentando o ser humano, o conhecimento e a realidade educacional e não dando conta dos reducionismos que ainda prevalecem nos processos formadores dos profissionais da educação (MORAES, 2007, p. 15).

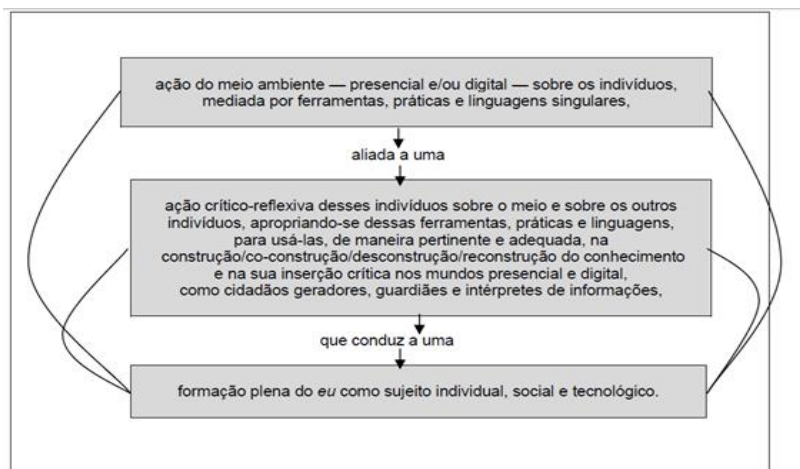
É uma visão sistêmica complexa para um mundo em movimento e de mudanças em diversos setores da sociedade, neste caso na educação e, mais especificamente, na formação de professores de língua-cultura inglesa no ensino superior e de redimensionamento de espaços, dentre os quais, a sala de aula, capazes de integrar e imprimir uma nova dinâmica nas relações de ensino-aprendizagem.

O processo formativo sintetizado por Freire (2009) constitui-se por três polos norteadores: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação nos quais interagem as dimensões das ações do indivíduo, do social, do ambiente e do ecológico. Aprofundando esse conceito, ainda Freire (2009), sob a perspectiva do pensamento complexo de Morin, denomina-o como processos auto-heteroecoformativos.

Essa nomeação única, que ressalta a interconectividade e simultaneidade dos construtos que a compõem, liberta os processos formativos de uma visão reducionista e simplificadora, na medida em que destaca os sujeitos, suas individualidades, suas inter-relações e o ambiente em que se constituem, se desenvolvem e se transformam. A percepção – uma e múltipla, ao mesmo tempo – evidencia a inerente complexidade que caracteriza a formação e, por isso, a relação entre suas partes (seus pólos) e o todo que não se completa, gerando um processo reconhecidamente inacabável, em desenvolvimento ao longo da vida e, portanto, em permanente evolução. É com esse olhar que problematizo, reflito e procuro diretrizes para uma formação tecnológica que atenda às características do momento em que vivemos e, assim, forme e desenvolva professores capazes de responder às demandas educacionais de uma sociedade em processo de digitalização (FREIRE, 2009, p. 19).

Sintetizada, a visão de formação docente e formação tecnológica de Freire (2009), apresenta-se como a figura:

Figura 1: Formação Tecnológica como Processo Auto-heteroecoformador



Fonte: FREIRE (2009, p. 24)

Sendo assim, faz emergir uma articulação e integração recursiva, dialógica e hologramática de todas as dimensões do processo formativo caracterizam uma formação de professor em um *continuum*, nesta pesquisa, formação de professor de língua-cultura inglesa complexa. Nesse sistema complexo de formação de professor, a auto-heteroecoformação é uma ação crítico-reflexiva de professores e formadores por meio de práticas, linguagens e ferramentas em que uma ação é concomitantemente produto e produtora sobre/no próprio indivíduo capaz de gerar novas ações imprescindíveis para sua significativa constituição enquanto sujeito social, cidadão, crítico, reflexivo e tecnológico.

Uma releitura da proposta de auto-heteroecoformação de professor, ainda sob a perspectiva complexa, visa considerar os impactos da globalização que refletem em uma sociedade amplamente modernizada, dentro de um padrão do Sul, dotada de lentes da inclusão, da diversidade e da interculturalidade linguística e social.

Considerações finais

A sociedade sempre presenciou o conflito entre a razão e a emoção, porém o avanço natural da humanidade ao longo do tempo aponta para uma evolução fundamentada em teorias e práticas cientificamente comprovadas. A fragmentação das ciências de acordo com a natureza do conhecimento em biológicas, exatas e humanas, caminhando lado a lado como partes inerentes da evolução da sociedade, é marcada, nas últimas décadas, por questões de interesses lucrativos, por uma certa marginalização das disciplinas humanísticas consideradas inúteis “não somente nos currículos escolares e universitários, mas sobretudo nos orçamentos governamentais e nos recursos das fundações e das entidades privadas” segundo Nuccio Ordine (2016, p. 21).

Vista, por alguns, como desprovida de vantagem rápida e tangível, a área das humanidades acaba por ter que sempre justificar sua relevância e resistência pela falta de percepção de sua magnitude. Em tempos de marginalização da área de Humanidades em que tanto se discute o alcance, a relevância e o impacto do ensino superior público federal diante da lógica de mercado em que currículos escolares e universitários perpassam a égide dos recursos e orçamentos governamentais, apresentamos, enquanto professores de cursos de Letras-Ingês na esfera federal, nossas reflexões teórico-práticas acerca da formação de professores ao compreender e tensionar o papel do ensino de língua inglesa em cursos superiores. A proposta apresentada aqui e inserida na área da Linguística Aplicada abre diálogo para contemplar o pensamento complexo de Morin (2007, 2008) para a auto-heteroecoformação de professores a partir de Freire (2009), respaldados pelas reflexões do filósofo italiano Nuccio Ordine (2016), que tem retomado um tema bastante tradicional, todavia inesgotável: o valor da educação e sua relação com a cultura. Nessa direção, observa-se que o ensino de língua-cultura inglesa, nos últimos anos, tem sido pautado no mercado de trabalho, mas, diversas vezes, ainda é engessado pelo ensino tradicional que vem, cada vez mais, exigindo um passo além.

Mediante essa constatação, futuras pesquisas acerca da temática da auto-heteroecoformação de professores de línguas apresentada por Freire (2009) poderão versar sobre um aprofundamento das questões apresentadas aqui no que tange à diversidade, inclusão, interculturalidade linguística e social em espaços de formação intelectual e humanística, fatores que minimizam a crise educacional pela qual passamos, trazendo à baila efeitos de uma formação cidadã e crítica e oportunizando o pensamento livre.

Referências

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. In: Soto. Ucy; Mayrink, Mônica. Ferreira; Gregolin, Isadora. Valencise. (orgs). **Linguagem, Educação e Virtualidade: experiências e reflexões**. Cultura Acadêmica, p. 13-28, 2009.

LOPES, Lucas Rodrigues e PITOMBEIRA, Cátia Veneziano. A tecnologia e a formação do professor de línguas no Brasil sob holofotes da teoria da complexidade e da análise dialógica do discurso. **Hipertextus Revista Digital**, v. 21, dezembro, 2019.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. Palas Athena, 2000.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação, **Polis** [Online], 2007, acesso 18 maio 2020. URL: <http://journals.openedition.org/polis/573>

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Bertrand Brasil, 2008.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Zahar, 2016.

PITOMBEIRA, Cátia Veneziano. **Caminhos da formação tecnológica distância: a complexidade emergente no desenho de curso de licenciatura**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

**O BOM CABRITO NÃO BERRA!
MEMÓRIA, FORMAÇÃO
DISCURSIVA E DITOS POPULARES**

O BOM CABRITO NÃO BERRA! MEMÓRIA, FORMAÇÃO DISCURSIVA E DITOS POPULARES

Rosemeyre Moraes de Oliveira (SEDUC-SP)³

Introdução

Que memória discursiva é a soma de todos os enunciados e discursos que são acumulados no decorrer da vida das pessoas é o que podemos inferir por meio das leituras das citações no decorrer deste trabalho de pesquisa. Um dos componentes dessa memória são as expressões populares, ditados e provérbios, tema tratado por Reinaldo Pimenta no livro *A Casa da Mãe Joana* (2002). Sob o rótulo de coletânea de curiosidades acerca de expressões populares e marcas comerciais, o livro traz um sério levantamento etimológico e lexicográfico⁴ que, segundo o autor, tem o fim de informar divertindo; entretanto, trata-se a obra de um estudo detalhado.

A bibliografia citada pelo autor é vasta e percorre desde dicionários e gramáticas a livros de etimologia e literatura, com autores e livros brasileiros, portugueses, franceses e ingleses; entretanto, não recorreremos aqui às referências citadas pelo autor por duas razões: a primeira é porque o autor aborda as expressões e marcas comerciais em forma de verbetes, sem citações e a segunda é porque, no tratamento das expressões escolhidas para a análise, Pimenta será a nossa referência.

Retomando o assunto “memória”, são amplas as possibilidades de aplicação de seu papel nos estudos de linguagem; dentre elas, definir “memória” não é tarefa fácil devido às diversas acepções que o termo admite e também às diferentes representações que lhe possam atribuir nas disciplinas antropológicas e de estudos de linguagem.

No Dicionário Virtual de Sinônimos⁵ a memória, em uma das acepções possíveis, é definida como “1 – lembrança, indício, traço,

³Secretaria da Educação, SP, EE Conjunto Habitacional Itaquera IV -I Doutora pela PUC-SP; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1660-9542>; rosemeyre@professor.educacao.sp.gov.br.

⁴No que concerne à origem das palavras e expressões e as escolhas lexicais que fazemos ao enunciar.

⁵<http://www.sinonimos.com.br/memoria/> - acesso em 05/08/2015 às 10:50.

registro”; o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa⁶ descreve a memória como “faculdade pela qual o espírito conserva ideias ou imagens ou as readquire sem grande esforço”. Ambas as definições se mostram pertinentes ao focar a memória como base para práticas discursivas e sua formação, porém, não se mostram suficientes para definir a *memória* na integralidade de acepções a que se refere⁷.

O que seria então o uso de tais expressões e de marcas comerciais designando produtos senão memória social inscrita em práticas linguageiras? Sujeitos enunciadore ou operadores linguageiros retomam essas expressões porque já estavam lá “em algum lugar como discurso autônomo” (ACHARD, 1999, p. 13) sendo, pois, retomadas e construídas na enunciação. O funcionamento dessa reconstrução pode ser entendido sob a definição de Maingueneau e Charaudeau: “à toda formação discursiva é associada uma memória de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações”⁸ (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2004, p. 450, grifos nossos).

As restrições e principalmente as formulações evidenciam novo sentido aos enunciados, permitindo construções como no exemplo do termo *cofrinho*, que deixa de ser um pequeno receptáculo de moedas e passe a designar cotidiana e popularmente a região da fenda interglútea (regio) quando se veste calças com cintura baixa ou larga de modo a não parar na cintura e propiciar que tal área seja vista. Este exemplo mostra como a memória determina a prática discursiva dos enunciadores, prevalecendo o interdiscurso.

A sabedoria popular produz enunciados e o *diabo a quatro* para se manter viva, processo a ser investigado nos enunciados analisados em seção a seguir, em que não se atribuirão autores, mas sim, histórico de sua inclusão na memória dos lusófonos. Isso geralmente ocorre no exterior do discurso, é a *situação enunciativa*⁹ que cria

⁶ <http://www.houaiss.uol.com.br> – acesso em 05/08/2015 as 10:53

⁷ Funcionamento, estímulos e patologias não são o objeto de estudo nesta pesquisa, mas sim enunciados pertencentes ao cotidiano e que são preservados na memória coletiva.

⁸ Grifos da pesquisadora.

⁹ Situação Enunciativa refere-se “ao conjunto de condições que organizam a emissão de um ato de linguagem” (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2004, p.450). Para Dubois “todo enunciado se realiza numa situação definida pelas coordenadas espaço-temporais: o sujeito refere o seu enunciado ao momento da enunciação, aos participantes na comunicação e ao lugar em que o enunciado se produz” (DUBOIS, 1999, p.168).

condições para a construção ou a retomada do enunciado no discurso. No caso do *corpus* escolhido, a condição de (re)produção é justamente a existência na memória discursiva coletiva e cotidiana.

Antes do ingresso na escola nossa memória discursiva já é constituída por textos já ouvidos e lidos, além de músicas, filmes, brincadeiras de roda, jogos coletivos e as conversas que se somam a tudo o que ouvimos dos nossos parentes e das pessoas mais velhas; dessas inúmeras fontes nos é passado um tipo de informação que comumente não se vê reunidas em coletâneas ou ensinadas na sala de aula: são as expressões populares, frases, marcas comerciais e palavras usadas no dia-a-dia das quais mesmo se desconhecendo a origem estão presente em nossa comunicação diária, seja em meios formais (escola, trabalho, cultos religiosos) e informais (entre amigos, em práticas esportivas, após expedientes, etc.) em que circulamos.

Fundamentação Teórica

Por meio dos pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho de pesquisa, discorreremos sobre os conceitos de memória, memória discursiva, formação discursiva e o papel da memória para a Análise do Discurso, doravante AD, baseados em Achard (1999), Courtine (1999), Maingueneau (1993, 2002 e 2005) e Pêcheux (1993 e 1999) para, após, proceder às análises de algumas palavras e expressões populares reunidas no livro *A Casa da Mãe Joana* por Reinaldo Pimenta.

Destarte, a face da memória que interessa a nosso objeto de análise é a discursiva, descrita por Maingueneau como “[...] uma memória externa colocando na filiação de formações discursivas anteriores. Ao longo do tempo ela cria também uma memória interna (com enunciados produzidos antes no interior da mesma formação discursiva)” (MAINGUENEAU, 2006, p. 96-97).

Nenhum enunciado se dá livremente no tempo e no espaço nem é solto, sempre estará associado a um campo do saber, mesmo que esse campo seja o cotidiano, campo em que se recuperam ditados populares conhecidos mesmo sem que deles se saiba a origem, porém, são aplicados a várias situações da vida cotidiana, explicam (ou tentam explicar) comportamentos e atitudes via saber popular (como a pequena lã que se coloca úmida na testa do recém-nascido

para que o soluço seja cessado). No interior da memória discursiva se abrigam enunciados que são transmitidos e preservados na e pela transmissão.

Para Courtine, a ordem do discurso é a ordem do enunciável, razão pela qual o discurso só poderá ser construído no espaço da memória conhecido como interdiscursivo, da ordem do repetível, sendo pois “[...] uma repetição que é ao mesmo tempo ausente e presente na série de formulações (COURTINE, 1999, p. 21) enunciações várias que se repetem, se parafraseiam (como é o caso de “batatinha quando nasce se esparrama pelo chão” em vez de “batatinha quando nasce espalha a rama pelo chão), se contrapõem e se transformam. Tal domínio de memória “constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciador na formação dos enunciados, pré-construídos, de que sua enunciação se apropria” (COURTINE, 1999, p. 18).

É no plano de domínio de memória, portanto, que distintos níveis discursivos se articulam: o do enunciado (o plano dos já ditos) e o da enunciação (o que se está dizendo, o “aqui” e o “agora” dos discursos), que se referem, especificamente, ao interdiscurso e ao intradiscurso. Assim, tais enunciados são *recuperados em esforço*¹⁰ e torna-se evidente que a descrição dos enunciados se dá porque estão preservados tanto na memória discursiva quanto na individual. Ainda sobre o conceito/definição de memória para a AD, Pêcheux nos diz que devemos entendê-la “nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e de maneira construída pelo historiador” (PÊCHEUX, 1999, p. 50)

A análise dos enunciados, tema da seção posterior, terá como aporte o papel da memória na preservação dos discursos nas várias formações discursivas que sustentam o cotidiano. Os discursos anteriores ao que ora proferimos, retomados por enunciadores novos é uma situação em que se articulam enunciados e emergem processos discursivos de mudança de sentido daquilo que está presente na memória.

¹⁰ Conforme Dicionário Eletrônico Houaiss.

Autores e o papel da Memória em AD

Para Courtine o discurso se abriga em “um feixe de ligações entre a língua e a história” (COURTINE, 1999, p. 9). Tal afirmação ratifica a existência de discursos anteriores, retomados e modificados com o fim de ter e fazer os sentidos que apresentam quando (re)enunciados, mostrando claramente a relação entre língua e história. Não se trata de estudo e repetição de discursos pré-existentes acumulados na memória como se esta fosse um mero arquivo, para Achard trata-se do implícito estruturado em um “imaginário que o representa como memorizado” (ACHARD, 2007, p. 13).

Um acontecimento passado que gerou determinado(s) enunciado(s) pode não ser conhecido, mas certamente tal enunciado será retomado, mostrando assim a dinâmica da enunciação. “A memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação, então, deve ser tomada não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer a retomada e a circulação do discurso” (ACHARD, 2007, p. 17), dessa forma, “encarando o enunciado nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material” (FOUCAULT, 1995, p. 98).

Pêcheux afirmou que nos diferentes campos do saber é que as práticas sociais são reguladas; para o autor, a constituição do discurso se dá a partir da memória e do esquecimento e, entre eles, se dá a construção dos sentidos. Quando não conseguimos recuperar na memória a sustentação dos sentidos então os reinventamos e, para tanto, valemo-nos de paráfrases e outros recursos linguísticos e mesmo que o sujeito não tenha consciência de como tal processo ocorre, ele sempre ocorrerá nas mais diversas práticas languageiras¹¹.

É na memória discursiva, no já dito “alhores e algures¹²” que o enunciador busca novos sentidos para as mesmas palavras, rearranjando-as e ressignificando-as. Assim, na memória discursiva, os enunciados pré-construídos (ou já ditos) são operados na formação discursiva de cada enunciador que, no momento da enunciação,

¹¹ Como o caso de “cuspido e escarrado” para designar semelhança física. Tal semelhança era notada e comentada dos bustos “esculpidos em Carrara” (mármore).

¹² Fala do Prof. Dr. Sírio Possenti – Unicamp/SP para ilustrar a noção de interdiscurso. Seminário de orientação, setembro de 2012.

recorre a esses já ditos, formando o que conhecemos como interdiscurso e a memória discursiva respectivamente.

Pêcheux (1999) afirmou ainda que os enunciados produzidos em outros momentos históricos podem ser atualizados nos novos discursos, o que explica a variação de *o diabo a quatro* para *o caralho a quatro*, conforme frisa Pimenta, no verbete destinado à tal expressão. Para Pêcheux (1999) os discursos não estão prontos nem terminados porque a dinâmica das e nas práticas de linguagem não se esgotam e discursos são (re)produzidos o tempo todo.

Maingueneau (1993, 2002 e 2005) não separa o papel da memória em AD da noção de interdiscurso ao mostrar que um discurso é permeado por outros discursos, processo no qual há o encontro com o sócio-histórico. Em cada sociedade haverá a hegemonia de uma determinada ideologia, que incidirá no interdiscurso do qual a formação discursiva depende. O interdiscurso se mostra assim como uma memória social na qual encontramos a resposta do porquê do surgimento e uso de determinados discursos e não de outros¹³.

O autor supracitado relaciona a língua à história e nessa relação não relega aspecto algum a segundo plano. A interdiscursividade encontra-se na memória de uma formação discursiva e na memória discursiva de cada sujeito, não se tratando, pois, de exterioridade discursiva, mas de local da “gênese dos discursos” (o que não implica uma só gênese).

Assim depreendemos que para Maingueneau a memória discursiva é convocada a legitimar os discursos no ato da enunciação; contexto e formação discursiva devem ser considerados, pois, o léxico apresenta sentido variável que vai para além dos anunciados no dicionário: solto e inerte. A dinâmica enunciativa convocada na e pela memória trará sentido aos discursos e funcionará como auxiliar para determinar o local, ou seja, de qual campo do saber o enunciador fala, mesmo que esse campo seja o (rico) cotidiano.

¹³ Sobre a escolha do interdiscurso e a rejeição a outros, Silva E. V em OS (DES)ENCONTROS DA FÉ. - Análise interdiscursiva de dois movimentos da Igreja Católica (2006) mostra claramente em sua análise: as escolhas da *Renovação Carismática* apontam para o sema *oração* enquanto as da *Teoria da Libertação* apontam para a *ação*; todo o discurso e a interdiscursividade interna e externa obedecem ao sema detectado pela autora.

Constituição do corpus

Para compor o corpus, foram escolhidas aleatoriamente dentre as páginas do livro *A Casa da Mãe Joana*, expressões populares e marcas comerciais que passam a designar os produtos que levam seu nome. Advogado e professor de Língua Portuguesa em cursos pré-vestibulares, autor dos livros *Curiosidades nas origens das palavras, frases e marcas* e *A Casa da Mãe Joana 2*, Pimenta dá tom bem-humorado à pesquisa etimológica feita em vários idiomas até ter a forma que conhecemos e usamos hodiernamente. O autor evidencia ainda que informar divertindo é sua intenção inicial e principal; já neste trabalho a intenção é relacionar parte da coletânea de expressões elencadas por Pimenta ao papel da memória, item relevante na análise de qualquer discurso devido ao caráter dinâmico da linguagem e devido também às características históricas dos elementos lexicais que escolhemos para enunciar.

Algumas expressões e seus sentidos

O enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados.
(FOUCAULT, 1995, p. 98)

Falar é característico do ser humano, é um dos fatores que o distingue dos outros animais. Além da capacidade de falar, é tipicamente humana a capacidade de buscar na memória palavras e frases já prontas e ouvidas para compor o discurso e enunciá-lo. Mesmo sem conhecer o acontecimento histórico ou o discurso gerador do que será enunciado, conhecer o discurso a ponto de tomá-lo ou repeti-lo e dar a ele novos sentidos é constitutivo da dinâmica discursiva.

Alguns enunciados são conservados na memória popular e são perpetuados por meio da repetição, são passados de gerações para gerações mais pela forma oral que pela escrita. Muitos deles são os que virão a seguir, acompanhados da história do seu surgimento.

A forma de análise pertinente é a elucidação da renovação dos sentidos dados às expressões e, também, a indicação da presença, conservação e uso dessas expressões no campo do saber cotidiano.

Tais formas são justificadas pela noção de memória discursiva e interdiscursiva.

Assim, mostrar o passado (surgimento) e o presente (uso corrente) das expressões fará com que o leitor possa identificar que as expressões por ele ouvidas dos pais, família, pelos professores, profissionais com mais experiência e tempo de empresa, têm uma origem e um local, integram uma formação discursiva e recorreram a outros discursos para tomar a forma e o sentido com que são hoje empregadas. A sequência das expressões escolhidas respeita a ordem alfabética apesar da escolha aleatória.

Ao Deus Dará (p. 22)

Estar em tal situação, segundo Pimenta, significa hoje estar entregue à própria sorte. A expressão se originou no Recife, no século XVII. A Fazenda Real¹⁴, responsável por abastecer de suprimentos os soldados do Exército por vezes se atrasava. Um comerciante local, Manuel Álvarez ajudava esses soldados e, quando o seu suprimento também era insuficiente, ele dizia “Deus dará”. Tal expressão fê-lo conhecido pela alcunha de *Deus Dará*. Os soldados quando precisavam recorrer a ele não mais diziam “vamos ao armazém”, era mais comum que dissessem “vamos ao Deus Dará”. O filho do comerciante incorporou tal sobrenome e foi registrado como Samuel Álvares Deus Dará. Há de se entender do verbete que o Exército por vezes deixou seus soldados à própria sorte, mas que Deus Dará os ajudava. A expressão ainda é usada, como sinônima de *à própria sorte* e se encontra preservada no cotidiano conforme se verifica na letra da canção *Ao Deus Dará* da banda Serra da Canastra¹⁵: “Vou ficar aqui / De papo pro ar / Entregue **ao Deus Dará**¹⁶ / E se Ele não der / Tudo bem, deixa estar / Que a vida é mais que só ganhar / Entregue **ao Deus Dará**¹⁷.”

14 Maiores informações sobre a Fazenda Real em <http://www.receita.fazenda.gov.br/Memorial/administracao/reparticoes/colonia/provedfazreal.asp> acesso em 06/08/2015 às 14:05.

15 Fonte: <http://www.vagalume.com.br/canastra/> - acesso em 06/08/2015 às 14:19

¹⁶ Grifo da autora.

¹⁷ Idem

Arranca-rabo (p. 25)

A expressão é conhecida hoje como designadora de briga ou discussão muito séria e por vezes barulhenta, envolvendo duas ou mais pessoas. Sua origem se deu no Egito antigo: nas batalhas, arrancar ou cortar o rabo de algum cavalo da tropa inimiga significava realização de uma façanha extraordinária e um trunfo para o soldado que a realizasse. O faraó Tutmés III (1504 – 1450 a. C.) tinha tanto orgulho de ter cortado a montaria do rei inimigo que tal fato foi registrado em sua lápide. Já no Brasil, a “arte” de arrancar rabos era usada pelos cangaceiros, que arrancavam rabo do gado para humilhar os fazendeiros.

A junção do verbo flexionado na 3ª pessoa do presente do indicativo do verbo *arrancar* somada ao substantivo *rabo* passou a designar discussões inflamadas. A expressão é usada até hoje com esse sentido e um dos episódios mais recentes que trouxe tal expressão à tona foi a série de diálogos acalorados entre os Ministros do Supremo Tribunal Federal brasileiro, gerando manchetes em vários jornais, conforme se verifica no excerto a seguir:

[...] Lewandowski reagiu à troca da pauta que lera na imprensa, segundo ele mesmo disse. Como ficou evidente pela intervenção do presidente do STF, Ayres Brito, sem nenhuma razão. Mas houve um **arranca-rabo** no plenário, transmitido para o país pela TV Justiça, entre Barbosa e o relator. Lewandowski insurgia-se contra ser posta para decisão, ainda na sessão de ontem, a dosimetria das penas do núcleo político. No arremate, Lewandowski fez uma malcriação – levantou-se, por pouco deixando de derrubar a poltrona, e retirou-se do plenário. Ele, porém, nem podia votar na dosimetria das penas de Dirceu e Genoíno, porque os absolvera. Voltou após um intervalo, quando começaria a ser definida a pena de Delúbio, cuja condenação se dera também com o seu voto, o que o tornava apto a participar da dosimetria da pena deste réu.¹⁸

¹⁸ Fonte: <http://www.gamalivre.com.br/2012/11/arranca-rabo-no-supremo.html> - acesso em 06/08/2015 às 15:23

Bom cabrito não berra – O (p. 46-47)

É natural dos cabritos berrarem. Berro é o nome dado ao som emitido por tal espécie animal. Conforme descrito por Pimenta, cabrito vem do latim *capra*, que em português ganhou a forma *cabra* para o feminino de *bode*. A palavra *cabra*, isoladamente, além de designar a fêmea de uma espécie animal, é usada como gíria que integra o falar regional da região nordeste do Brasil, designando a bravura dos homens, *cabra da peste* não pretende ofender os homens assim chamados, mas os coloca como valentes, bravos, resistentes.

O poema *Cabra da Peste* de Patativa do Assaré ratifica o sentido de masculinidade e força interior do homem merecedor de tal designação:

Eu sou de uma terra que o povo padece / Mas nunca esmorece,
procura vencê, / Da terra adorada, que a bela caboca / De riso
na boca zomba no sofrê. / Não nego meu sangue, não nego
meu nome, / Olho para fome e pergunto: o que há? / Eu sou
brasileiro fio do Nordeste, / **Sou cabra da peste**¹⁹, sou do Ceará.

E quanto à variante *o bom cabrito não berra*? Ela faz sentido em um contexto específico: como diminutivo de *cabra*, *cabrito* vem a ser o *cabra-homem* novato, rapaz, jovem, inexperiente. Segundo Pimenta, a popularidade do termo ganhou corpo entre os criminosos presos no Rio de Janeiro que, para dar ordens aos presos novos de não delatar ninguém, não contar o que sabe ou viu sobre um crime específico ou sobre as organizações criminais, o comando usado era o *bom cabrito não berra*, expressão na qual o sentido de berrar foi alterado de “chamar em altos brados e com insistência, bradar, clamar, invocar” para “delatar, entregar, denunciar”.

A expressão é também usada como norma social no sentido de “a pessoa bem-comportada não faz alarde nem chama atenção”²⁰.

¹⁹ Grifo da autora.

²⁰ Esta pesquisadora, antes da leitura do livro em tela, sempre interpretou a expressão como o sentido de outra: “quem sai aos seus não degenera”, o sertanejo *cabra-homem* na literatura sofre em silêncio (tal qual Fabiano em *Vidas Secas* – Graciliano Ramos), assim, seus filhos homens deveriam ser iguais, filho de *cabra-macho* não chora / o bom cabrito não berra.

Catupiry (p. 62)

O nome *Catupiry* é uma marca comercial cuja patente é registrada. O nome provém, segundo Pimenta, do idioma tupi-guarani (falado pelos índios) e significa **excelente**. O produto em questão, um requeijão, começou a ser produzido no Brasil em 1911.

A empresa com mais de cem anos foi fundada pelo casal de imigrantes italianos Mario e Isaíra Silestrini em Lambari – MG. Pela fama nacional e internacional do produto, o nome *Catupiry* é usado hoje como substantivo masculino que designa requeijões, apesar da proibição desse uso:

CATUPIRY recebeu, em abril de 1997, mais um título da consagração pública de sua inigualável qualidade, através do reconhecimento oficial de Marca Notória pelo INPI (Instituto Nacional da Propriedade Industrial). Isso quer dizer que **não pode ser reproduzida ou imitada e, tampouco ser usada em qualquer atividade industrial, comercial ou de serviços, sem que haja uma autorização expressa da empresa**²¹. O requeijão CATUPIRY, sempre pioneiro no seu segmento, atravessou fronteiras e iniciou suas exportações em 2005 para mercados reconhecidamente exigentes como Estados Unidos e Japão. Nos últimos anos, visando atender a demanda do produto, a empresa diversificou suas embalagens para consumo doméstico, comercial e industrial, com a introdução do cone de plástico que facilita a aplicação do produto nas pizzas.²²

É um nome presente no imaginário popular e que foi somado à memória coletiva brasileira, o que se contata na medida em que se troca o item lexical “requeijão” por *Catupiry*. A embalagem em caixa redonda de madeira, suas cores e o tipo de letra impressa nas embalagens do produto é presente como cena validada²³, eis o porquê da passagem de uma marca comercial de certo produto passar a designar o produto que nomeia.

²¹ Grifo da autora.

²² Fonte: <http://mundodasmarcas.blogspot.com.br/2009/09/catupiry.html> - acesso em 06/08/2015 às 16:21.

²³ Maingueneau (2002) chama de cena validada àquelas cenas que estão “já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam” (MAINGUENEAU, 2002 p. 92). Ela não somente “se caracteriza propriamente como discurso, mas como estereótipo [...] disponível para reinvestimentos em outros textos” (idem).

Figura 1: Linha de produtos da marca Catupiry



Fonte: <http://www.amandocozinhar.com/2014/09/catupiry-nao-e-um-tipo-de-queijo.html>

Como exemplo do uso da marca Catupiry nesse fenômeno discursivo na imagem a seguir, podemos observar os vários sabores de pizza que trazem o nome Catupiry grafado em letras minúsculas, em situação de igualdade com os demais ingredientes, apesar de grafados como a marca (com o Y final). Ocorre a descaracterização do substantivo próprio (iniciado com letra maiúscula, que é característico de nomes de marcas, pessoas, ruas, etc.) e a inserção na classe de substantivo comum, assim como os outros ingredientes.

Figura 2: Cardápio de pizzas com “Catupiry” designado como ingrediente.²⁴

3 – Calabresa calabresa e cebola fatiada.	23 – Brócolis com Catupiry brócolis com <u>catupiry</u> .	azeitonas. 43 – Lisboa atum, tomate seco e cebola cheddar
4 – Napolitana tomates em rodela, parmesão e azeitonas.	24 – Margherita tomates em rodela e margeritão.	44 – Di Roma provolone, lombo defumado, rúcula e tomates secos.
5 – Chester com <u>Catupiry</u> chester e <u>catupiry</u> .	25 – Laçador presunto, pimentão, enchovas, tomate e parmesão.	45 – Egípcia chester, uva passa e cheddar.
6 – Cinco Queijos gorgonzola, provolone, parmesão e <u>catupiry</u> .	26 – Basca presunto, bacon e <u>catupiry</u> .	46 – Damérica pepperoni, cebola e pimentão.
7 – Strogonoff Palha strogonoff e batata palha.	27 – Francesa presunto, ovo de codorna e <u>catupiry</u> .	47 – Gaudério picanha, alho frito e provolone.
8 – Bacon bacon em cubo e parmesão.	28 – Cinco Queijos com Bacon provolone, gorgonzola, <u>catupiry</u> , parmesão e bacon.	48 – Pepperoni pepperoni.
9 – Enchovas tomates em rodela, enchovas importadas e parmesão.	29 – Cinco Queijos com Enchovas provolone, gorgonzola, <u>catupiry</u> , parmesão e enchovas	49 – Gênova salame italiano com cebola.
10 – Mafiosa calabresa forte, beringala, cebola e ovo de codorna.	30 – Camarão camarões.	50 – Frango Maravilha frango, ervilha e <u>catupiry</u> .
11 – Atum atum e cebola fatiada.	31 – Milho e Bacon milho e bacon.	51 – Tarantela calabresa, azeitona e <u>catupiry</u> .
12 – Champignon	32 – Coração	52 – Cinco Queijos com Alho

Fonte: Fotografado pela autora – panfleto entregue em caixa de cartas

Danone (p. 71)

Por acreditar nas propriedades medicinais do iogurte, em 1919 o espanhol Issac Carasso, na cidade de Barcelona, começou a fabricar e revender um produto pouco conhecido do qual gostava muito. Patentear a marca com seu sobrenome não agradou, pois, logurte

²⁴ Grifo da autora.

Carasso se assemelharia à “nome de revolucionário russo assassinada pela guarda imperial” (PIMENTA, 2002, p. 71).

Carasso tinha um filho chamado Daniel, único, eis que então resolve juntar as três primeiras letras do nome do filho – Dan – e já que ele era único filho, juntou às letras o nome do número um em inglês, *one*. Estava então nomeado e assim foi patenteado com o nome Danone o iogurte criado por Carasso. A marca está em vários itens de bebidas e sobremesas lácteas em cerca de 120 países. É usada até hoje e designa muito mais que um nome comercial, trata-se de uma marca comercial que se abriga na memória coletiva e é presente em várias formações discursivas e campos do saber referentes à nutrição, dietética, outros campos que envolvam alimentação e também no campo do saber mais vivo e dinâmico: o cotidiano.

A página do grupo *Yahoo* (portal na Internet) mantém um serviço aberto chamado *Yahoo! Respostas* e nesse serviço, em 2010, um usuário chamado Zé Silva lançou no fórum de discussão a seguinte pergunta: **Você fala iogurte ou Danone?**²⁵(SIC). Igualmente ao caso do *Catupiry*, observa-se que *Danone* (em minúsculas) descaracteriza a marca comercial e o torna um substantivo comum; a conjunção alternativa “ou” coloca os termos em posição de igualdade (substantivos comuns) e dá a possibilidade de escolha entre os nomes similares designando o mesmo produto.

Seguem algumas cópias de respostas, com a assinatura e grafia original dos coenunciadores nos campos de resposta à questão no fórum referido:

1. [Ronixr](#) · Danone! Kkk Duvido que falam iogurte
...kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk
2. [Minimeu Pereira](#) · Falo iogurte por uma simples
razao: Danone e uma marca que se generalizou para
iogurtes... Tal como em Pt se fala nesquick em vez de
chocolate para o leite...
E ate ha uns anos se dava um nome as maquinas fotograficas q
nao era esse msm mas uma marca...
O termo correcto e logurte mas se quiser chame danone pois
as pessoas percebem na mesma :)

²⁵ Grifo da autora.

3. [Jessica Melo](#) · eu falo iogurt pois Danone é uma marca !!!! assim como muitas pessoas chamam a esponja de aço de Bombril....e o amaciante de Confort ...na verde nao chamamos o nome do produto e sim a marca!!!!

4. [Crazy Cat Lady](#) · IOGURTE NÉ... DANONE É UMA DAS MUITAS MARCAS DE IOGURTE... ACHO TOSCO QUEM CHAMA QQ IOGURTE DE DANONE... ACHOCOLATADO DE "TODDY" MESMO QUE SEJA NESCAU... OU MESMO QQ TIPO DE MAIONESE DE "HELLMANS" MESMO SENDO DE OUTRA MARCA... ISSO É COSTUME DE GENTE POBRE....

5. [Natália](#) · O certo é falar iogurte, mas quando era criança só falava danone, e acabou ficando!

6. [Meniniinha](#) Eu Fallo Danoninho kkk Msm Sabendo q O Correto Seria Iogurte Mas já é a Mania Do Brasileiro néh ^^

7. [Jiffy Jiffy](#) falo iogurte pq danone eh soh a marca do IOGURTE como bombрил,quiboa,leite moça,nescau e muitas outras

8. [elana](#) iogurte em casa e danone na rua ou quando estou em algum lugar diferente.

9. [O Principe](#) Iogurte, danone é propaganda kk. Que nem nescau, bombрил, leite moça etc

10. [Josefina](#) · Fala-se iogurte, pois Danone é uma empresa multinacional de produtos alimentares.

11. [tya](#) Eu falo iogurte, pq danone é apenas a marca.

12. ☆ [Tiffany](#) ☆ DANONE, mesmo que seja e outra marca uheudhdu

Nas respostas dadas é perceptível que os respondentes têm conhecimento de que Danone é uma marca, tal qual as outras referidas (Bombril, Confort) mas que é cultural chamar o produto pela marca. O fato da memória discursiva determinar escolhas

lexicais é evidente na resposta de Natália “O certo é falar iogurte, mas quando era criança só falava danone²⁶, e acabou ficando!”.

Do conjunto de respostas reproduzidas é possível identificar três grupos distintos:

1. De coenunciadores que optam pela escolha lexical “danone” para referir o produto iogurte: **a, e, f, g, h e l.**
2. De coenunciadores que fazem a escolha lexical “iogurte” e ainda explicam que “Danone” é uma marca: **b, c, d, j e k.**
3. De coenunciadores que além de chamar iogurte por danone referem os que usam os nomes Nescau, Toddy, Bombril, Leite Moça para referirem-se a achocolatados, esponja de aço e leite condensado, especificamente.

Há uma resposta peculiar que exemplifica o papel da memória na formação discursiva de um grupo: a resposta **f** que aponta para o fato de que o correto é dizer iogurte, mas “já é a Mania Do Brasileiro néh”²⁷ (SIC).

A fundamentação teórica escolhida nos dá base para afirmar que a *mania de brasileiro* nada mais é que o modo pelo qual a memória discursava do cotidiano desse brasileiro é permeada pelas campanhas publicitárias com as quais nos defrontamos diariamente nos mais diversos tipos de mídia (impressa, televisiva, virtual).

As publicidades acerca das marcas e produtos citados no excerto supra repetem e reforçam a imagem e o nome de determinados produtos na memória, no histórico e no discurso cotidiano, são os “outros discursos” povoando sempre as margens de “um” enunciado, se há alguma *mania de brasileiro* seria a de não conhecer a origem de seus enunciados e não ter consciência de que eles são carregados de influências sociais e históricas.

²⁶ Após impresso ou salvo como documento portátil (.pdf) este documento em edição deixará de mostrar que o corretor automático grifa o item Danone como errado e sugere Danone como opção de correção.

²⁷ Já é mania de brasileiro, né.

Diabo a quatro, O (p. 76).

Pimenta refere que a expressão é de origem francesa (*faire Le diable a quatre*) e tinha muito uso no teatro medieval. Um diabo costumava aparecer pequenas travessuras em palco, quanto mais barulho fosse necessário o recurso cênico era colocar mais diabos no palco. Para roteiros em que houvesse muitos tumultos o autor recorria à presença de quatro atores caracterizados de diabo para encenar momentos em que a confusão imperava.

Além de significar grandes confusões nas peças teatrais, o *diabo a quatro* é uma expressão popularizada no sentido de que muita coisa foi ou será feita para determinado fim: “Tem dias quem que eu fico calado tomando meus tragos bem devagarinho / Noutros deixo tudo de lado então é um estrago é onde mora o perigo / Se eu passei do meu limite então sei lá / Já fiz o **Diabo a Quatro (SIC)**²⁸ e quero mais / Me perdi dos meus escrúpulos lá atrás / Vou ficar com meus amigos por aí...”. Neste excerto da canção²⁹ o eu-lírico toma a expressão dando-lhe o sentido de já ter feito tudo o que fora possível dentro do seu contexto de desprendimento e que fará mais se necessário.

No atual vocabulário adolescente ou em gírias a expressão é muitas vezes usada com substituição de *diabo* pelo vocábulo *caralho*, usado na forma “o caralho a quatro”. O grupo teatral Hermes e Renato (que fez quadros em programas nos canais MTV, Record e Fox) lançou em seu programa no Canal MTV no ano de 2004 uma vinheta promocional para o carnaval com o enredo “Unidos do Caralho A4”, cujo refrão também traz a mudança referida: “Arreia a calça e mostra o pau / Unidos do **Caralho a Quatro**³⁰ / abalando o Carnaval / A minha rola é instrumento de trabalho Quem gostou, gostou / Quem não gostou vai pro caralho (2x)³¹”.

A expressão informal nomeia também uma página de Internet (<http://www.caralhoaquatro.com.br/>) cuja descrição indica “A resposta para a vida, o universo e o caralho a quatro! ”. O Dicionário Houaiss Conciso da Língua Portuguesa (2011, p. 164) classifica o

²⁸ Grifo da autora.

²⁹ <https://www.lettras.mus.br/faichecleres/934065/> - acesso em 28/05/2020 às 11h35m.

³⁰ Grifo da autora.

³¹ Fonte: < <http://letras.mus.br/hermes-e-renato/76404/>> - acesso em 17/08/2015 às 14:32.

substantivo *caralho* como “grosseiro”, sinônimo de pênis e com etimologia duvidosa.

Em 2005 ocorreu o lançamento do filme *O Diabo a Quatro*, de produção nacional, cuja sinopse ratifica o contido na memória popular sobre associar a imagem do diabo a problemas, confusões e toda má sorte de acontecimentos:

Os destinos de 4 personagens se entrelaçam dentro do restrito perímetro de uns poucos quarteirões de Copacabana, caldeirão de fantasmas e falsas aparências, o avesso do Rio cartão-postal. Dois homens e um menino estão apaixonados pela mesma mulher. Quatro esdrúxulos mosqueteiros na terra do "cada um por si e Deus contra todos".³²

O sentido da expressão tem seu uso popular variado desde grandes confusões a dar o máximo de si, passando pela variante do baixo calão; o substantivo, tal qual a imagem que designa no imaginário popular circula entre o bem e o mal.

Casa da Mãe Joana (p. 61-62)

Nos dias atuais a expressão é usada para designar objeto ou lugar que pertence a ninguém ou com que / no qual todos fazem o que querem, sem seguir regras, até mesmo porque em ambientes assim referidos regras não existem, segundo Pimenta. No ano de 1305 devido a conflitos políticos entre a Igreja e o Reinado da Espanha, a sede do Papado se mudou de Roma para Avignon.

A cidade pertencia a uma jovem senhora culta e rica, Dona Joana, Rainha de Nápoles e mecenas de poetas e artistas. Casada com o primo Andrew, que por sua vez era o Rei da Hungria. Andrew foi assassinado e o Rei Luiz I, desconfiando da participação de Joana nesse assassinato, fez com que ela se mudasse de Nápoles para Avignon, cidade que abrigou Papas no período de 1309 a 1378.

Joana resolveu regulamentar os bordéis da cidade e que toda casa do ramo devia ser aberta, ou seja, deveria ter uma porta acessível para facilitar entrada e saída de todos, assim, toda casa do

³² Fonte: < <http://www.cinemenu.com.br/filmes/o-diabo-a-quatro-2004> > Acesso em 17/08/2015 às 15:01.

ramo de acompanhantes ficou conhecida pela designação de “Casa da Mãe Joana”. Inicialmente a expressão era dita com ‘paço’ em lugar de casa.

Quando a expressão chegou a Brasil, trazida de Portugal por volta do séc. XVII, o pouco usado termo paço caiu em desuso e casa ficou em seu lugar, permanecendo até hoje. Quatro séculos depois usada praticamente da forma como chegou permanece consideravelmente conhecida; assim como o *diabo a quatro* a Mãe Joana ganhou uma variante de baixo calão: o *cu da Mãe Joana*, que igualmente refere à falta de regras, designando não uma casa de prostituição, mas sim, segundo o Dicionário Aulete Digital³³:

(cu da mãe jo:a.na³⁴)

sm.

1. Tabu. Assunto em que todos se intrometem e dão opinião;

CASA DA MÃE JOANA

2. Grande confusão.

[Pl.: cus da mãe joana]

Além dos significados descritos, Casa (da) Mãe Joana intitula uma boate GLS em Brasília-DF, um bar em São Caetano do Sul-SP, um filme nacional cujo roteiro mostra uma casa dividida por golpistas e garotos de programa e é verso na canção *Pé do meu samba*, interpretada pela cantora Mart'nália (filha do sambista Martinho da Vila): “Nunca me deixa na mão / Você é a canção que consigo / Escrever afinal / Você é o Buraco Quente, A Casa da Mãe Joana, / Você é Vila Isabel / Você é o Largo Do Estácio / Curva de Copacabana / Tudo o que o Rio me deu!”

Considerações (temporárias)

Os estudos e pesquisas que tratam do papel que a memória coletiva bem como sua ausência ou prejuízos a ela causados, possibilitam uma quantidade infindável de pesquisas e constatações que tecer aqui “considerações finais” me parece impossível, eis o porquê de chamar essas considerações de “temporárias”.

³³ Fonte: < <http://www.aulete.com.br/cu%20da%20m%C3%A3e%20joana> > Acesso em 17/08/2015 às 16:32.

³⁴ Grifo copiado do verbete no dicionário eletrônico referido na nota 31, acima.

O tema “papel da memória para e na Análise do Discurso” pode ser explorado sob vários pontos e conceitos importantes na escola francófona, a mais estudada até então por esta pesquisadora. A leitura dos verbetes em *A Casa da Mãe Joana* ratifica que, assim como a dinâmica discursiva, a memória coletiva tem papel fundamental e inesgotável.

Um fato descrito nos livros de História, entre os quais podemos citar Edward Gibbon em *A História do Declínio e Queda do Império Romano*, acerca do costume que os romanos tinham de, a cada invasão e domínio contra outros povos, queimar as bibliotecas existentes e impor sua língua oficial, o Latim, como idioma a ser usado pelos povos que sofreram derrota. Ao se tirar a memória e a língua de um povo se tira tudo dele; um povo sem referências sociais e históricas se torna o adjetivo pelo qual os romanos tratavam os dominados: bárbaros.

As relações discursivas fundadas pela memória coletiva e pelos vários discursos que se atravessam e/ou se completam no ato da enunciação, seja pelas possibilidades de retomadas de discursos outros ou pelos mecanismos pelos quais eles podem ser reconstruídos e ganhar novos sentidos e significados foram as grandes considerações que pude atribuir como forma de finalizar esta pesquisa.

Os arquivos a que Foucault se referiu (1969, p. 149-150) são os “locais” mentais nos quais se colocam e retiram informações, a *casa* (mental) *da Mãe Joana*: isoladamente eles são o que dá conteúdo aos enunciados que (re) produzimos; coletivamente, colocam os sujeitos nos *aqui e agora* de suas formações discursivas, ainda que cotidianas, preservando e perpetuando os enunciados discutidos na seção anterior, o *aqui e agora* dos discursos que aparentemente não pertencem a um campo específico do saber mas são oriundos do *diabo a quatro* de saberes, populares e científicos, locais ou globais.

Fonte inesgotável de *corpora*, o campo cotidiano do saber gera infindáveis discursos que residem nas milhares de formações discursivas esperando para serem trazidos à luz das análises fundamentadas nas teorias de Achard, Courtine, Dubois, Foucault, Maingueneau, Pêcheux, entre outros e por pesquisadores do léxico, como Pimenta, que demonstrou a riqueza vocabular contida no cotidiano e suas expressões.

Referências

- ACHARD, P. Memória de produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. *et al.* (Org.). **Papel da Memória**. Tradução e Introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- COURTINE, J. J. O Chapéu de Clementis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.
- DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de linguística**. Tradução Frederico Pessoa de Barros *et al.* 7ª ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FONSECA-SILVA, M. C. Mídia e lugares de memória discursiva. In: POSSENTI, S. **Mídia e Rede de Memória**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.
- GIBBON, E. **Declínio e queda do Império Romano**. Edição abreviada. São Paulo: Companhia da Letras: Círculo do Livro, 1989.
- MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da Tradução Fabiana Komesu do original francês. São Paulo: Contexto, 2004.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 2ª ed. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Maria Cecília Pérez Souza e Silva e Décio Rocha. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do Ethos**. Tradução Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005 (p. 69-92).
- _____. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1969.
- _____. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento?** Campinas: Pontes, 1990.
- _____. **Ler o arquivo hoje**. In: E. L. P. ORLANDI. Gestos de Leitura – da História ao Discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Papel da memória.** In: *Papel da Memória.* Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PIMENTA, R. **A casa da mãe Joana.** Campus: Elsevier, 2004.

**REFLEXÕES SOBRE O NOVO
ENSINO MÉDIO E A SUA
IMPLEMENTAÇÃO EM SANTA
CATARINA: É POSSÍVEL
RESSIGNIFICÁ-LO?**

REFLEXÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E A SUA IMPLEMENTAÇÃO EM SANTA CATARINA: É POSSÍVEL RESSIGNIFICÁ-LO?

Luana de Oliveira Lopes (UFFS)³⁵

Introdução

Neste artigo vamos analisar desde uma perspectiva etnográfica a implementação do Novo Ensino Médio – NEM na rede estadual de Santa Catarina, os documentos norteadores e alguns exemplos de caso. Num primeiro momento vamos fazer uma retomada histórica de sua implementação em nível nacional, abrangendo os atores envolvidos.

Em seguida sua implementação nas 120 escolas-piloto de Santa Catarina focando na disciplina eletiva Projeto de Vida e nos Itinerários Formativos, ambos são as maiores novidades da nova matriz curricular e que suscitam dúvidas de como procederá efetivamente sua implementação nas escolas.

Bem como analisar o papel do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e como ele está estruturado.

Logo discorreremos sobre nossas esperanças nessa nova matriz curricular que foi criada, pensada, para a classe trabalhadora, para a manutenção do status quo da classe trabalhadora e que ela esteja preparada para a ordem do mercado, levando em consideração testes como o PISA, por exemplo.

Buscando encontrar uma brecha para ressignificar o Novo Ensino Médio-NEM com as expectativas de uma práxis libertadora, é que construímos esse trabalho, com intuito de refletir sobre a prática docente nas escolas.

Do percurso ao novo ensino médio e das nossas preocupações

“A prática é o critério da verdade” (Carlos Mariguella)

³⁵ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. E-mail: luanalopes@estudante.uffs.edu.br

O novo ensino médio não é tão novo assim. Num passado não muito distante, ele começou a ser implementado pela Medida Provisória – MP nº 746 de 2016, que trata da “reforma” do ensino médio, e a base da MP é ainda anterior ao Projeto de Lei – PL nº 6840 de 2013. Também é relevante levarmos em consideração que esse foi o primeiro ato de um governo que assumiu às custas do *impeachment* de outro, isto é, a MP é de setembro de 2016, do então presidente Michel Temer, menos de um mês após o afastamento da ex-presidenta Dilma Rousseff. A MP causou muita polêmica, resultando em manifestações e reflexões no país inteiro, afinal, como reformular uma etapa da educação básica a partir de uma medida provisória e sem consulta à sociedade? Essa era uma das questões trazidas pelas manifestações. Ainda, dentro do plano da reforma, estava a exclusão das disciplinas obrigatórias de filosofia, sociologia, artes e educação física que, no entanto, quando convertida tal MP na Lei nº 13.415 de 2017, ficaram asseguradas no texto, sendo uma vitória dessas manifestações e ocupações escolares:

Em meio às 11 audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16 foi convertida na Lei nº 13.415/17. [...] à composição das áreas que integram o currículo do ensino médio é acrescida a expressão “e suas tecnologias” (passa a compor o Art. 35 da LDB), retomando a denominação presente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da década de 1990. A ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas; a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi “resolvida” por meio de sua presença obrigatória [...] (SILVA, 2018, p. 5).

Em contrapartida, a língua estrangeira espanhola perdeu sua obrigatoriedade: na MP nº 746/16, o espanhol é mencionado como ensino facultativo, mesmo ele tendo na época uma lei própria, a Lei nº 11.161 de 2005, que exigia a oferta obrigatória do idioma no ensino médio. Desse modo, a Lei nº 13.415 de 2017 revoga a Lei nº 11.161 de 2005. Trata-se, portanto, de um grande retrocesso para o ensino da língua espanhola no Brasil, que passa a constar no leque das ofertas optativas de línguas estrangeiras.

Ainda analisando a Lei nº 13.415 e os artigos que foram acrescentados à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lemos: “Os currículos de ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócioemocionais” (BRASIL, 2017).

Trabalhar com um “projeto de vida” é motivo de grandes debates com os grupos docentes do ensino médio, pois as formações que houveram no ano de 2019 para as escolas-piloto do Novo Ensino Médio - NEM em Santa Catarina (SC) não deram conta de tudo o que ele propõe, uma vez que são muitos os questionamentos. Nas formações, não houve nada que norteasse o trabalho no que tange ao planejamento de tal disciplina, que fará parte da carga horária e se chamará *Projeto de vida*. Obviamente, como professores e professoras atuantes e pensantes, podemos inferir várias possibilidades, mas não passa de uma inferência, que será diferente para cada docente, já que cada um e cada uma faz a inferência conforme suas leituras de vida – e por que não dizer conforme suas tendências políticas e até religiosas?

Ao perceber essa dificuldade, o governo lançou mais um programa para dar conta do NEM, chamado Programa Educação em Prática, que foi lançado em novembro de 2019. Nele, as universidades públicas e privadas devem receber os estudantes da educação básica, conforme publicado no site do MEC. Essas instituições ganharão um bônus, que ainda será definido neste 2020, para receber os estudantes. O objetivo do programa é dar suporte ao Projeto de Vida e ao Itinerário Formativo que compõe o Novo Ensino Médio, de modo que os estudantes farão uma parte de sua carga horária nessas instituições parceiras. Com certeza é motivo de preocupação com o futuro das escolas públicas, já que, muito provavelmente, universidades federais, que enfrentam diversas dificuldades e têm outras demandas específicas com suas graduações e pós-graduações, não irão aderir ao programa. E, em contrapartida, as instituições particulares provavelmente terão mais interesse nesse bônus, o que já ficou explícito no lançamento do programa, quando os signatários das instituições abaixo manifestaram interesse em participar: Presidente da Associação Nacional de Universidades Privadas (Anup),

Elizabeth Guedes. Secretário-executivo da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), Claudio Alcides Jacoski. Secretária-executiva do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), Jaira Maria Alba Puppim. Presidente da Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE), Silvio Yung. Presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Celso Niskier. Secretário-executivo da Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Abruc) e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), José Carlos Aguilera. Segundo vice-presidente da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (Anec), Adair Aparecida Sberga. Presidente da Associação Nacional dos Centros Universitários (Anaceu), Arthur Sperandéo de Macedo. Vice-presidente do Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro (Semerj), Rui Otávio Bernardes de Andrade. Diretor jurídico do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), José Roberto Kovac. Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Luiz Miguel Martins Garcia. Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Adriana Aguiar. Com esses atores envolvidos é a construção do caminho da escola pública anexar suas matricular em instituições particulares.

Podemos dizer que houve uma pequena liberdade na construção das ementas das disciplinas eletivas, isso pode ser algo positivo para a busca de uma pedagogia libertadora, pode-se aproveitar isso, são as disciplinas construídas pelas escolas-piloto aqui em SC, e do projeto de vida. Pelo menos por ora, foram os docentes e a gestão que organizaram essas propostas. Foi com esse pensamento que escolas historicamente de luta, como a EEM Paulo Freire, localizada no assentamento José Maria do município de Abelardo Luz, resolveram aderir e ser uma das escolas-piloto. Claro que a verba que mandaram e a que dizem que vão mandar pesaram na hora dessa decisão e, como a maioria das outras escolas, os(as) gestores(as) consideraram o fator financeiro. No entanto, participar da construção do novo pode ser uma forma de resistir.

Sobre as mudanças na prática e no dia a dia da escola, esta é uma das alterações: “Além das formas de organização previstas no

Art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica (BRASIL, 2017).” Essas possibilidades de organização em módulos e o sistema de créditos com terminalidade específica são outras preocupações de professores e professoras. Na oferta por módulos, tal qual já acontece em SC na Educação de Jovens e Adultos – EJA, há um grau de dificuldade na organização da vida diária dos docentes, reflexo das poucas vagas nos concursos – e já tem mais de década que o estado efetiva com garantia apenas dez horas, o que é inviável, pois muitos docentes trabalham em outros vínculos, municipais e/ou privados.

No entanto, o mais preocupante é o sistema de crédito com terminalidade específica que, a exemplo de outros países, sabemos que necessita que o estudante e as famílias tenham um *vaucher*, conhecido como cheque escolar, para, assim, decidir usar em instituição pública ou privada, na busca de determinada disciplina ou curso. Nas cidades pequenas, não haverá muita opção, ou pior, instituições podem ser criadas do dia para a noite, dentro dos próprios polos de faculdades a distância. Nas grandes cidades, com as ofertas do Sistema S (Sesi, Senai, Senac), as escolas públicas estaduais estariam a caminho de seu esvaziamento. Já sabemos que a ideia é o apartheid social, uma vez que essa novidade de cheque educação já existe há muitos anos no Chile, por exemplo.

Outros passos dessa dita reforma pode-se dizer que foram dados com a implementação, ainda que apenas em algumas escolas, do Ensino Médio Inovador (EMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, e do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que se constituem como passos desse projeto do Novo Ensino Médio, pois todos têm em comum a ampliação da carga horária e a diversidade/flexibilização do currículo, por exemplo.

Há escolas em nosso estado que aderiram ao EMI, depois aderiram ao EMTI e, agora, aderiram ao Novo Ensino Médio – por isso apontamos como nada tão novo assim. Nesse contexto, é pertinente destacar que muitas unidades escolares de EMTI em nosso estado abandonaram o programa por várias razões, principalmente pela evasão, pois houve pouquíssimo investimento em diversidade, e a juventude não ficou na escola matutino e vespertino para mais do mesmo. Há escolas que não chegaram a formar uma turma sequer

dentro dessa modalidade de ensino médio. Há também escolas que vão iniciar o ano letivo de 2020 com o Novo Ensino Médio em algumas turmas e tendo, em outras turmas, o Ensino Médio em Tempo Integral e/ou o Ensino Médio Inovador.

A maioria das escolas-piloto do Novo Ensino Médio em SC começarão com as turmas da primeira série do ensino médio; em 2021, passam a ter as primeiras e as segundas séries dentro do novo ensino médio; então, em 2022, o ensino médio inteiro estará na matriz curricular do NEM. Das atuais 713 unidades escolares de ensino médio no estado, 120 começam a oferecer matrículas no ano letivo de 2020 com matriz do novo ensino médio, incluindo escolas do campo. Dessas 120 escolas que aderiram ao programa, apenas uma é localizada na capital Florianópolis, o maior colégio, o Instituto Estadual de Educação – IEE, acreditamos que isso seja reflexo da dificuldade e da falta de formação que está tendo para tamanha mudança. A realidade não está dando conta nem do básico, como a falta de vagas no ensino médio no norte da ilha de Florianópolis, caso que vem se estendendo há anos e que faz com que muitos jovens precisem andar mais de 40 quilômetros de ônibus, no trânsito da capital, para chegar na escola. Uma solução foi divulgada este ano: serão construídas salas de aulas modulares no pátio (que realmente é grande) da EEM Jacó Anderle, no norte da ilha, para comportar 600 estudantes no início do ano letivo.

Programa de apoio ao novo ensino médio

A Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, institui o programa de apoio ao NEM e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a participação. Nela aparece o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD como financiador, pois concedeu um empréstimo para a execução do Novo Ensino Médio. Há um Acordo de Empréstimo, no qual são estipulados os deveres e as regras para o caso de corrupção nas instituições beneficiárias, ou seja, nas escolas, nas secretarias estaduais de educação e no Distrito Federal. A Associação Internacional de Desenvolvimento – AID também aparece junto com o BIRD, ambos fazem parte do Banco Mundial.

Dentro do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio está o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, que deverá

contemplar estratégias para a promoção da equidade urbano-rural, de gênero, social e étnico-racial. A construção desse plano ficará a cargo das secretarias estaduais de educação e do Distrito Federal. A Portaria nº 649 indica onze dimensões que o plano deve abarcar, dentre elas a (re)elaboração do currículo e a formação continuada com foco na construção dos itinerários formativos para as diferentes áreas do conhecimento.

A construção desses itinerários formativos é um grande desafio dentro das escolas, nos documentos não há exemplos. Isso, ao mesmo tempo que possibilita a liberdade do corpo docente nessa construção, também traz a ele um trabalho de gigante. E nem sempre todos os membros desse corpo querem a mesma coisa, ou têm os mesmos objetivos, ou estão preparados para tamanha discussão, que não é pequena, é a vida do dia a dia de milhares de adolescentes de nosso país, é um desenho, um croqui do que eles almejam para seus futuros. Não é pouco, por isso mesmo é difícil de construir, é uma grande responsabilidade. E o tempo é fator determinante, uma vez que a construção de qualidade está vinculada ao tempo de formação. Não podemos dizer que não houve formação em Santa Catarina, mas também não podemos dizer que houve formação para todos os docentes, ou que houve qualidade, nem tampouco que houve formação voltada para a construção específica dos itinerários formativos.

As formações não foram para todos. Muitas vezes, somente diretores e diretoras foram chamados e, posteriormente, repassavam para suas escolas. E, de maneira geral, até o momento as formações não esmiúçam o que se espera dos itinerários formativos. Mesmo porque temos em nosso país um grande problema vinculado a essa ideia de os e as estudantes escolherem um itinerário para seguir, pois, a priori, obviamente, é muito bom poder escolher um itinerário, uma linha de formação, que tenha e faça sentido com aquilo que o e a adolescente espera para seu futuro, que possa contribuir na formação vindoura – é inegável as vantagens dessa possibilidade. Contudo, há vários municípios com apenas uma escola de ensino médio, como é o caso da escola-piloto EEB Prof^a Coralia Gevaerd Olinnger, localizada no município de Passos Maia (SC), um município rural que durante o ano já passa alguma dificuldade com o transporte de crianças e adolescentes. Quem trabalha em cidade pequena sabe

que o transporte das escolas estaduais existe através de um convênio com os municípios que, às vezes, gera complicações. Nesse contexto, e se o adolescente não quiser nenhum dos itinerários ofertados como ele irá até outro município para cursar o que ele realmente deseja? Na prática, a escolha vai se dar dentro de um leque bem limitado. Ainda há a possibilidade de composição de itinerário integrado, apontada no programa por meio de sua portaria – Documento Orientador da Portaria N° 649/2018:

Esses itinerários deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando os interesses e necessidades dos estudantes, a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino, sendo possível, ainda, a composição de itinerário integrado. (Portaria n° 649, 2018, p. 4)

O itinerário integrado significa interdisciplinaridade na melhor intenção da palavra ou significa que, não conseguindo oferecer uma linha específica de formação, é só mesclar as disciplinas. Sabemos que nem todos os estudantes têm interesse em música, ou em teatro, ou em robótica, então, se não conseguirmos ofertar uma linha específica, vamos interdisciplinarizar o itinerário formativo, na tentativa de ampliar a possibilidade do jovem se interessar, são questões que devem ser debatidas. Quando mencionado “as possibilidades dos sistemas de ensino”, todo o “mundo encantado” de poder escolher o itinerário, conforme o interesse do e da estudante, cai por água abaixo. Nós, educadoras e educadores de escolas públicas, sabemos que as possibilidades dos sistemas de ensino público são sempre mais reduzidas, com raras exceções.

Isso abre caminho para parcerias com os sistemas privados, que podem acabar recebendo as verbas da educação pública (isso o governo já deixou claro que faz parte da proposta), já que possuem maiores possibilidades de ofertar um maior número de itinerários, ou pelo menos uma maior diversidade. Essa é a grande crítica que muitas educadoras e educadores brasileiros fazem às implementações de políticas públicas em nosso país – o investimento de dinheiro público em instituições privadas –, que em nada contribui para o desenvolvimento das escolas públicas, virando um ciclo vicioso no

qual a escola pública sempre sairá em desvantagem, pois não recebe os investimentos que deveria receber.

Em relação ao currículo, o documento orientador indica que serão compostos por uma parte referente à Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. Mais adiante, o documento aponta que faz parte da formação continuada a elaboração e o desenvolvimento dos itinerários formativos com foco nas diferentes áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional. Considerando isso, podemos dizer que são pelo menos cinco itinerários diferentes, ou mais, se ponderarmos que existem diversas formações técnicas e profissionais. Por outro lado, pode se reduzir esse número de oferta de itinerários, se forem integrados.

Esse novo currículo do estado deve estar alinhado com a BNCC, que vem sendo construída e muito debatida nos últimos cinco anos. A Base também tem seu Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, instituído pela Portaria nº 331 de 05 de abril de 2018. Inclusive, de modo a assegurar esse alinhamento, o programa de apoio ao NEM contempla o pagamento de bolsas a cada estado e ao Distrito Federal, para os seguintes perfis: Coordenador(a) estadual, Coordenador(a) de etapa – ensino médio, Redatores(as) de currículo – ensino médio – área/componente/flexibilização, Articulador(a) de regime de colaboração, Articulador(a) dos conselhos de educação. Segundo os documentos normativos, todas as secretarias estaduais de educação têm suas equipes amparadas pelas leis e documentos que devem seguir, e também pelo apoio direto do Ministério da Educação – MEC e de sua Secretaria para Educação Básica – SEB, incluindo os incentivos financeiros que vimos acima. Os valores das bolsas não foram encontrados nos documentos analisados.

A implementação do novo ensino médio e as nossas esperanças

Y hoy, más que nunca, es preciso soñar. Soñar, juntos, sueños que se desensueñen y en materia mortal encarnen. (Eduardo Galeano)

Resistir por dentro da implementação é nosso objetivo. Nossas preocupações e ressalvas não são pequenas e nem estão apaziguadas em nossos corações, pelo contrário, estão inflamadas e doendo, na tentativa de achar uma maneira de dar um contra nesse golpe projetado para a classe trabalhadora. É na tentativa de mudar o real, mudar o que está dado através da nossa prática, na esperança de nós, executores, conduzirmos a mudança na essência do projeto, que buscamos, naquilo que podemos ter em comum com o projeto do NEM, nossa forma de resistir e de ressignificá-lo. Pois sabemos e concordamos que há evasão escolar e que, muitas vezes, as aulas/escolas tidas como tradicionais já não fazem sentido para a juventude. Assim como temos consciência de que tampouco o Novo Ensino Médio logrará qualquer avanço na perspectiva de a escola fazer mais sentido para nossos jovens sem o envolvimento do corpo docente. Não acontece nada na escola sem formação e dedicação do magistério. Buscando inspiração, seguem as palavras de Freire, que as escreveu, na década de 60, já exilado, num momento de reflexão sobre suas experiências pedagógicas:

Por isso mesmo é que nossa simpatia pela rebelião não poderia ficar nunca nas suas manifestações preponderantemente passionais. Pelo contrário, nossa simpatia estava somada a um profundo senso de responsabilidade que sempre nos levou a lutar pela promoção inadiável da ingenuidade em criticidade. Da rebelião em inserção. Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. (FREIRE, 1967, p. 92)

Dos atores envolvidos na implementação do Novo Ensino Médio, está o governo de Jair Bolsonaro – isso por si só já dá medo. Pelos signatários do Programa Educação em Prática, vemos associações de faculdade privadas e faculdades evangélicas, o que também tudo nos causa temor. Do lado contrário, existem diversas produções de

intelectuais que afirmam ser esse o caminho do desmonte. O professor Luiz Carlos de Freitas, já denunciava essa caminhada falida e sua origem no capital e no mundo financeiro em seu artigo intitulado *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*, publicado em 2012. Nos trabalhos do *Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina*, da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, também se lê a incredulidade nessa reforma. Diante de tais fatos, fica impossível educadoras e educadores comprometidos com a classe trabalhadora defender esse pacote. E compreendemos que o objetivo é cada vez mais afastar a classe trabalhadora do ensino superior, como destaca Côrrea (2018, p. 620): “Por fim, negamos, mais uma vez, a mensagem defendida em horário nobre e lançamos, em nome de tanta vozes, silenciadas ou não, a possibilidade de um novo *slogan*: ‘Novo Ensino Médio: quem conhece, não aprova’.”

O que defendemos não é o pacote deles, e sim a resistência no ressignificar que podemos fazer em sala de aula. Pequenos passos já foram dados, construímos, nós, professoras e professores do ensino médio de sala de aula, as ementas das disciplinas eletivas que serão ofertadas agora em 2020. Levamos em consideração nossos sujeitos, nossa realidade e o que gostaríamos de ampliar na visão de mundo de nossos jovens. Se essas ementas que construímos serão respeitadas, ainda não podemos dizer, mas fomos atuantes, pensamos e refletimos sobre nossa práxis.

E como ficarão as escolas que não são piloto, quando tiverem que implementar o NEM, é uma grande preocupação, provavelmente ganharão uma cartilha.

É necessário mudar muito a configuração do ensino médio no Brasil, acredito que podemos, mas precisamos ter condições para tanto. E também é importante que compreendamos que há condições diferentes no país e que é imprescindível respeitar a nossa categoria.

Nosso país é muito grande, nossas conjunturas estaduais são diferentes, mesmo em estados vizinhos, como no caso do Rio Grande do Sul (RS), onde as aulas do ensino médio do ano letivo de 2019 continuaram em janeiro do ano de 2020, por conta da greve do magistério, greve mais do que necessária – o magistério gaúcho

chegou a 48 meses de salários atrasados e parcelados. Além de todo um pacote desumano que o governo do estado do RS tem para os docentes e, obviamente, para a educação pública, nesse pacote o governo gaúcho pretende economizar R\$ 25,4 bilhões em dez anos (CEPERS/2020). Tudo engendrado na legalidade com a PEC 285, com a PLC 02/2020 que altera a Lei nº 10.0989, entre outras. Temos clareza que, no momento, nesse estado, não há possibilidade de construir o Novo Ensino Médio com a categoria dos docentes. Como pensar em reformular uma etapa da educação básica se nem se consegue pagar os salários de seus funcionários? Se não há a garantia de uma aposentadoria digna? Se vários cortes estão sendo organizados nas gratificações? Como é o caso do triênio. Colocamo-nos no lugar desses professores e professoras. Se o governo não consegue nem garantir o básico, não há como a escola oferecer algo novo. O caso do Rio Grande do Sul, que é um pouco diferente do nosso em Santa Catarina, mas nem tanto, serve para dizer que estamos conscientes, que esse projeto de novo ensino médio, muitas vezes, é mais do mesmo, e que tem tudo para acabar sendo de responsabilidade exclusiva das escolas, como se fosse possível fazermos algo diferente sem verbas e sem formação. Enfim, não estamos do lado de projetos enviados pelo Banco Mundial. E sim do lado de uma escola que faça mais sentido para a juventude.

A descontinuidade de políticas públicas e seu não cumprimento é um agravante em nosso país, não raro há os projetos realizados com dedicação e esforço por parte dos docentes e/ou de outros servidores públicos no geral, mas que se perdem quando há mudança de governo e/ou mudança de gestão nos espaços públicos. Mesmo quando é dito que determinado programa é uma política de Estado e não de governo, sabemos que o grupo do próximo governo pode não concordar com isso, e assim nós, povo brasileiro, vivemos na berlinda e precisamos constantemente estar cobrando nossos direitos.

Na revogada Lei nº 11.161 de 2005, quando de sua criação, tínhamos cinco anos para a sua implementação, ou seja, para a ofertar a língua estrangeira espanhola em todas as escolas de ensino médio do país, e não cumprimos. É inegável que com a lei, conhecida como lei do espanhol, a língua avançou muito na sua oferta nas escolas de ensino médio e, inclusive, como graduação nas universidades. Mas nem todas as escolas de Santa Catarina ofertavam

o espanhol quando chegou o ano de 2010, ou mesmo em 2017, quando a lei foi revogada. Estar assegurado no papel não é garantir na realidade do dia a dia. Se assim fosse, poderíamos ler o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e sentir uma paz e uma tranquilidade que infelizmente não podemos sentir. Diz o estatuto,

Art. 3º: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990.)

Basta sair nas ruas das cidades brasileiras que vemos crianças vivendo na indignidade, ou assistir aos telejornais dos canais de televisão aberta, que vamos conferir diversos casos de crianças e adolescente que não tiveram seus direitos assegurados. E, em se tratando da legislação voltada à área da docência, estamos em ritmo de perdas já há algum tempo: em Santa Catarina, mesmo com uma greve memorável em 2011, no de 2015 não tivemos força e os Acts, professores e professoras contratados em caráter temporário, perderam o triênio. Por consequência disso, temos até hoje professoras e professores com muitos anos de contrato temporário. Há docentes com mais de dez anos de contratação temporária, ou seja, de temporário não tem nada. Existem muitas demandas básicas ainda na escola.

Considerações Finais

Percebemos que governos, esse e outros, e que os intelectuais têm projetos antagonicos para as escolas públicas brasileiras, percebemos que os organismos internacionais também têm interesse em nossas escolas. E que infelizmente nossa educação está sucateada, falta profissionais concursados e falta pagamento de salário em alguns estados, duas bases essenciais para a escola.

Fica difícil não imaginar que estamos diante de um desmonte da educação pública. Frente a isso, há uma necessidade de ocupar espaços, de se fazer presente. Nossa práxis precisa estar na ordem

do dia, pois, se não pensarmos a educação pública, pelo visto há muita gente que pensará.

É neste ir transformando deste *conteúdo interno* daquilo que era reconhecido como materialismo até Marx; neste ir transformando a ontologia que fundamenta materialismo e dialética até então, que encontramos as bases para a adequada apreensão do problema da *possibilidade do conhecimento* e da *prática* enquanto *critério de verdade* no pensamento de Marx e Engels. O refletir sobre esta transformação demanda de nós (a) precisar o problema que está sendo pensado, (b) precisar o estágio do desenvolvimento destes debates [...]. (PEIXOTO, 2018, p. 202, grifos da autora)

Em relação aos itinerários formativos vemos que iniciativa do governo é levar os estudantes para outros espaços que não são os das escolas públicas estaduais. E que quase nada há implantado para itinerário no ano de 2020 nas escolas. Por outro lado, ao assistirmos os programas da TV escola mostrando a educação finlandesa, uma das melhores do mundo, no topo dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, ao contrário de nossos estudantes que estão na outra ponta do ranking, sendo esse baixo rendimento um grande motivo de cobranças por parte dos governos e da sociedade, tanto nas avaliações de rendimento nacionais como no PISA, percebemos que nenhum estudante de escola pública finlandesa vai complementar seus estudos regulares concomitantemente em instituições privadas. Mesmo quando o governo encontra exemplos internacionais de boa educação, na prática, ele não faz nada nem parecido.

Faltam muitos detalhes a serem acertados na implementação dos itinerários. Devem ser construídos com base na realidade local, e as secretarias, juntamente com seus membros que recebem bolsas para isso devem participar e organizar esse processo, entretanto não sabemos quem são esses responsáveis.

A mudança de escola e a mudança de estado dentro do Brasil também são questões que devem ser analisadas para não gerar nenhum tipo de penalização ao estudante que migra.

Estamos esperançosos na prática como critério da verdade, uma vez que “Ideias não podem, de modo nenhum, levar a cabo nada, ou

o que quer que seja. Para ‘levar a cabo’ ideias, ‘são precisos os homens que põem em acção [...] um poder prático [...]’” (BARATA-MOURA apud PEIXOTO, 2018, p. 214).

Esperançosos no nosso poder de ressignificar um projeto que a priori não é bom para a classe trabalhadora, mas que podemos transforma-lo com nossa prática na melhor maneira que acharmos para cada grupo de ensino médio, levando em consideração os sujeitos e suas culturas.

Estamos presentes.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº os 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de fev. de 2017. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/leis-ordinarias/2017-leisordinarias>

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Convertida na Lei nº 13.415. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de set. de 2016. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/medidasprovisorias/medidas-provisorias-2015-a-2018>.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de julho de 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/29495231/do12018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216

BRASIL. **Resolução nº 16, de 7 de dezembro de 2017.** Do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/11334-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-16,-de-07-dedezembro-de-2017>

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do

Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun., 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, v.17, n.3, p.271-280, setembro/dezembro, 2013..

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. A “prática” como “critério de verdade”. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 194-219, abr. 2018.

SARMENTO, Manuel J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; Pinto de Carvalho, M.; Vilela, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina., 2011, p.137-179.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, v. 34, p. 1-15, 2018.

**INICIAÇÃO CIENTÍFICA E
EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS
COTIDIANAS DE UM PROJETO DE
RÓBOTICA**

INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS COTIDIANAS DE UM PROJETO DE RÓBOTICA

Aline Lopes Rebouças Gomes (UNIFOA)³⁶

Marcelo Paraiso Alves (UNIFOA/IFRJ)³⁷

Introdução

O presente trabalho emerge da experiência social (BONDÍÁ, 2002) desenvolvida em uma comunidade localizada em um bairro periférico no município de Volta Redonda-RJ. O referido espaço de periferia é, como na maioria das cidades brasileiras, marcado pela desigualdade social e por diversos conflitos de ordem social, como, por exemplo: tráfico de drogas, abandono, violência sexual, discriminação racial, gravidez precoce, dentre outras questões que acarretam diversas formas de exclusão social e/ou múltiplas formas de produção da inexistência (SANTOS, 2006).

Sabemos, a partir de Santos (2010), que o pensamento moderno opera hierarquizando e classificando os povos e, em decorrência, excluindo várias culturas e universos simbólicos, visto que o pensamento moderno credibiliza apenas o conhecimento científico como o único modo de saber credível. Portanto, configura-se como um processo de injustiça social, porque desqualifica parcela significativa da população mundial não garantindo o acesso a direitos sociais, ambientais, políticos, econômicos, sexuais, raciais, religiosos e educacionais.

Cabe frisar que, no ano de 1997, influenciados pela pedagogia freireana, a escola investigada iniciou uma reformulação curricular no intuito de intervir na realidade social de modo a romper com tal lógica de reprovação e evasão escolar. A referida transformação propiciou que a organização curricular da escola fosse desenvolvida via Temas Geradores e, simultaneamente, optou pelo desenvolvimento de ações educativas centradas em projetos pedagógicos que procurassem contemplar os anseios, as

³⁶ Centro Universitário de Volta Redonda, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciência da Saúde e do Meio Ambiente – alineirgomes@gmail.com.

³⁷ Centro Universitário de Volta Redonda, docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciência da Saúde e do Meio Ambiente/ Docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Volta Redonda – marceloparaiso@outlook.com.

necessidades e as demandas dos(as) estudantes que habitavam o referido espaço/tempo.

Outrossim, ressaltamos que a comunidade escolar, ao realizar tal movimento, imprimiu em sua dinâmica cotidiana outras ações executivas por intermédio da pedagogia de projetos. Tais atividades foram reconhecidas pela comunidade escolar como Projeto Viverde e, neste estudo, serão concebidas como práticas emancipatórias: Projeto Viverde Esporte, Viverde Dança, Viverde Teatro, Viverde Artesanato.

Assim, com o transcorrer do processo pedagógico na comunidade, outras ações foram sendo criadas, de modo a atender às demandas socioculturais da comunidade do Verde Vale, por exemplo: Projeto Criativos, Projeto Horta e o Projeto Roboticando no Rubão, que por sua aproximação aos conceitos de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), se constituiu como centralidade do presente estudo.

Pensar o currículo a partir da referida lógica, priorizar os modos de *usar fazer*³⁸ requer romper com modelos acabados que seriam reproduzidos na escola de maneira descontextualizada, ocasionando o desinteresse e a ausência dos estudantes no processo de *aprendizagem ensino*. Assim, a noção de currículo como criação cotidiana, conforme preconizada por Oliveira (2012), parte do pressuposto de que os sujeitos envolvidos produzem o currículo à maneira certeuniana, visto que consideram suas necessidades, demandas e anseios. Diante do exposto, cabe refletir: quais os impactos provocados pelo projeto de CTSA no cotidiano escolar?

Assim, a pesquisa objetiva investigar os impactos promovidos pelo Projeto de robótica da Escola Municipal Rubens Machado. Especificamente, nos propomos a discutir as ações locais realizadas pelo coletivo da Escola Municipal Rubens Machado como práticas emancipatórias de uma comunidade interpretativa, a mapear as evidências dos impactos promovidos no cotidiano dos(as) estudantes que participaram do projeto de robótica educacional e, por fim, criar

³⁸ A grafia a partir da junção de palavras segue a proposta teórico-metodológica da professora Nilda Alves (2003) que, no intuito de reinventar e recriar outras tantas palavras, busca em tal ação romper com a dicotomia implantada pela ciência clássica: teoria/prática, ensino/aprendizagem, natureza/cultura, dentre outras.

uma oficina pedagógica tendo como finalidade a pedagogia de projetos e a relevância de CTSA no Ensino Fundamental.

Metodologia

Local e Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos envolvidos na pesquisa emergem da comunidade de uma escola pública no município de Volta Redonda-RJ. Atualmente, a escola possui 53 professores(as), 563 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 11 funcionários(as) de apoio terceirizados(as). Entretanto, participaram do estudo, 1 funcionário de apoio, 2 moradores da comunidade (Conselho Comunitário Escolar), 23 estudantes do projeto Robotizando no Rubão com faixa etária compreendida entre 11 e 17 anos, além de 16 professores.

Pressupostos Teóricos, Políticos e Metodológicos

O escopo metodológico desta pesquisa possui a centralidade nos/dos/com os cotidianos, visto ser este um campo investigativo que privilegia a lógica da descoberta em que a realidade social se insinua e incide por meio de uma percepção descontínua (PAIS, 2003). Tal escolha se deve pela tentativa de visibilizar as práticas educativas cotidianas que são “(...) invisíveis aos métodos quantitativos tradicionais da pesquisa e à busca de modelos e explicações das práticas por meio de generalizações dos *fazeressaberes* plurais, móveis e diferenciados” (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Assim, é fundamental frisar que a inserção da palavra política junto à metodologia e à teoria traz, em sua formulação, uma opção epistemológica e política que faremos na tessitura da pesquisa. É importante mencionar que a opção epistemológica e metodológica se aproxima das ideias de Oliveira (2013b, p. 376), que afirma não haver “(...) prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada (...)”. Nessa linha de pensamento, a autora propõe para o uso do tema políticas educacionais e das práticas cotidianas, grafando-as sem a separação das palavras *políticaspráticas*

educacionais cotidianas, e sem a pressuposição de que são coisas diferentes (OLIVEIRA, 2013b, p. 376).

Outro aspecto metodológico relevante a ser mencionado emerge da concepção de narrativas. Na presente pesquisa, o uso das narrativas está enredado às experiências dos praticantes, pois “(...) o narrador retira da experiência o que ele conta” (BENJAMIN, 1994, p. 201). De modo semelhante, Larrosa (2002) considera como experiência tudo aquilo que nos passa cotidianamente, “(...) o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

Dessa forma, é fundamental perceber que as narrativas que buscamos investigar são as que emergem do saber da experiência, pois se desenvolvem no enredamento entre o conhecimento e a vida comum. O saber da experiência, do qual emergem as narrativas a serem estudadas, não é apenas conhecimento, muito menos somente informação, visto que possui sua gênese na práxis, porque “(...) trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular” (LARROSA, 2002, p. 26). Assim, optamos por utilizar, na produção de dados, os seguintes instrumentos: o caderno de campo e as rodas de conversa.

No que diz respeito ao caderno de campo, a escolha se deu por considerarmos um instrumento que permite o registro das narrativas (textos, imagens, vídeos, conversas) dos *sujeitospraticantes* (OLIVEIRA, 2012), pois possibilita a anotação detalhada de informações, observações, discussões e reflexões despertadas no decorrer da pesquisa.

Já a roda de conversa é concebida, no estudo, como a arte do diálogo. Para Certeau (2014), é uma possibilidade de reconhecer a narrativa do outro: “A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’” (CERTEAU, 2014, p. 50).

Desse modo, torna-se relevante considerar a construção da comunidade heterológica, visto que se constitui via “linguagem, o trabalho vivo, solidariedade e/ou a cooperação aparecem como elementos da constituição do ‘comum’ como algo que acontece na e em relação” (CARVALHO, 2009, p. 163). Nessa linha de pensamento,

aproximaremos-nos de tal noção para investigar o modo como a coletividade participante do projeto realiza suas produções: a recriação de saberes, fazeres e afetos da/na escola e os diálogos que estabelecem com artigos científicos, com profissionais de outras áreas, dentre outros.

Por fim, a discussão dos dados se desenvolveu por intermédio de uma metodologia compreensiva, ao contrário da analítica, visto que a ecologia dos saberes não opera sob a ótica da hierarquização. Desse modo, os autores utilizados para a compreensão das práticas educativas (SANTOS, 2002; 2006; 2010; PAIS, 2003; OLIVEIRA, 2012; 2013) se aproximam das noções anunciadas no projeto.

No intuito de garantir o sigilo dos discentes e dos docentes, as narrativas serão identificadas e nomeadas com as iniciais abreviadas dos nomes dos participantes. Cabe frisar que este estudo foi apreciado ao Comitê de Ética e aprovado sob o número CAAE: 14330419.8.0000.5237.

Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente: O que isso tem a ver com a Robótica?

Sabemos que os currículos de Física e Ciências devem dar ênfase ao desenvolvimento tecnológico e científico, incluindo conteúdos que proporcionem aos(às) estudantes o entendimento sobre o funcionamento e a utilização dos dispositivos tecnológicos e os impactos que estes propiciam no desenvolvimento social e ambiental (VILCHES; GIL-PÉREZ; PRAIA, 2011). Para os autores, a abordagem da temática tecnológica e científica apresenta vários benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, tais como: a) motivação: conteúdo contextualizado, atualizado e presente no cotidiano; b) aprendizagem significativa dos fenômenos físicos; c) renovação das práticas pedagógicas.

De outro modo, Fourez (2003) menciona que o desenvolvimento de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) pode acontecer por dois caminhos: primeiro, o que concebe os conhecimentos científicos como avanços de uma sociedade que busca o progresso; segundo, o que concebe a construção científica e tecnológica viabilizada por determinantes históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Para o autor, se de um lado, a primeira se constitui a

partir de uma neutralidade política e ideológica escamoteando uma vulnerabilidade tecnocrática, por outro lado, a segunda vertente, apesar de reconhecer os avanços científicos e tecnológicos, não considera que estão ausentes de valores.

Assim, o objetivo do ensino de ciências não é somente a compreensão dos impactos da Ciência e da Tecnologia, mas, simultaneamente, uma crítica e um posicionamento de enfrentamento aos problemas que afligem a humanidade, e, por isso, reiteramos nossa busca pela problematização e entendimento das inter-relações entre os elementos oriundos do CTSA. Para tanto, assentamos na obra de Santos (2010) e na noção de “Conhecimento Prudente”, e em suas discussões sobre o período transicional que enfrentamos e, em decorrência, o esgotamento do conhecimento científico fundado nos pressupostos do Paradigma Moderno.

CTSA: um possível olhar a partir da Ecologia dos Saberes

Inicialmente, é relevante salientar que a perspectiva que buscamos para orientar a presente pesquisa se utiliza dos pressupostos oriundos da noção de “conhecimento prudente” e na ótica da “ecologia dos saberes”, conforme preconizado por Santos (2006).

Santos (2018) opera com a ideia de que o conhecimento científico, pautado no pensamento moderno, entrou em crise e já não responde às demandas da sociedade contemporânea, visto que são vários os sinais que revelam o seu esgotamento e a sua irreversibilidade. O princípio da relatividade, considerada pelo autor uma evidência dessa crise, revoluciona as nossas noções de espaço e tempo e, simultaneamente, nos permite rever o espaço absoluto newtoniano (SANTOS, 2006b). Em detrimento da evidência apresentada, emerge outra pista que impacta diretamente a rigorosidade do pensamento moderno, o princípio da incerteza. Tal princípio nos permite salientar o caráter local das medições, a impossibilidade de generalização e, em decorrência, a interferência da subjetividade no ato de medir: “não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele” (SANTOS, 2006, p. 43).

Nesse sentido, percebemos que o pensamento moderno privilegia o princípio do mercado e, em decorrência, o conhecimento

científico, pois a partir dessa lógica transforma-se na única forma de racionalidade possível, caracterizando a *hipercientificização* da emancipação e a *hipermercadorização* da regulação. Portanto, não é por acaso que as intervenções científicas e tecnológicas centralizam suas ações no capital em detrimento da sociedade e da humanidade.

Desse modo, se, por um lado, a comunidade é concebida por Santos (2002) a partir das dimensões da participação e da solidariedade, como o pilar mais apropriado para desenvolver um processo emancipatório na sociedade atual, por outro, a racionalidade estético-expressiva, com as noções de prazer, autoria e artefactualidade discursiva se configuram como ações capazes de estabelecer um processo contra-hegemônico, produzindo alternativas e outros conhecimentos que valorizem o “ser” humano.

Nessa ótica, o conhecimento prudente emerge como referência a orientar as discussões de CTSA, via projeto de robótica, a partir das seguintes dimensões: participação, solidariedade, autoria, prazerosidade e artefactualidade discursiva.

Sendo a perspectiva do CTSA potencialmente aglutinadora dos conhecimentos que estão na base do modo como estabelecemos nossas intervenções no planeta, Santos (2010) convida a trilhar um percurso que privilegie o pragmatismo epistemológico, isto é, que possibilite ou impeça certas intervenções no mundo: epistemologia das consequências. Tal perspectiva deve reavaliar as intervenções e as relações “reais” na sociedade e no meio ambiente, de modo a prevenir os impactos que possam promover, sendo esse denominado de Princípio da Precaução: “Deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção” (SANTOS, 2010, p. 60). Assim, pautados na concepção de conhecimento prudente, passaremos a visibilizar as produções do projeto investigado.

Projeto Roboticando no Rubão e CTSA

Partindo da noção de conhecimento prudente (SANTOS, 2002), explicitada nos parágrafos anteriores, passaremos nesse momento a visibilizar a razão pela qual entendemos que o projeto Roboticando

no Rubão se aproxima de uma produção teórico-metodológica com potenciais emancipatórios.

Diante do exposto, gostaríamos de trazer à tona o início do projeto e a necessidade de nomeá-lo. Realizar tal movimento teórico-metodológico se deve por perceber o quanto essa ação foi prazerosa para os estudantes, produção esta que culminou com a denominação de Robotizando no Rubão.

Cabe frisar que a referida denominação é uma junção da Robótica com a identidade da escola, visto que, nos bairros adjacentes à referida unidade educacional, reconhecida como complexo da Vila Brasília, a escola é identificada como Rubão, uma síntese de Rubens Machado. Tal denominação – Rubão – advém das participações da escola nos jogos estudantis na cidade de Volta Redonda (JEVRE) desde a década de 1990, quando os(as) estudantes criaram um grito de guerra, uma maneira singular de torcer e, desse modo, serem reconhecidos nos jogos.

Assim, a escolha do nome do projeto resguarda parte dessa identidade construída pela trajetória histórica dos(as) estudantes que por ali passaram, valorizando as racionalidades locais e seu universo simbólico. Portanto, a referida denominação do projeto nos permite refletir sobre a intensificação das trocas entre os universos culturais distintos que não resulta na descaracterização de um deles, conforme podemos perceber na narrativa a seguir:

Estudante B: Nos juntamos com a galera da oficina de grafite do Mais Educação, e *personalizamos* uma das paredes *com o nome do projeto*, com o nome Robotizando (*Grifos dos autores*).

Apresentar a logo (Figura 1) da comunidade Robotizando no Rubão torna-se fundamental, pois entendemos essa produção como uma forma de marcar a identidade do grupo. Para Gonçalves (2016), as artes de rua designam “uma forma descentralizada e democrática de acesso universal, onde o controlo efectivo das mensagens provém dos seus produtores sociais”.

Para a autora, o *graffiti* é uma forma de produção cultural e de resistência localizada histórica e socialmente, portanto, a escolha da referida imagem se deve pelo seu reconhecimento como um forma

de narrar o mundo e, simultaneamente, como um potencial que se apresenta pela sua dimensão discursiva – artefactualidade discursiva.

Assim, ao partir do pilar da emancipação, especificamente atravessada pela racionalidade estético-expressiva e, em decorrência, pelas dimensões que a compõem (noções de prazer, autoria, artefactualidade discursiva), articulada ao pilar da regulação pelo princípio da comunidade viabilizada pela solidariedade e participação, vamos nos aproximar das discussões de Tristão (2005, p. 257), devido ao fato da autora discutir os processos educativos chamando-nos a atenção para a potência da solidariedade como uma possibilidade de se estabelecer uma dimensão ética ao conhecimento emancipação.

Figura 1. Logo do projeto Roboticando no Rubão



Fonte: Própria

Do mesmo modo, Tristão (2005) considera a participação, pelo seu caráter qualitativo e envolvimento efetivo, como potência para o desenvolvimento da dimensão política, assegurando que “como seres humanos, dependemos da solidariedade que, por sua vez, pressupõe a participação”.

Diante do exposto, a roda de conversa realizada com os(as) estudantes de robótica nos permitiu acessar evidências da relação entre a dimensão do prazer e a participação no projeto:

Estudante M: O projeto de Robótica é um projeto **muito especial** e importante, foi especial na minha vida e creio que na

vida de todos os alunos que passaram por ele, e ainda mais na vida dos professores, especialmente da professora P. É um projeto que **eu sinto saudades, e que se pudesse não teria saído nunca** (grifos do autor).

Estudante L: É um projeto que **eu sempre vou ter um carinho enorme que eu indico para qualquer aluno** um projeto que eu **sei que ira fazer a diferença** na vida dos futuros alunos assim como fez na minha e que esse projeto **continue a florescer sempre** (grifos do autor).

Com relação à prazerosidade, Oliveira (2012) nos informa sobre o potencial da racionalidade estético-expressiva para se pensar em currículos emancipatórios mencionando que a dimensão do prazer é uma característica primordial nesse contexto, permitindo por meio da sua propagação, “(...) demonstrar a pertinência das práticas que buscam levar prazer ao *ensinaraprender* dos alunos, em contraste com a sisudez dos conteúdos secos e sem sabor dos textos oficiais, inserindo o húmus da vida (...) na assepsia da norma” (OLIVEIRA, 2012, p. 7).

Nessa linha de pensamento, Oliveira (2012, p. 7) discute tal noção ao destacar o lúdico como regate da legitimidade do prazer perdido ao ser afetado pela modernidade, por consequência da razão indolente que tende a oprimir o prazer nos/dos fazeres cotidianos, pois não se enquadram na “utilidade” e funcionalidade concebida pelo capital.

Se considerarmos que a participação concebida sob a proposição de Santos (2002) não se vincula aos pressupostos estabelecidos até a década de 1980, ou seja, a ênfase da participação sob os ideais de coletividade, objetividade e racionalidade, portanto sob o predomínio quantitativo, vamos trabalhar com a proposição de que, a participação resgata a relevância da individualidade e da afetividade, pois prioriza “valores como igualdade e liberdade, valores éticos, como autonomia, emancipação, respeito à diferença e à diversidade, configuram-se como pano de fundo desse cenário” (TRISTÃO, 2004, p. 259).

Do mesmo modo, a solidariedade aqui entendida dialoga com o princípio da responsabilidade, pois para além das preocupações e consequências imediatas, é uma responsabilidade compartilhada pelo futuro. A esse respeito, Santos (2002) menciona que a comunidade

interpretativa compreende a solidariedade como marca ética, portanto, é por nós concebida como forma de saber, obtida no processo sempre inacabado de irmos nos tornando capazes de construir e reconhecer intersubjetividades, reinventando territorialidades e temporalidades específicas que possam nos permitir conceber nosso próximo numa teia intersubjetiva de reciprocidades, substituindo o objeto para o sujeito pela reciprocidade entre sujeitos (SANTOS, 2002).

Nesse sentido, Santos e Mortimer (2002) afirmam que possibilitar o acesso do conhecimento científico aos estudantes, auxilia-os(as) na construção de conhecimentos e habilidades, bem como valores na tomada de decisões sobre as questões de CTSA, permitindo atuar na solução de questões que impactam a sociedade.

Portanto, um indício (GINZBURG, 1989) que nos permitiu perceber o movimento do Projeto de Robótica aproximando-se da ótica mencionada, caráter ético-político, emerge da reutilização materiais descartados na produção do robô que permitiu a participação dos(as) estudantes na Mostra Nacional de Robótica em João Pessoa no ano de 2018 (Figuras 2 e 3).

Parece-nos que a construção do robô também se aproxima da racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura (SANTOS, 2002), pois percebemos nas figuras 2 e 3 enredamento entre a noção de autoria e artefactualidade discursiva. O que buscamos salientar é que, ao pensar a autoria, consideramos a interlocução com a produção artística ou literária, uma vez que é “irrepetível e inacabada” (SANTOS, 2002, p. 76), o que lhe confere um caráter singular e com aberturas, mantendo-se resistente ao processo colonizador. Tal assertiva – caráter emancipatório e ruptura com o imaginário moderno/colonial – se deve por concebermos a autoria articulada a outros conceitos que lhe são adjacentes: “(...) iniciativa, autonomia, criatividade, autoridade, autenticidade e originalidade” (SANTOS, 2002, p. 76).

Figura 2. Produção do Robô material reciclável



Fonte: Própria

Figura 3. Robô na competição



Fonte: Própria

Nessa linha de pensamento, Gonçalves (2016), ao discutir a independência timorense em 2002, explicita que as artes de rua foram utilizadas como potencial emancipatório como resistência, visto que é possível produzi-las em “(...) qualquer parede ou rua do mundo, e com pouco acesso a recursos, chamar a atenção para uma causa ou tentar influenciar as ideias e perspectivas do outro” (GONÇALVES, 2016, p. 484).

A narrativa da estudante J, participante do projeto durante três anos, revela evidências significativas sobre a autonomia dos estudantes na resolução de problemas da equipe:

Estudante J: Durante o projeto eu conseguia ver minhas ideias na prática, entende? Tipo, escolher cores e discutir o que o robô vai fazer... A professora aceitava nossas ideias e eu me sentia importante com isso. A equipe tinha que chegar a um acordo para definir o que seria feito, dessa maneira aprendemos a trabalhar em grupo (grifos dos autores).

A narrativa da estudante revela sinais, pistas (GINSBURG, 1989) que evidenciam a participação e a autonomia dos(as) estudantes nos processos decisórios: cores, movimentos dos robôs, dentre outras ações. Seguindo essa linha de pensamento, Oliveira (2013b, p. 9), considera que a autoria “assegura a dimensão ativa do sujeito na produção de conhecimentos e práticas sociais. O autor é originador, é sujeito, sem que, para isso, tenha que definir seus temas e obras como objetos controláveis e manipuláveis (...)”.

Assim, ao recuperar a noção de autoria e a respectiva autonomia/intencionalidade em sua produção, percebemos a presença da artefactualidade discursiva no modo como o robô foi *pensadofabricado*, com vistas à emancipação social, considerando a participação destes em um evento de iniciação científica em âmbito nacional. A esse respeito, Santos (2002, p. 77) considera que a artefactualidade discursiva se constitui como outro “conceito organizador do domínio artístico e literário”, visto que “(...) as obras de arte têm de ser criadas ou construídas. São o produto de uma intenção específica e de um ato construtivo específico”.

Em outro momento, Santos (2018, p. 103) nos remete a pensar na relevância da artefactualidade para os processos emancipatórios ao afirmar que na construção de “um mundo novo, inventar novas formas de sociabilidade, atravessar terras-de-ninguém entre limites variáveis – tais são as experiências de artefactualidade mais fortes que podemos imaginar”.

Para finalizar, gostaríamos de reafirmar o potencial emancipatório apresentado pelo Projeto Robotizando no Rubão, pois considerando o modo como os(as) estudantes participam das práticas socioculturais aqui apresentadas e tantas outras que permaneceram “excluídas” desse artigo diante dos limites textuais, fica evidenciado o modo peculiar da luta que os(as) praticantes que habitam o referido *espaçotempo* do projeto *pensamfazem* de modo

astuto, inventivo e criativo; luta pela justiça cognitiva, pois sabemos que sem ela não nos é possível lutar por justiça social (SANTOS, 2007).

Considerações

Sabendo que o estudo objetivou investigar as ações de ensino vinculadas à perspectiva de CTSA realizadas pelos(as) estudantes do projeto de robótica de uma escola pública de Volta Redonda-RJ, e do mesmo modo, que as práticas emancipatórias nesse estudo são entendidas a partir do diálogo dos Pilares da Regulação via Princípio da Comunidade como o Pilar da Emancipação, por meio da Racionalidade Estético Expressiva da Arte e da Literatura (Prazer, Autoria e Artefactualidade Discursiva), consideramos que: a) a produção dos(as) estudantes (grafite e a fabricação dos robôs) apresentam evidências emancipatórias, visto que apresenta, características discursivas que não se reduzem aos pressupostos rigorosos da ciência moderna, mas enredam-se ao domínio organizador da racionalidade artística e literária; b) as narrativas e as práticas nos deram evidências de que o projeto permitiu a constituição de uma comunidade que atua na escola de modo a produzir um conhecimento que emerge do diálogo entre os(as) estudantes e a professora. Tal indício emerge na narrativa discente ao trazer a possibilidade da participação do grupo nos processos decisórios.

Para finalizar, ressaltamos que as práticas educativas do projeto Roboticando no Rubão estão enredadas pelo diálogo entre os conhecimentos oficiais e outros tantos que circulam na sociedade. Porém, são caracterizadas por atividades criativas e dinâmicas, nas quais os estudantes participam intensamente, demonstrando o prazer e o comprometimento com o projeto, permitindo que o(a) estudante aprenda a agir de maneira autônoma e democrática na sociedade em que está inserido.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília/DF; CNPq, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOS SANTOS, Wildson Luiz Pereira; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 110-132, 2000.

FOUREZ, Gerard. Crise no Ensino de Ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre – Instituto de Física da UFRGS, v. 8, n. 2, ago., 2003.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Marisa Ramos. As artes de rua em Timor-Leste: entre o passado e o futuro. In FEIJÓ, Rui Graça. **Timor-Leste Colonialismo, Descolonização, Lusutopia**. Porto: Edições Afrontamento, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 9 n. 2 ago., 2013a.

RICARDO, Elio Carlos. Debate educação CTSA: obstáculos e possibilidades para sua implementação no contexto escolar. **Ciência e Ensino**, v. 1, p. 1-12, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud.** – CEBRAP [online], n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do Império Cognitivo**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Renato Emersos dos. (org.). **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: ABPN, 2012.

TRISTÃO, Marta. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004.

VILCHES, Amparo; GIL-PÉREZ, Daniel; PRAIA, João. De CTS a CTSA: educación por um futuro sostenible. *In*: DOS SANTOS, Wildson Luiz Pereira; AULER, Délcio. (org.). **CTS e Educação Científica**: desafios, tendências e resultados de pesquisa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011, p. 185-209.

**ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E
PESQUISA SOCIAL: PARA ALÉM DE
TEORIA E MÉTODO, ANSEIOS
SOCIOCULTURAIS**

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E PESQUISA SOCIAL: PARA ALÉM DE TEORIA E MÉTODO, ANSEIOS SOCIOCULTURAIS

Cláudio Márcio do CARMO (UFSJ/CNPq) ³⁹

Introdução

A necessidade constante de a pesquisa científica se enveredar pelos meandros da sociedade e da cultura fez com que surgissem formas de pensamento e campos disciplinares nos domínios do que muitas vezes chamamos de modo generalizado de Ciências Humanas/Sociais, num contraste com as chamadas Ciências Exatas. Entretanto, o imediatismo e concretude do que hoje é chamado de Ciências Exatas e Tecnológicas tem gerado uma superestima destas e uma suposta visão de inutilidade das Humanidades em geral.

Wignell (2007) faz uma análise metodológica dos procedimentos utilizados num campo e noutro, a partir dos quais as Ciências Humanas têm sido caracterizadas por um discurso horizontal, por isso mais subjetivo sobre o objeto, diferentemente das Ciências Exatas, caracterizadas por um discurso vertical e mais objetivo, pensamento tradicional direcionado por uma visão cartesiana de pesquisa.

Essa posição frente ao ato de pesquisar, tradicional no meio acadêmico, tem sido revista não apenas por Wignell (2007), mas por vários pesquisadores na medida em que as fronteiras disciplinares estão se diluindo e se enfraquecendo, no bojo das discussões em torno de noções como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade em pesquisa.

Essas noções é que têm orientado boa parte da pesquisa contemporânea nas Humanidades, calcada na percepção de que as dicotomias em geral, os isolamentos disciplinares e a compartimentação dos saberes se tornaram insuficientes para explicar a complexidade social e cultural; o que significa que

³⁹ Professor Associado de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal de São João del-Rei e do Programa de Mestrado em Letras da mesma instituição. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: claudius@ufsj.edu.br.

precisamos de recomeços, rearranjos e rearticulações capazes de adentrar a complexidade humana. Essas pesquisas têm se legitimado na medida em que têm permitido avanços, compreendendo a importância da ruptura para a constituição de novos paradigmas do fazer científico. Por isso, vários pesquisadores na obra *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*, por exemplo, advogam uma Linguística Aplicada indisciplinar, híbrida, mestiça e transgressiva (cf. MOITA LOPES, 2006). Esses pensamentos baseiam-se na ideia de mobilidade dentro dos campos do saber ou campos disciplinares, fundamentados na contribuição mútua, na inter-relação disciplinar para pesquisa social.

Pensar assim é (tentar) inaugurar um novo paradigma para as Ciências Humanas/Sociais e para a Linguística Aplicada, capaz de se estender às Ciências Exatas, na busca de outras formas de construir conhecimento, capazes de dar maior retorno à sociedade e à cultura de que derivam, na forma de busca de soluções para problemas sociais, de transformação e, quiçá, mudanças nas relações de poder e nas assimetrias sociais.

O maior desafio que se apresenta é buscar esse paradigma que, para além de teorias e métodos, seja constituído com o objetivo de responder a anseios socioculturais, mais que a anseios puramente acadêmicos, pois o conhecimento não deve permanecer enclausurado, preso a um universo que, por vezes, é construído dentro de si, para si e/ou para seus pares, isto é, cujo alcance acabe se restringindo a outros pesquisadores apenas, não alcançando a sociedade em geral.

Um grande avanço nesse sentido é a Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) que se propõe interdisciplinar com vistas à transdisciplinaridade, para ver e conceber a linguagem como prática social (cf. FAIRCLOUGH, 2001a; 2001b). A perspectiva da ACD se ancora na visão sistêmica da linguagem, proposta por Halliday (1978, 1985), em que a língua(gem) não é vista como arbitrária, mas derivando das e servindo às necessidades comunicativas de quem se serve do sistema linguístico, para com base nas três metafunções hallidayanas – ideacional, interpessoal e textual – procurar analisar a língua(gem) como texto, prática discursiva e prática social.

Para a ACD, linguagem é prática social e deve ser tratada dessa forma, sempre conectada aos movimentos socioculturais e históricos

que ecoam relações sociais desiguais e tensões socioculturais, por isso, existe um anseio mais que de criação de uma teoria e de um método, mas anseios socioculturais emancipativos com vistas à intervenção no *status quo* de uma sociedade.

Nesse texto, demonstrando os avanços obtidos por essa abordagem, colocamos em relevo o papel dos estudos da linguagem na problematização das relações humanas ao averiguar a função da linguagem na produção, distribuição e consumo de formas de pensamento, crenças e na formação de identidades, conforme construto faircloughiano. Por isso, trazemos seu conceito de identidade como *formas de ser* (FAIRCLOUGH, 2003), destacando o processo de identificação que lhe subjaz, mas de maneira a poder abarcar a identidade sob diferentes prismas (cf. CARMO, 2015).

Partindo de uma análise da letra da música *Identidade* de Jorge Aragão, vislumbramos a possibilidade de endossar que qualquer porção de texto pode ser analisada nos moldes teóricos da ACD, apesar de algumas críticas a ela endereçadas por teóricos como Michael Stubbs (1997) que, construtivamente, caminham para o estudo de *corpus* de grande dimensão por meio de ferramentas computacionais.

As reflexões empreendidas visam a contribuir para se desfazerem certas desconfianças sobre as Ciências Humanas e sua pesquisa, na tentativa de destacar a potencialidade de seus saberes e sua utilidade numa sociedade caracterizada por tensões, transformações e constantes mudanças. É nesse sentido que nossas reflexões coadunam com o pensamento sobre a utilidade dos saberes tidos como inúteis, conforme propõe Nuccio Ordine (2016), pois antes de se colocarem em favor de ações mercadológicas, caminham para a compreensão da complexidade humana em seus múltiplos vieses.

Como aqui se pretende uma reflexão que revisita a área e conecta perspectivas, para posteriormente demonstrar seu funcionamento, dividimos o texto em mais duas seções: (1) *Análise Crítica do Discurso: teoria e método* e (2) *Um caso em estudo*, esta última subdividida em *A questão étnico-racial no Brasil: tensões identitárias em foco; Focalizando a prática textual; A prática discursiva e A prática Social*. Seguem-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

Análise Crítica do Discurso: teoria e método

Uma característica que tem apontado a Análise Crítica do Discurso como uma abordagem teórico-metodológica profícua para a pesquisa da linguagem em sua relação com a sociedade e com a cultura é o fato de ela propor, diferentemente do que tradicionalmente é comum, um quadro tridimensional e não mais calcado em dicotomias. E, aqui, elegemos o quadro proposto por Norman Fairclough, uma vez que a ACD é bastante plural. Dentro dessa visão, todo evento discursivo deve ser analisado como práticas de linguagem, denominadas *prática textual*, focada nos mecanismos linguístico-discursivos de construção textual; *prática discursiva*, focada no processo de produção, distribuição e consumo dos textos; e *prática social*, focada em questões de ideologia, poder e hegemonia oriundas nas diferentes posições assumidas frente às porções do mundo representadas nos textos (cf. FAIRCLOUGH, 2001a).

Com a análise textual, perscrutamos a léxico-gramática do texto, seus vocabulários, gramática, coesão e estrutura. Analisando a prática discursiva, buscamos aspectos conectados à produção, à distribuição e ao consumo do texto, em termos principalmente de interdiscursividade e de intertextualidade, verificando sua coerência e considerando-o sob o prisma interpretativo.

A análise do texto como prática social, por sua vez, possibilita explorarmos a existência de pontos de vista, formas de pensamento e crenças proeminentes, bem como problematizar e trazer à tona tensões discursivas e conflitos sociais apontados no texto. E assim, procurar o conteúdo sociocultural, ideológico e de mundo nele presente, as relações de poder que encerra e a sociedade nele representada, reproduzida, (re)articulada, mantida ou transformada. Nessa etapa, as categorias são mais abstratas, como ideologia e hegemonia para nos atermos à natureza social e cultural do discurso, às ordens do discurso e aos efeitos ideológicos e políticos dele; às questões de hegemonia e poder que emanam dos efeitos de sentido produzidos no texto que se relacionam aos sistemas de conhecimento, crenças, relações e identidades sociais.

Introduzindo novo enfoque, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 04) compreendem a ACD como “uma abordagem que coloca em

diálogo uma variedade de teorias, especialmente as sociais e as linguísticas”, caracterizando-a como uma “síntese movediça de outras teorias”, problematizando e analisando os processos de mediação entre o elemento social e o elemento linguístico.

Fairclough (2001b) sintetiza metodologicamente os passos a serem seguidos nessa análise da seguinte forma: (1) focalizar um problema social que tenha um aspecto semiótico; (2) identificar os elementos que possam ser considerados obstáculos para que, por sua vez, possam ser abordados a partir da análise da rede de práticas em que estão localizados; da relação semiótica mantida com outros elementos da prática específica de que trata; do discurso; da análise estrutural, interacional, interdiscursiva, linguística e semiótica; (3) da problematização da ordem social; (4) da identificação de formas de superação dos obstáculos; e (5) da reflexão sobre a análise feita.

Para Gouveia (2003), o que está ocorrendo de maneira geral é a emergência de uma nova ciência. E a ACD - *stricto sensu* - pode ser compreendida dessa forma, pois, para o autor, o que acontece em ACD é uma fragmentação temática e não uma fragmentação metodológica. Calcado em Boa Ventura de Souza Santos, o autor demonstra que, na nova ciência, “temas são galerias onde diferentes sistemas de conhecimento se desenvolvem em interconexão” (p. 54) e explica que esse novo paradigma traz amplificação do objeto que deverá ser visto por diferentes interfaces e procedimentos, já que os diferentes problemas que se nos apresentam transcendem as disciplinas, requerendo uma configuração mais dinâmica de se perceber a realidade. Nas palavras do autor, “a ACD deve se constituir para ser um catalizador de um novo modelo de entendimento do que acontece quando se usa a linguagem” (GOUVEIA, 2003, p. 54). E nesse sentido, a teoria também precisa estar no centro das discussões daqueles que a adotam de alguma maneira ou fazem leituras de suas proposições. E é isso que tem gerado diferentes versões da própria ACD na tentativa de contribuir com esse novo fazer científico (ver, por exemplo, FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2018).

Embora ainda seja um anseio por mudança, podemos perceber – na postura crítica da ACD e pelas várias contribuições aqui elencadas as quais representam uma parcela de tantas outras que, por limitação de espaço, não foram citadas – que esse novo olhar e “modelo” de

pesquisa tem se legitimado e permitido avanços, num movimento dialético incessante de compreensão da ruptura que ele mesmo representa e do novo paradigma do fazer científico que está em curso.

Um caso em estudo

Para demonstrar o que temos proposto como reflexão sobre a ACD, ancorados em seus pressupostos teórico-metodológicos, faremos uma análise da letra de uma música do gênero samba em que questões raciais e identitárias estão representadas. Para tanto, assumimos como principal categoria de análise textual o vocabulário, de onde partiremos para análise dos processos de produção, distribuição e consumo do texto como um todo e para reflexões em torno das relações de poder envolvidas, da luta hegemônica que perpassa o conteúdo textual e das ideologias que ainda são utilizadas como sustentáculos das assimetrias ligadas às questões raciais *lato sensu* nele presentes.

A relevância do samba em si pode ser vista nas muitas formas como tem sido e pode ser abordado: pela sua diversidade e subdivisões musicais de gênero (samba raiz, samba de roda, pagode, dentre outros); pelo seu valor cultural; por ser representante de culturas diaspóricas africanas; como forma de resistência à dominação social, econômica e cultural; como símbolo da brasilidade; como produto turístico e gerador de riqueza, dentre outros (cf. LIMA, 2005; TROTTA 2011; VICENTINI; CARMO, 2020). Contudo, ressalvamos que não pretendemos uma análise do ponto de vista musical em si, embora nos ancoremos em algumas informações gerais concernentes ao gênero na tentativa de oferecer parâmetros para melhor compreensão da análise que empreendemos.

Conforme já dito, a letra escolhida é do compositor, letrista, comentarista de desfiles de escola de samba, sambista, cantor e intérprete Jorge Aragão, chamada *Identidade*. Jorge Aragão iniciou sua carreira nos anos 1970, cantando em bailes e casas noturnas. Compondo para muitos cantores e intérpretes de projeção no gênero, a exemplo de Beth Carvalho, Alcione, Zeca Pagodinho e Martinho da Vila, logo também se projeta e inicia uma carreira solo,

em 1982, já que, antes, integrava o grupo de pagode Fundo de Quintal⁴⁰.

Várias de suas músicas falam da necessidade de valorização do negro e do samba, o que o leva a ser considerado importante também pelo combate ao racismo e ao preconceito em torno do gênero samba, de sua origem na cultura africana em geral e do negro no interior da sociedade brasileira. Isso remete, sobretudo, ao contexto brasileiro que reproduz uma lógica ainda eurocêntrica, racista e preconceituosa como demonstram Hofbauer (2003) e Carmo (2018), dentre inúmeros outros trabalhos que estudam esse tema de forma central ou periférica, construindo uma crítica à constituição histórica conflituosa e reprodutora de assimetrias advindas de um passado escravista, que ainda ecoam na contemporaneidade. A música *Identidade*, por sua vez, integra, como décima faixa, o álbum intitulado *Chorando Estrelas*, lançado em 1992 e estará reproduzida integralmente na seção de análise da prática textual.

A questão étnico-racial no Brasil: tensões identitárias em foco

Antes de passarmos para a análise textual propriamente dita, traremos uma reflexão sobre alguns pontos importantes relacionados à identidade étnico-racial, cerne da letra da música *Identidade*.

Fernandes (1972, p. 16) afirma que, para se entrar no “mundo dos brancos”, é necessário um “processo de abranqueamento que é, inapelavelmente, um processo sistemático de embranquecimento”. Para Figueiredo (2002, p. 106), “[esse embranquecimento] já não se configura como um mecanismo através do qual os negros buscam legitimar-se, mas passa a ser um instrumento manejado pelo Outro na tentativa de obscurecer o negro, ‘colocá-lo no seu lugar’, de tentar negar a sua capacidade intelectual, diante, é claro, da dificuldade de reconhecê-lo como par”. Esse pensamento dá forma a noções como preconceito, discriminação e racismo, noções estas que foram sistematicamente estudadas por Almeida (2019), com especial atenção ao racismo estrutural, isto é, aquele que se manifesta de

⁴⁰ Informações obtidas em <http://www.jorgearagao.art.br/http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/ver/jorge-aragao>. Acesso em 10 abr. 2020. e

forma latente na economia e em outras esferas da vida cotidiana. E, por outro lado, aponta para a necessidade de abordagens decoloniais que valorizem a episteme produzida por intelectuais negros e que se pretendam elucidativas desse tema e suas interseccionalidades.

Por isso, muitos estudos se preocupam com essas noções que impactam na construção das identidades de grupos que entram em contato, caso da identidade étnico-racial. Nesses casos, Loureiro (2004, p. 18) observa que experiências e processos vividos em um grupo são capazes de promover o crescimento humano, facilitando um outro processo que seria o da ressignificação da identidade étnica. Ou seja, na experiência pelo contato, a identidade se constitui, se articula e se constrói, podendo promover o crescimento humano. Porém, isso só acontece quando há respeito às diferenças e se a diversidade for colocada em pauta e valorizada.

Ferreira (2000) destaca que o indivíduo e suas concepções de realidade são constituídos nas relações interpessoais, mediadas por crenças, padrões, práticas e normas de toda a sociedade; contudo, essa mesma sociedade é também constituída pela participação desse indivíduo, contínua e mutuamente. Na medida em que as sociedades demonstram e fortalecem as diferenças, parecem inevitáveis os conflitos, as tensões e as assimetrias, originários nos processos de dominação. Isso baliza a relevância dos estudos que a colocam no centro das atenções, juntamente com as relações de poder e dominação.

Focalizando a prática textual

O texto, em análise, a letra da música *Identidade*, de Jorge Aragão, se caracteriza pela relação entre rimas que ajudam na construção de sua cadência e musicalidade, como se pode ver nos itens negritados em sua reprodução integral abaixo:

- (1) Elevador é quase um **templo**
- (2) **Exemplo** pra minar teu **sono**
- (3) Sai desse **compromisso**
- (4) Não **vai** no de **serviço**

- (5) Se o social tem **dono**, não **vai**...
- (6) Quem cede a vez não quer **vitória**
- (7) Somos herança da **memória**
- (8) Temos a cor da **noite**
- (9) Filhos de todo **açoite**
- (10) Fato real de nossa **história**
- (11) Se o preto de alma branca pra **você**
- (12) É o exemplo da **dignidade**
- (13) Não nos ajuda, só nos faz **sofrer**
- (14) Nem resgata nossa **identidade**

Nas relações estabelecidas, verificamos o uso da metáfora que transfere características de um campo para o outro, especialmente no início do texto em (1) – *Elevador é quase um templo* – transferência que não é colocada como “perfeita” por causa do polarizador *quase*, supondo a existência de algum problema que não permite a construção “ideal” entre o elemento α e o elemento β . Outro ponto é o fato de nem todos os prédios terem elevadores, apenas aqueles pertencentes aos mais privilegiados socioeconomicamente, bem como a conotação negativa do item *exemplo* em (2), tendo em vista a metáfora militar presente em *minar* relacionada a *sono*, pois indica a dificuldade comum de dormir ou a perda do sono quando um problema sério não pode ser resolvido. Por outro lado, o imperativo em (3) *sai*, ligado a *compromisso*, traz à tona o universo do trabalho, pois o elevador social, símbolo de *status* e poder econômico não pode pertencer a todos, principalmente àquele que é excluído, contudo, conclamado a não o usar – um imperativo de resistência – como verificamos no imperativo polarizado negativamente em (4) e (5) *não vai*. Ou seja, temos um apelo, demonstrando que algo precisa ser feito e mudado. Isso nos evoca o fato de haver uma diferença comum entre patrões e empregados que durante muito tempo não podiam usar os mesmos elevadores, pois patrões utilizavam o social e

os empregados, o de serviço, num símbolo evidente de discriminação, assimetria, desigualdade social e relação de poder. Aqui, podemos perceber o porquê de a metáfora estar polarizada, pois *elevador* está relacionado ao universo do trabalho e *templo* ao universo religioso, indicando algo solene, divino, respeitável, sublime, às vezes de difícil acesso, como foi também o caso de muitas igrejas em que negros não podiam entrar à época da escravidão. Aponta-se no texto a possibilidade de contestação e mudança da relação desigual, assimétrica, excludente e discriminatória, aventando a possibilidade de uma nova *forma de ser*, uma nova forma de identificação, ou seja, uma nova construção identitária.

Até o momento, não há, pois, configuração identitária clara, como sugere o título do texto, tanto que na condicional que traz o conteúdo ligado ao acesso ao elevador social em (5) - *Se o social tem dono, não vai...*, temos apenas a pressuposição da relação de poder marcada no uso dele que é de posse de alguém, pois *tem dono*. Em (6) - *Quem cede a vez não quer vitória*, temos um enunciado argumentativo e, ao mesmo tempo, explicativo da razão pela qual não ocorre mudança, ou seja, a cessão da vez, mas novamente de forma generalizada, pois está ligada ao item *quem* que não se refere a ninguém claramente, por ser indefinido. E ainda a crítica à falta de engajamento - *não quer vitória* - pois não lutam por condições iguais ou melhores no universo vivido. Apenas nesse momento, o produtor-enunciador se coloca no texto por meio da primeira pessoa (*somos*) numa relação com *herança*, transferida via sucessão de gerações anteriores, de algo que não tem sido esquecido, por ser *memória*.

Assim, começa o processo de constituição de uma identidade mais específica quando se utiliza de léxico distintivo e peculiar sobre o negro, sua história e sobre a identidade negra em (8) e (9): *Temos a cor da noite / Filhos de todo açoite*. As questões étnico-raciais se ligam ao negro em *cor da noite*, e as relações com a escravidão em *filhos de todo açoite*, como memória do tempo em que ocorreu o escravismo no Brasil. O texto traz isso à tona como algo incontestável em (10): *Fato real de nossa história*.

Aqui, temos a constituição identitária emancipativa e de resistência do negro que é conclamado a mudar a forma como se vê e é visto, negando a discriminação, a exclusão, o racismo, a subalternidade. A relação circunscrita ao universo do trabalho é

especificada e ampliada para o universo das relações étnico-raciais no trabalho, já que os postos de trabalho mais simples (embora não menos dignos e importantes) ainda sejam hoje ocupados majoritariamente por negros. Temos um produtor-enunciador engajado que assume sua identidade como negro e se coloca na posição de conclamar os seus pares a mudar esse *status quo* na sociedade, questionando o que está pronto, as convenções sociais, as formas de pensamento e crença, na estrutura social vigente.

Percebemos que o texto se faz a partir de dois momentos indicados na própria estrutura textual, momentos que geram uma espécie de conversa. Um deles, conforme exposto, com os negros em geral, muitas vezes subjugados numa sociedade que os desvaloriza e discrimina; e um outro que parece direcionar-se a todos por meio do item *você*, que traz generalização por poder englobar toda a sociedade. Isso é feito a partir da condicional que evoca um enunciado corriqueiramente usado o qual, supostamente, deveria valorizar o negro, mas demonstra, contrariamente, um preconceito muito maior: “ele é preto, mas tem alma branca”. Tal ideia é contestada na última parte do texto que constitui o refrão da música – enunciados de 11 a 14: *Se o preto de alma branca pra você / É o exemplo da dignidade / Não nos ajuda, só nos faz sofrer / Nem resgata nossa identidade.*

Temos, então, uma postura crítica das relações étnico-raciais iniciada na condicional, mas fortalecida pelo *nós* que enuncia o sofrimento. E também pelo fato de o enunciado, de forma irrefletida, ir de encontro ao resgate de uma identidade importante sociohistoricamente para a construção do Brasil. Vale lembrar que esse *nós* que enuncia nega essa situação nos polarizadores *não* e *nem*; e busca, não apenas para si, mas para o grupo de que faz parte, dignidade e resgate de identidade, negando o que está posto e requerendo criticamente um espaço de respeito na sociedade, ao mesmo tempo em que recomenda que todos pensem nessa estrutura injusta calcada em padrões assimétricos relacionados a uma história de diferenças, discriminação, preconceito, subalternização e racismo.

A prática discursiva

Interdiscursivamente, o produtor do texto traz um exemplo da voz preconceituosa do senso comum em *preto de alma branca* para dialogar com uma outra forma de ver o negro, que não precisa ser branco ou ter alma branca para ter valor, já que cor e caráter, cor e capacidade, por exemplo, não são sinônimos. Os discursos étnico-raciais e de cor (*cor da noite, preto, branca*), econômico (*elevador social* e [*elevador*] *de serviço*), histórico (*memória, história*), militar (*minar*) são rearticulados e recontextualizados numa crítica social contundente à sociedade brasileira, em termos de assimetrias, discriminação, exclusão social e racismo sofrido pelos negros, em especial no universo do trabalho.

Temos uma identificação com o grupo negro por parte do produtor que nele textualmente se inclui gramaticalmente por meio verbal (*somos, temos*) e pronominal (*nos, nosso*). Ao mesmo tempo, temos um texto produzido no gênero *letra de música*; logo, é um texto produzido para ser cantado, o que justifica tanto as rimas quanto o fato de ser curto e poder ser encontrado (para ser lido ou ouvido) em diversas mídias (CDs, DVDs, *Internet*, rádio, TV), reproduzido em diferentes suportes e por meio de variadas tecnologias e nos *shows* em que vários intérpretes o cantam. Isso aumenta sua capacidade de distribuição e, por isso, pode gerar uma possibilidade maciça de consumo de uma nova forma de pensamento. O gênero *letra de música*, em nosso caso, é, portanto, uma tecnologia discursiva e uma tentativa de causar mudança na forma de pensar, pois é, potencialmente, adequado para causar a ação social pretendida nos efeitos de sentido produzidos. Estes podem ser consumidos por diferentes públicos – o partidário do mesmo pensamento, o indiferente, o que discrimina e o que é discriminado, por exemplo – muitas vezes de forma casual e imprevista, pois podemos ser expostos à música e a seu conteúdo até mesmo em festas de vizinhos com som alto, carros que passam, por intermédio de amigos etc.

Tudo isso pode ter um impacto direto no consumo do texto, por poder ser facilmente acessado, memorizado e/ou cantado por milhões de pessoas e em diversas situações e partes do mundo, o que justifica o fato de Fairclough (2001a) afirmar que qualquer porção de texto pode ser analisada dentro da perspectiva da ACD, mesmo sendo um único exemplar do gênero, como no caso em apreço.

Podemos, por fim, verificar os princípios discursivos de (1) democratização, por se verificar a problematização das desigualdades relacionadas a negros em relação a brancos na sociedade; (2) comodificação, já que as noções discriminatórias sustentam relações sociais desiguais baseadas numa história de trabalho e mão de obra do negro antes escrava e hoje barata e diferenciada como um bem de consumo em que apenas uma parcela da sociedade lucra com isso; e (3) tecnologização que mostra o uso de tecnologias linguístico-discursivas (gênero, articulações textuais e tecnologias de distribuição) para contestação da ordem social vigente.

A prática social

Os elementos da vida social são articulados em momentos da prática do uso da linguagem; por isso, fica claro o diálogo entre passado e presente, entre memória e esquecimento, memória e lembrança nessa prática particular instanciada no texto. E isso tem extrema relevância social por trazer a voz daqueles que têm sido historicamente silenciados, discriminados e excluídos.

Como é a articulação desses momentos que pode estabilizar ou transformar determinadas visões de mundo, formas de pensamento e crença hegemônicas, o texto em análise é um exemplo de tentativa de conscientização e transformação, pela valorização do negro quando se coloca como uma forma de ação social, ao questionar o *status quo* da sociedade e tentar mostrar uma identidade positiva, emancipativa, agentiva e de resistência para o negro.

O que se verifica é uma tensão sociodiscursiva histórica nas relações inter-raciais do Brasil e, de forma muito específica, entre brancos e negros, numa sociedade pseudodemocrática e ainda eurocêntrica, embora constitutivamente plural, heterogênea e diversa. Mostra que o problema ainda existe e que carece de atenção, de leituras e releituras críticas na tentativa de promoção de uma democracia verdadeira que valorize e promova a empatia, a solidariedade, a politização da sociedade e o respeito pelas diferenças. E, com isso, que seja construída uma sociedade acolhedora e compassiva, que ceda espaço para novos discursos e novas construções identitárias capazes de gerar outras formas de

pensamento em relação ao negro, suas capacidade e força, suas cultura e religiosidade, bem como dar visibilidade a suas contribuições para construção da sociedade, destacando-se especialmente as intelectuais que muitas vezes passam ao largo da episteme hegemônica da branquitude.

Como vimos, a permanência de certas assimetrias tem a ver com uma história que ainda é lembrada (*herança da memória, fato real de nossa história*) e que ecoa relações desiguais mantidas de forma velada (*preto de alma branca*), gerando prejuízo à parcela negra da população.

O conteúdo metafórico do texto, tal como visto na análise textual, aponta para a relevância do estudo do vocabulário e da relação entre os diferentes itens lexicais escolhidos na produção do sentido, pois demonstra as implicações políticas e ideológicas que lhes são subjacentes quando se fala das relações étnico-raciais. Como bem apontou Fairclough (2001a, p. 241), metáforas não são utilizadas apenas como “adornos estilísticos superficiais”. No caso em tela, carregaram o primeiro elemento de crítica a um universo de disparidades sociais quanto a negros e brancos, embora estes últimos estivessem muito mais pressupostos lexical e historicamente que colocados como alvos certos da crítica. Na visão de Gee (1999, p. 69), existem *modelos culturais* sinalizados pelas metáforas, e os modelos eram o africano e o europeu, o negro e o branco, realocados e recontextualizados.

Para além do valor social, ideológico, político e cultural da articulação do vocabulário no texto, verificaram-se tanto um grau expressivo de crítica quanto o chamamento à mudança de uma forma hegemônica de pensar e agir quanto às diferenças nas relações étnico-raciais de poder: uma mudança para que se estabeleçam relações que garantam espaço, dignidade e valor para o negro.

O enunciador da música em si se configura como estratégia para crítica à naturalização das relações de trabalho assimétricas, principalmente, no tocante às questões raciais, uma vez que se procede, no texto da letra da música, a uma tentativa de desnaturalização das assimetrias sociais ancoradas no racismo. Essa é uma importante contribuição de uma análise crítica do discurso como forma de colocar em evidência e modificar os resultados de um passado histórico de preconceito e exclusão ainda perpetuado,

problematizando-o ao máximo possível na busca por mudanças sociais. A partir disso, podemos observar que a música como um todo se constitui num mecanismo de denúncia e resistência.

O produtor do texto assume uma posição política de quem pretende causar um deslocamento da visão dominante e hegemônica, o que significa uma postura seminalmente contra-hegemônica e emancipatória que se consubstancia na relação entre o real e o ficcional musical, no elemento histórico pela dialética entre passado e presente escravocratas recontextualizados na letra, bem como nos conflitos raciais e nas relações de poder engendradas ao seu redor. Está, acima de tudo, posicionado contrariamente às formas como as mazelas preconceituosas da sociedade são despistadas, escamoteadas, naturalizadas e tornadas senso comum.

E isso se mostra mais uma tecnologia do discurso utilizada na letra, no gênero musical escolhido e no contraste entre os diferentes contextos de enunciação a partir dos quais o autor, nas diferentes posições que assume como ator social o faz por meio da música. Ou seja, se é possível naturalizar certas mazelas sociais por meio do discurso, nos diferentes gêneros textuais-discursivos cotidianos, também é possível alterar, rearticular e resistir a essas mazelas produzindo outros discursos como forma de resistência e contrapoder.

O sentido não está apenas na forma (prática textual), mas também no contexto em que certos discursos são enunciados porque o produtor do texto enquanto compositor, letrista, comentarista de desfiles de escola de samba, sambista, cantor, intérprete, participante do movimento negro ou que luta em favor da causa negra traz matizes para o texto que devem ser considerados. Isso significa que não apenas as escolhas textuais em termos de vocabulário, mas também do gênero musical e do gênero textual-discursivo impactam no processo de produção, distribuição e consumo do texto, bem como apontam para os problemas sociais acarretados pelas desigualdades sociais.

Considerações finais

A língua (gem) por si só não produz margens nem relações de poder, nem reproduz preconceitos e exclusão. Seu uso contextualizado indica, nos efeitos de sentido, as possibilidades de consumo. Ou seja, quando em uso, ao tornar “coisas” comuns, ao tornar pensamentos comuns (comunicação) ela pode se tornar um veículo de poder, de fortalecimento de uma estrutura social injusta e perpetuadora da diferença, mas também pode ser capaz de transformar e mudar, ou pelo menos, demonstrar novas formas de ser, de ver, de agir, de se portar e comportar, como ser humano reflexivo, crítico, solidário, compassivo e empático, quando da leitura de mundo a partir dos textos e discursos que nos chegam, o que esperamos ter deixado claro quando da análise da letra da música *Identidade*.

Por isso, somos chamados, nesse contexto, como seres humanos e sujeitos pesquisadores da língua(gem), a um momento ímpar do ser: do ser social, plural, concomitante, alocal e interventivo. Somos chamados, como pesquisadores em ACD, a nos tornarmos sujeitos comprometidos com um mundo que vê a si mesmo, a diferença, os fatos e o que dizemos ser realidade como possibilidades mutáveis. Possibilidades de ser, de existir, de contemplar, de pensar, de fazer e de agir com “consciência” de nosso papel para com o outro e para com a sociedade. Uma consciência que se apresenta não como algo dado, pronto, acabado, mas conquistado, construído, por quem acredita em si, em seu papel, na sua dignidade, na sua ética e em tudo que seus trabalhos possam representar a partir da construção de novos saberes e formas de experiência e experimentação do mundo.

Essa Linguística Aplicada tem, portanto, como alicerce o engajamento sociocultural que considere, represente e viva o respeito pela diferença que nos faz parte da mola e da engrenagem que move o mundo e o universo em suas particularidades e na sua diversidade.

Nossas experiências de vida, muitas vezes origem de nossas motivações de pesquisa, precisam adentrar os muros das universidades para que mostrem a que vieram e legitimem novos objetos de pesquisa, novos saberes e formas de pesquisar. Ao criar uma agenda intervencionista, a ACD não pretende produzir um saber superficial, utilitarista e ativista simplesmente, pois constitui seu

referencial teórico-metodológico em cuja base os pesquisadores traçarão suas metas, objetivos e elencarão os procedimentos de análise. Nessa perspectiva, a ACD traz para seu interior, a pretensão de dar algum retorno para a sociedade, contribuindo para a construção de um mundo que possa ser considerado melhor para todos, o que requer uma forma de pensamento para além das disciplinas, de teorias e métodos estanques que se queiram autossuficientes. Quer construir uma abordagem que permita problematizar o mundo, suas tensões e seus conflitos, em função de uma análise responsiva socioculturalmente que se volte para construção desse mundo melhor, mais humano, empático, compassivo, solidário, respeitoso, politizado e ético. Em resumo, que, para além de teoria e método, tenha também anseios socioculturais de promoção da dignidade humana por meio de uma visão reflexiva das relações socioculturais e humanas.

Ao final dessas reflexões, esperamos ter deixado claro o quanto os diferentes trabalhos em ACD são relevantes, especialmente pela sua pertinência sociocultural. O que pesquisadores de várias áreas têm apontado e, em especial, os constituintes das referências aqui citadas e outros que com eles dialogam é que não existe mais essa “área”, não existem mais “áreas” estanques conforme concebidas tradicionalmente no modelo cartesiano de ciência.

O que existe é uma grande massa crítica que focaliza as formas de agir por meio do pensamento e da linguagem, que seja acadêmica sim, por ser esse um de nossos espaços de legitimação de fala, mas intervencionista, na medida em que procura novos horizontes para além dos muros de nossas universidades. Que seja acadêmica, porém engajada com tudo em que um sujeito pesquisador não esgote dos problemas sociais almeja. Que contemple parâmetros capazes de trazer um mínimo de distanciamento do objeto, permitindo categorizá-lo ao perscrutar a linguagem, suas macro e microcategorias; porém, que responda por muito mais, buscando levar a uma análise reflexiva crítica do objeto, da pesquisa, de sua razão de ser, das respostas obtidas e do próprio papel do sujeito pesquisador no interior da sociedade e de suas instituições.

Olhando pelo ponto de vista da ACD e das teorias com as quais dialogamos, é outra forma de pesquisar e de ser pesquisador que está sendo requisitada, com uma nova identidade de pesquisador

comprometido com a construção e produção de um saber engajado, emancipativo, responsivo socioculturalmente e, mais que útil, necessário, advindo das Humanidades.

Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- CARMO, Cláudio Márcio do. Notas sobre o papel da identidade na análise crítica do discurso. In: SANTOS, Simone de Paula dos; MENEZES, William Augusto. (Org.). **Discurso, identidade, memória**. Fortaleza: Expressão, 2015. p. 45-58.
- CARMO, Cláudio Márcio do. **Uma análise crítica dos discursos sobre o sincretismo em mídia impressa: um diálogo com as Ciências Sociais**. São Carlos: Pedro & João, 2018.
- CHOULIARAKI; Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, [1992] 2001a.
- FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. **Methods of critical discourse analysis**. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications, 2001b. p. 121-138.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman; FAIRCLOUGH, Isabela. A procedural approach to ethical critique in CDA. **Critical Discourse Studies**, v. 15, n. 2, p. 169-185, 2018.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FIGUEIREDO, Angela. **Novas elites de cor: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador**. São Paulo: Annablume, 2002.
- GEE, James Paul. **An introduction to discourse analysis: theory and method**. New York: Routledge, 1999.
- GOUVEIA, Carlos. Critical discourse analysis and the development of the new science. In: WEISS, Gilbert; WODAK, Ruth. **Critical discourse**

- analysis:** theory and interdisciplinarity. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2007. p. 47-62.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Language as social semiotic:** the social interpretation of language and meaning. Australia: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold, 1985.
- HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **De preto a afro-descendente:** trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 51-68.
- LIMA, Luiz Fernando Nascimento de. Simbologia e significação no samba: uma leitura crítica da literatura. **Per Musi** (UFMG), v. 12, p. 5-24, 2005.
- LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em re-construção:** a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil:** um manifesto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.
- STUBBS, Michael. Whorf’s children: critical comments on critical discourse analysis (CDA). In: RYAN, Ann; WRAY, Alisson. (Ed.). **Evolving models of language.** Clevedon: Multilingual Matters, 1997. p. 100-116.
- TROTTA, Felipe. **O samba e suas fronteiras:** pagode romântico e samba de raiz nos anos 1990. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.
- VICENTINI, Sabrina Gabriela; CARMO, Cláudio Márcio do. Práticas de representação e política de inserção social do negro no samba: educação inclusiva e resistência. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVEIRA, Éderson Luís. (Org.). **Educação:** entre saberes, poderes e resistências. São Carlos: Pedro & João, 2020, v. 2, p. 107-122.
- WIGNELL, Peter. Vertical and horizontal discourses and the social sciences. In: CHRISTIE, Frances; MARTIN, Jim. (Ed.). **Language, knowledge and pedagogy:** functional linguistics and sociological perspectives. London: Continuum, 2007. p. 184-204.

**A DOCÊNCIA E SEUS
REDIMENSIONAMENTOS NA
PANDEMIA COVID-19: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA PESQUISA
SOBRE MEDIAÇÕES
CATALISADORAS**

A DOCÊNCIA E SEUS REDIMENSIONAMENTOS NA PANDEMIA COVID-19: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PESQUISA SOBRE MEDIAÇÕES CATALISADORAS

Lisiane Fernandes da Silveira (UFPR)⁴¹
Regina Cely de Campos Hagemeyer (UFPR)⁴²

Introdução

O impacto da evolução científica e tecnológica nos processos sociais e culturais da sociedade contemporânea, têm influenciado as formas de organização e condução das instituições sociais, notadamente da instituição escolar. A mundialização dos mercados e os interesses econômicos e empresariais presentes na reordenação do capitalismo, interferiram em todas as áreas do conhecimento humano e do trabalho produtivo. O rápido avanço dos processos virtuais de comunicação, impulsionaram a computação, os meios televisivos e cinematográficos, as formas de entretenimento virtual e a comunicação pela internet a partir de redes sociais, modificando as relações humanas, também relativas ao espaço, tempo das atividades laborais, pessoais e neste contexto se encontram os professores desenvolvendo suas práticas pedagógicas nas escolas, nas quais adentram-se os novos desafios do contexto atual.

Neste cenário contextual, propõe-se situar a função e atuação dos professores, a partir de dois momentos de pesquisas qualitativas, realizadas com base em Lüdke e André (1986), tendo como questão central, as práticas dos professores que atuam no complexo contexto da escola pública contemporânea. Estes professores foram definidos como professores que promovem em suas práticas, processos de *mediação catalisadora*, que foram observados em estudos e pesquisas desenvolvidos por Hagemeyer (2006). As pesquisas que serão

⁴¹ Doutoranda em educação - UFPR, Professora da Rede Municipal de Curitiba - PR-Brasil – E-mail: lisifernandes@hotmail.com

⁴² Professora Doutora da Pós graduação em Educação da UFPR; Linha de pesquisa Cultura, escola e ensino; Coordena o Grupo de pesquisa: Formação docente, currículo e práticas pedagógicas – Paradigmas contemporâneos (GPFOR). Universidade Federal do Paraná; e-mail: regicely15@gmail.com.

apresentadas, propõem identificar elementos de análise sobre os movimentos de mediação catalisadora desenvolvido nas referidas práticas, diante das necessidades e novos interesses dos estudantes, o que inclui compreensões sobre inserção de atividades digitais na escola atual.

Nos estudos sobre as práticas docentes realizados por Hagemeyer (2006), a autora constatou um número significativo de professores que se mostravam atentos às mudanças sociais e culturais do contexto contemporâneo, de várias formas presentes nas atitudes dos estudantes, e que os levava a modificar suas metodologias de ensino, considerando as expectativas dos alunos da escola básica. Esses professores foram definidos pela autora como agentes mediadores, capazes de ler, assimilar e compreender de forma aprofundada os processos das mudanças culturais decorrentes da evolução científica e tecnológica na sociedade contemporânea, referentes a novos conhecimentos e aos usos de instrumentos digitais, integrando-os aos processos de ensino e de formação humana.

Silveira (2014) ao aprofundar as dimensões da docência nesta perspectiva, desenvolveu em sua pesquisa de mestrado, a investigação das práticas de professores da escola municipal. Qualificou o movimento de mediação catalisadora, como uma construção na qual os conhecimentos dos professores, requisitavam teorizações e novas concepções sobre práticas diferenciadas, nas quais buscavam novos elementos de condução metodológica inovadora, para uma qualidade para a atuação docente, considerando a complexidade social e cultural da sociedade contemporânea. A análise dos contextual e dos processos de uma docência que recorre à mediação catalisadora, foi desenvolvida pela autora, com base em Costa (2010), Lopes (1999), Hagemeyer (2006), Forquin (1993) e Shulman (1986).

A partir da relevância dos referenciais para o desenvolvimento das práticas docentes nesta perspectiva, Silveira (2014) apresenta neste artigo, a análise de alguns casos representativos de professores selecionados e que desenvolviam mediações catalisadoras em suas práticas de ensino nas escolas da rede pública de ensino de Curitiba-PR.

Nestas disposições catalisadoras desenvolvidas por professores que modificam a docência na escola atual, os professores realizam planejamentos de ensino que leva em conta as novas características socioculturais dos sujeitos da escola, os estudantes que trazem indagações inusitadas sobre as formas necessárias ao ensino. Desta forma os professores catalisadores redimensionam suas práticas pedagógicas, com vistas ao um processo de ensino que leve os estudantes a uma assimilação compreensiva e de apropriação dos conhecimentos de que necessitam durante a escolarização, no tempo presente.

Propõe-se apresentar dois momentos destas pesquisas, referentes às mediações catalisadoras desenvolvidas por professores, embora apresentadas de forma representativa. No primeiro momento serão apresentados os casos dos professores pesquisados em 2014⁴³, e no segundo momento, propõe-se comparar as disposições dos professores pesquisados, diante da recente situação de isolamento social, referente ao Covid19. Neste período, de ensino com atividades remotas, visando desenvolver um processo de aulas não presenciais do período letivo escolar, a pesquisa foi realizada com oito professores selecionados, que participam das atividades propostas de ensino não presenciais.

Considerando o espaço deste artigo, propõe-se analisar a proposta de atividades realizadas por professores representativos das práticas de mediação catalisadora, e que viveram/vivem situações nas quais buscaram aprender formas mediadoras de ensino remoto não presenciais. O programa de atividades, propôs a alteração das estratégias de ensino, utilizando computadores, a internet, aplicativos de redes sociais e canal de TV com videoaulas. Mesmo com críticas ao processo planejado e executado em um curto espaço de tempo, e que também compreende o risco da não inclusão de alunos que não possuem computador, e/ou que não contam com auxílio em casa, os professores e dirigentes de escolas públicas passaram a desenvolver as atividades de ensino planejadas.

Cabe formular algumas questões: Que atividades ressaltam como propiciadoras da mediação catalisadora para o ensino? Os professores chamados a desenvolver os processos de ensino na

⁴³ Dissertação de mestrado de título: Práticas docentes e cultura digital: redimensionamentos de processos pedagógicos na escola contemporânea, defendida em 2014.

forma remota, apresentam a destreza necessária no trabalho de mediações catalisadoras aliadas a programas de computador, internet e TV? Na análise da pesquisa, pretende-se comparar a produção, opinião e evolução dos professores nas duas situações de pesquisa, visando identificar no segundo grupo, mediações catalisadoras na atuação dos professores, na perspectiva da produção de práticas inovadoras, conscientes dos desafios de formar estudantes frente aos desafios postos a sociedade atual.

Propõe-se identificar os referenciais das análises da investigação sobre os professores selecionados representantes da pesquisa, o que inclui considerar os processos de mediação catalisadora presentes nos dois momentos pesquisados, como indicativos para redimensionamentos na atuação profissional dos professores que atuarão na escola pública, através da complexa experiência de ensino no isolamento social e nas escolas.

Professores, docência e mediações catalisadoras como mobilização de conhecimentos

A escola contemporânea e seus profissionais, encontra-se em um momento contextual de transição entre duas forças históricas: a modernidade e a pós modernidade. Costa (2010) sem entrar nas controvertidas polêmicas acerca das pretensões de ruptura e superação do moderno, aborda que a pós-modernidade marcou uma indiscutível e nada negligenciável mudança de perspectiva em que os freios institucionais, a razão moderna universal e totalizante mostra-se exaurida em suas pretensões de verdade, e as grandes ideologias e estruturas socializantes perdem gradativamente a autoridade, tais transformações não ocorreram abruptamente, e seus contornos esboçaram-se em um longo processo.

A partir das novas questões implicadas no campo educacional, Costa (2010) situa a presença da cultura pós-moderna na escola, a qual influencia a constituição dos sujeitos, e requer mudanças nas metodologias e formas de ensino dos professores. Segundo a autora, sociedade contemporânea encontra-se crescentemente marcada pela instabilidade, volatilidade, efemeridade e descartabilidade, típicas da vida cotidiana e dos consumidores pós-modernos: crianças, jovens e adultos.

Para melhor compreensão das características e fundamentos que embasam o pensamento do contexto social contemporâneo que se encontra presente na escola atual, Bauman (2005) fornece contribuições para a compreensão deste novo cenário contextual ao caracteriza-lo como modernidade líquida, onde muitas esferas da sociedade como a vida privada, vida pública, os laços de relacionamentos estão passando por várias mudanças e levando o tecido social a se enfraquecer, esse enfraquecimento faz com que as instituições percam a solidez. Para o autor a modernidade líquida é o tempo de desapego, do provisório, da individualização, de insegurança.

Hall (2006) contribui na compreensão deste panorama sociocultural contemporânea a partir da reflexão sobre as identidades sociais em um contexto atual, e argumenta que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, caracterizado como uma identidade unificada e estável, torna-se fragmentado e se compõe de várias identidades, algumas vezes contraditórias e/ou não resolvidas.

Segundo Costa (2010), a discussão dessas questões deve permear os currículos da escola contemporânea em todos os graus de ensino, contribuindo com a compreensão da produção de conhecimento que opera no campo discursivo e simbólico, como aquele que forja identidades e noções valorativas aos estudantes. A compreensão e participação dos professores de uma educação que se aproxima dos problemas, avanços científicos e tecnológicos no mundo atual, os leva a conhecer de forma mais ampla e profunda as questões que precisam estar envolvidas nos processos de ensino e formação de crianças e jovens.

Nesta perspectiva, grupos já significativos de professores, retomam seus planejamentos e estratégias de ensino, buscando desenvolver mediações catalisadoras em práticas que incluem o uso de materiais da mídia digital, como necessidade de novas compreensões sobre as formas de conhecer no âmbito da escola contemporânea. Vidal (2009), refere-se às práticas dos professores da escola atual, como híbridas, ao situá-las na heterogeneidade de bens, novas mensagens e informações do mundo atual, construídas nas mediações que promovem em sala de aula. Nesta perspectiva, os professores catalisadores voltam-se também para a pesquisa, como

necessidade de desvelamentos de novos saberes em suas aulas, o que implica contemplar novos processos de ensino, incluir instrumentos digitais na prática docente, contextualizar estratégias de ensino que se aproximem ao contexto sociocultural da atualidade, no qual os estudantes encontram-se inseridos.

Constatou-se nas práticas docentes, a existência de novos elementos que alteram as metodologias de ensino, e a percepção de que esses temas e/ou assuntos precisavam ser inseridos nos conteúdos curriculares, decorrentes de questões do mundo atual, como descobertas científicas, acontecimentos da política nacional e internacional, fatos da violência familiar e urbana, entre outros conhecimentos intermediários como os da educação ambiental, entre outros (HAGEMEYER, 2006).

Nesta perspectiva e buscando compreender os processos que caracterizam a mediação docente numa abordagem catalisadora, Silveira (2014) propôs-se aprofundar as dimensões deste processo em sua pesquisa, reiterando a perspectiva de estudo da prática docente na escola contemporânea, como uma construção na qual os conhecimentos dos professores expressam suas necessidades de teorizações que forneçam suporte às suas compreensões sobre as formas de condução de suas práticas, diante da complexidade social e cultural do mundo contemporâneo, presentes na escola básica.

Ao aprofundar os processos da docência, entende-se que mediação catalisadora inclui a concepção de mediação didática na perspectiva de Lopes (1999;2010), a qual problematiza a tendência dos professores a práticas repetitivas e homogêneas na escola. Na estreita relação entre as necessidades didático-pedagógicas das mediações docentes, integradas às mudanças que se impõem ao ensino e formação humana, situa-se em outro e novo patamar, a noção da docência como mediação catalisadora. Considera-se que os conhecimentos docentes são mobilizados para levar o aluno às apreensões necessárias em cada nível da escolarização básica, o que demanda uma atitude de disponibilidade para ir além, inovar, descobrir novas saídas para as formas de conhecer, como necessidade educacional dos sujeitos da escola.

A importância da mediação didática catalisadora na docência: as atividades do período de isolamento da pandemia do COVID-19 e a aprendizagem dos estudantes

Na docência, ensinar é uma tarefa própria da identidade profissional docente, e no sentido de conhecer as finalidades e objetivos do processo de ensino, mas sobretudo de dominar conhecimentos científicos e didático pedagógicos nas áreas que ministram, o que os habilita a planejar e desenvolver metodologias e práticas adequadas mas inovadoras para a aprendizagem dos alunos, em cada escola e contexto social.

Neste sentido, Lopes (1999) entende que no processo de mediação dos conhecimentos escolares, pressupõe o trabalho de didatização como uma atividade de produção original, a ser desenvolvida pelos professores. A partir desse referencial, entende-se que a prática docente interage com os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de temas curriculares selecionados, possibilitando aos alunos, níveis de compreensão mais significativos sobre o que lhes é ensinado.

Percebe-se que através da ação docente de interagir com os conhecimentos com os quais exerce a sua profissão: saberes escolares, conhecimentos do cotidiano, conhecimentos científicos, entendidos em seu sentido histórico, são apresentadas possibilidades metodológicas e estratégicas, que favorecem a apropriação de conhecimentos que possam agregar questões e temas do mundo social e cultural necessários ao ensino e formação dos alunos. O processo de mediação catalisadora, inclui a mediação didática, a qual torna-se cada vez mais complexa, e nesta perspectiva a atuação do professor é fundamental para contribuir com as relações estabelecidas na escola, em espaços de autonomia conquistados, de forma a propiciar o ensino que propicie os sentidos das aquisições de conhecimentos em cada fase da escolarização.

Para Lopes (1999), as mediações didáticas não podem ser consideradas em sentido genérico, como movimentos que relacionam duas ou mais coisas, como intermediação ou “ponte”, que permite a passagem de uma coisa à outra. A autora refere-se a um processo de constituição de determinada realidade, a partir de

mediações contraditórias e/ou convergentes, como relações complexas, não imediatas, em um profundo sentido de dialogia.

Os saberes docentes dialogam com o conhecimento científico, nos quais estão implicados os conhecimentos cotidianos, e atuam em processo de construção e desconstrução de saberes, como processos pedagógicos que constituem uma epistemologia própria. O aluno só será capaz de compreender e de participar de maneira efetiva em seu contexto social, não só ao se apropriar dos conhecimentos científicos, mas de seus sentidos, não como verdades absolutas ou legitimizadas, mas em constante aproximação ao exercício da prática social e cultural.

Forquin (1993) refere-se à docência necessária às escolas no contexto atual, quando situa o pensamento pedagógico contemporâneo como processo que não pode se esquivar de uma reflexão sobre a cultura e os elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas dos professores, sob pena de cair na superficialidade. Nesse sentido, ao se abordar questões referentes à prática e formação docente na atualidade, torna-se necessário estabelecer conexões com os processos culturais que se inserem no cotidiano escolar, com relação aos professores e estudantes.

A mediação docente na perspectiva catalisadora, se dispõe a buscar ainda novas formas de abordar as noções do ensino, considerando os interesses culturais dos estudantes, que decorrem da preocupação pedagógica relativa aos novos interesses dos estudantes. Para Lopes (1999), propiciar um processo de aprendizagem mais significativo para os alunos, pressupõe interrelações entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, o que aponta para possibilidades interdisciplinares novas, de construção de novos aportes para o ensino e a formação escolar.

Para Hagemeyer (2006), a compreensão sobre prática docente requerida aos professores catalisadores afasta-se de uma visão técnica e/ou utilitarista, uma vez que os processos desta prática se compõem de conhecimentos e saberes sobre o currículo e didático-pedagógicos da formação adquirida, aplicados e retomados nas trajetórias de sua profissionalização nas escolas em que atuam. Essas trajetórias profissionais e de vida nos ambientes escolares possibilitam ao professor a construção de práticas contextualizadas diante do enfrentamento das novas necessidades dos alunos. Na

pesquisa realizada, os processos de compreensão e verbalização, os professores demonstraram que o saber a ser ensinado não é um dado objetivado, pronto e acabado, mas é construído em função das novas requisições da sociedade atual, o que demanda constantes processos de revisão, pesquisa e reconstrução.

Durante o isolamento social proposto na pandemia COVID-19, o distanciamento entre os professores e seus estudantes, pressupôs a busca de um ensino através da mediação da tecnologia digital (computadores, vídeos, atividades complementares, adequações metodológicas aplicativos e redes sociais e videoaulas em canais de TV educativa). Os professores, passaram a desenvolver a construção de conhecimentos com os estudantes incluindo tecnologias digitais, processo no qual as atividades e metodologias remotas tornaram-se um vetor de mediação e inovação do ensino no período de isolamento social. Por outro lado, a necessidade da atuação dos professores nesta perspectiva, colocou em dúvida a possibilidade de que estas atividades pudessem ser mediadas pelo professor, com o propósito de não ser apenas uma reprodução de conteúdo.

A atuação docente necessária a este trabalho, diferencia-se do profissional que só transfere conhecimentos de forma racional ou técnica, uma vez que durante as atividades remotas, o professor precisou ressignificar as dimensões da docência. Aos aspectos contextuais, agregam-se os conhecimentos da sociologia, da cultura, da história, entre tantos os s conhecimentos e da área curricular.

Nesta perspectiva, as mudanças dos processos da docência requisitam dos professores um investimento em sua formação e desenvolvimento profissional e pessoal, ao buscar interessar os estudantes nas atividades, sendo que para este período de ensino remoto não foram previstas, o professor precisou se reinventar, pesquisar, inovar para conseguir contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes. Na pesquisa apresentada a seguir, busca-se dialogar com os sentidos da docência, ao caracterizar o grupo de professores selecionados, ao compreender estratégias de ensino de ensino nas mediações catalisadoras em um novo momento contextual.

Os processos de mediação catalisadora: a pesquisa sobre as práticas de professoras em 2014

No ano de 2014, para a investigação realizada, foram selecionados oito professores da rede pública de ensino do município de Curitiba. Foi realizada buscando obter os depoimentos sobre as práticas de professores dos anos iniciais da educação básica, de áreas diversas. A pesquisa de cunho qualitativo, foi realizada com base na abordagem qualitativa de Lüdke e André (1986), buscando aplicar modalidades que possibilitassem obter maior compreensão sobre os processos desenvolvidos por professores considerado catalisadores.

A pesquisa foi realizada em três fases, em momentos distintos da pesquisa: a aplicação de um questionário semiestruturado como estudo exploratório, entrevista e a observação em sala de aula das práticas verbalizadas pelos professores selecionados. A seleção foi feita mediante critérios referentes ao uso pelos professores de mediações catalisadoras em suas aulas, e metodologias diversificadas, de originalidade e inovação.

Os (as) professores (as) ao verbalizarem sobre suas práticas, mostraram iniciativas de mobilização de conhecimentos e saberes para o ensino de conteúdo das áreas de ensino, aos quais agregaram aspectos da cultura contemporânea, como notícias e programações televisivas sobre temas sociais, e de valores humanos discutidos pelos alunos, levando em conta os interesses demonstrados e a aprendizagem. As características apresentadas pelos professores nesses processos de mediação, mostraram tendências claras a perspectivas de inovação, a partir do uso e voltadas a atividades de ampliação de visões de mundo, considerando a sociedade mais ampla, contemplando uma visão da docência para além de somente transmitir conhecimentos.

A análise dos processos de mobilização de conhecimentos e saberes dos professores para as mediações catalisadoras, foi realizada com base nos autores selecionados para este estudo, e em Lee Shulman (1986), autor que considerou a *compreensão* do professor, como elemento *chave* para a análise de seus depoimentos e narrativas sobre suas práticas, e ao contemplar as dificuldades e interesses dos estudantes. Considera ainda o autor, que a *verbalização* dos professores, emite seus conhecimentos sobre as construções didático pedagógicas que promovem, quanto a estratégias, atividades, escolha de materiais e mídias em suas

práticas. Foram considerados ainda, a utilização de processos de contextualização ao planejar as estratégias de ensino, e o estudo de temas e projetos a partir de necessidades evidenciadas. Faremos referência a três casos de professores pesquisados no ano de 2014.

Na atuação das séries iniciais do ensino regular, a professora **Joana**⁴⁴, desenvolvia na escola quatro projetos simultaneamente, sendo que num desses projetos, caracterizava o uso e o significado da rádio na escola. Nessas iniciativas, observou-se a busca de levar os alunos a compreensões sobre este veículo de informação, como precursor das formas atuais de comunicação. A professora contextualizou as origens das programações mais antigas, comparando às formas recentes de comunicação oral. Passou a desenvolver com os alunos, programas de rádio, os quais eram apresentados à comunidade escolar, integrando nestas audições, os anúncios sobre os conteúdos do programa curricular, relacionados a temas de interesse dos estudantes.

No momento em que ocorreu a entrevista, a professora construía as atividades de contextualização sobre as transformações tecnológicas da sociedade atual, utilizando o filme: “A invenção de Hugo Cabret”. Os alunos realizaram pesquisas na internet, pesquisa em suas famílias sobre avanços tecnológicos no seu cotidiano, aprofundou com livros da literatura infantil que abordavam a temática, ao ampliar as compreensões dos alunos, construiu em conjunto com os estudantes um jornal digital e impresso que tornou-se periódico na escola com notícias da escola, da comunidade do entorno e realizou visitas a espaços culturais da cidade, nos quais poderia exemplificar os aspectos implicados no tema desenvolvido.

O momento da contextualização surgia como uma necessidade, e já no preparo dos conteúdos e noções a serem abordados nas aulas, abordagens que se tornavam fundamentais para a compreensão sobre os conhecimentos das áreas de ensino, articuladas a questões sociais, culturais e científicas que circundavam os assuntos tratados. A compreensão da professora da necessidade de agregar recursos da cultura digital que fazem parte do cotidiano sociocultural dos estudantes, como potencialidade ao processo de ensino e currículo na escola atual, relatou ainda, oportunizar momentos de reflexão com os estudantes sobre a sua não

⁴⁴ Na análise, para o sigilo da identificação dos professores, foram utilizados nomes fictícios.

neutralidade social e formativa desses avanços tecnológicos em sala de aula.

Nestes processos de mediação catalisadora entre os conhecimentos e os estudantes, procurava garantir a compreensão e assimilação dos conteúdos. Este movimento mediador, foi apontada por Lopes (1999), a qual enfatiza que o acesso ao conhecimento científico, distancia-se da mera aquisição ou reprodução de conhecimentos prontos e/ou acabados.

No depoimento da professora **Emília**, de Língua Portuguesa, observou-se a sua percepção sobre temas presentes na sociedade atual, como interesses dos alunos. A professora percebeu que nas aulas, as necessidades mudaram, e os alunos já não aceitavam abordagens somente teóricas, o que a levou a promover aulas contextualizadas e dialogadas. A professora analisou:

Se mudou, mudou muito com as tecnologias e suas influências. Os alunos querem coisas voltadas para a realidade deles; com os smartphones, eles estão conectados e dispersam com facilidade, se a aula for muito teórica. Alguns alunos são muito interessados porque a tecnologia fez que o mundo ficasse muito pequeno, os países se aproximaram e para eles facilitou essa compreensão. Eu entendo as tecnologias como fonte de informação, mas com a consciência de filtrar as informações; os alunos ainda não possuem essa reflexão e são consumistas. E a mídia os tem induzido a este consumismo.

Para a professora, as influências da sociedade do consumo, implicam em orientações do professor na escola, levando-os a refletir sobre as novas formas de se comunicar e conhecer na sociedade, para que o ensino e a informação não os tornem passivos diante dos processos de comunicação tecnológica. Em sua verbalização, a professora evidenciou movimentos de inserções ao trabalho curricular de temáticas contemporâneas, nas quais sinalizou também procurar estabelecer relações com e entre outras disciplinas e assuntos abordados.

Durante uma das observações das práticas pedagógicas na investigação, ocorreu uma visita de estudo fora do ambiente escolar, com a professora de Física Silvana, observou-se que os alunos portavam celulares, os quais manipulavam em vários momentos, sem

proibição da professora. Ao ser questionada sobre este uso do celular pelos alunos, a professora declarou que os smartphones já faziam parte da vida dos estudantes e que procurava integrar às metodologias que utilizava. Os alunos sentiam-se contemplados em suas experiências com os instrumentos digitais, que eram incorporados aos processos de ensino, em tarefas como buscar informações e imagens referentes ao tema de ensino, na visita realizada e em outros espaços, para os quais a professora solicitava a elaboração de conceitos ou textos, utilizando esses aparelhos ou ainda para que elaborassem suas produções no blog da turma ou no site da escola.

Nos processos inovadores e iniciativas observadas, identificou-se a atitude de pesquisa, a qual tornou-se coadjuvante nos processos de mediação catalisadora, promovidos sobre assuntos diversificados e inusitados, que se imbricavam a proposta curricular. Nesta perspectiva, os professores indicaram referenciais para novas estratégias de ensino, perpassadas por aprendizagens de relevância para as compreensões dos alunos.

Os professores catalisadores demonstraram que ensinar nos dias atuais, para além de apenas incluir novos artefatos da cultura contemporânea, a mediação docente deve se preocupar com o processo de construção dos conhecimentos de forma que estes sejam significativos e construtivos para a inserção sociocultural destes estudantes. Incluir tecnologias digitais para possibilitar que os estudantes além de consumidores possam utilizar de forma crítica e emancipatória estes recursos tecnológicos.

Os processos de mediação catalisadora: a pesquisa sobre professoras que integram o programa de atividades remotas, no período de isolamento social em 2020

A pesquisa realizada no ano de 2020, apresentou algumas semelhanças quanto à seleção de professoras com as disposições para as mediações catalisadoras investigadas. A investigação qualitativa, foi desenvolvida inicialmente através de questionário semi estruturado, aplicado a oito professoras que desenvolvem o programa de atividades remotas em função do isolamento social de alunos das escolas da Rede pública de Curitiba.

O isolamento social imposto durante a pandemia do COVID-19, distanciou o professor do ensino presencial escolar. Diante desta contingência a Secretaria Municipal de Educação propôs a utilização de atividades remotas para reposição dos dias letivos. Esta incumbência causou inseguranças aos professores que se sentiram inicialmente, sem o devido preparo com relação ao domínio para realizar as atividades *on line*. Foi necessário a busca de maior destreza para utilizar as mediações didáticas catalisadoras, que levassem ao interesse e a concentração dos estudantes, em um momento não vivido antes, o que as levou a um redimensionamento de suas práticas pedagógicas.

Quando questionadas sobre os processos de ensino remoto não presenciais no isolamento social, as professoras falaram de suas possibilidades, mas também dos entraves que enfrentaram ao planejar as atividades remotas, numa situação nunca antes enfrentada. Houve entendimento sobre os desafios e potencialidades das metodologias *on line*, e a atenção quanto às questões sociais imbricadas a estes processos. Trazemos os posicionamentos de algumas professoras do grupo pesquisado, e os seus questionamentos sobre as possibilidades da prática pedagógica durante as aulas não presenciais.

A professora Cristina, falou sobre o momento de isolamento e das preocupações para o desenvolvimento de práticas remotas como reposição de atividades escolares:

Tenho refletido diariamente sobre o valor que o espaço escolar tem e as relações que lá acontecem, também sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem e o uso das tecnologias como um recurso, de todas as relações e trocas existentes na escola. Acredito que todos esses desafios que estão postos a nós professores, apesar de todas as incertezas, inseguranças, estou buscando interagir com os estudantes por meio de vídeo, e das atividades encaminhadas pela SME, explorando os recursos do youtube, aplicativos de bate papo da rede social. Me preocupo com aqueles alunos que não tem acesso, sei que na escola há uma grande diversidade social e o acesso dos estudantes aos recursos da TV e uso da internet é uma grande preocupação.

Mesmo referindo-se a suas dificuldades, a professora reconheceu o papel da escola e a necessidade de um repensar sobre as mudanças requisitadas aos processos da docência. Referiu-se à exclusão de parte dos estudantes que não têm computador e que estando à parte dos processos de recuperação do ano letivo, precisam também participar de atividades que garantam sua inclusão no processo escolar, mesmo diante de uma situação de ensino inusitada a professora preocupa-se e busca estratégias para mediar o processo de aprendizagem e interação com os estudantes.

Na abordagem da professora **Jeane**, esta se reportou também às dificuldades iniciais com as atividades, mas referiu-se ao período de adversidades, como oportunidade de criação de diferentes estratégias de interações pedagógicas:

[...] acredito nessas novas possibilidades que o ensino remoto nos proporcionou, embora ainda não possamos saber quais os possíveis resultados destes métodos de ensino. Sou uma profissional que estudo e busco na pesquisa mais conhecimentos e crescimento profissional; busco diferentes estratégias para construção dos processos de aprendizagem dos meus estudantes e não tem como não se reinventar. O momento atual representa isso. Na minha prática pedagógica busco novos conhecimentos e aprofundo as pesquisas, compreendo que o ambiente virtual on line contribui com a aquisição de novos saberes, com competências inovadoras para o ensino e pesquisa dos estudantes.

Embora na sua rede de ensino as atividades de ensino remoto ocorram através de videoaulas em TV educativa, os posicionamentos da professora refletem suas compreensões e busca de re-construção da sua ação docente para este momento, mesmo ainda não dominando o uso destes recursos no dia a dia da sua prática se propôs a pesquisar, utilizar ambientes virtuais para mediar o processo de aprendizagem dos estudantes, com possibilidades que poderão se projetar para o futuro da docência e para os curso de formação continuada, na sequência do ano letivo. Comenta a professora:

A formação de professores para o ensino na escola básica terá um novo olhar a partir da pandemia, visando uma nova prática pedagógica, pela qual devemos todos passar. Essa nova ordem

inclui a nossa clientela escolar e os caminhos que levarão a um educar mais consistente com a formação humana, ao o uso de estratégias diferenciadas para o ensino. A busca de forma equânime para o acesso de todos os recursos de internet e programas de computadores e a convivência em uma sociedade mais responsável por si e pelo outro. No mundo teremos que rever o peso, a lição que levamos para o futuro educacional, mencionando as possibilidades e os entraves para acesso de todos os estudantes às possibilidades de se desenvolver no trabalho pedagógico, neste período verificamos que utilizando os recursos como internet, programas, aplicativos, tv educativa e outros, podemos contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Na argumentação da professora **Silmara**, observou-se grande comprometimento, com o redimensionamento de suas atividades em face das dificuldades do ensino não presencial, como se pode observar a seguir:

[...] me sinto bastante desafiada, precisamos usar novas estratégias para ensinar os estudantes, explorar o ensino através de videoaulas em um canal de TV Educativa, vídeos com atividades complementares e atividades em aplicativos da rede social. Neste processo, me preocupo em acompanhar a aprendizagem dos alunos, pois valorizo muito a interação e o vínculo. Há também a incerteza sobre o acesso de todos os estudantes. Já repenso estratégias e adequações metodológicas que serão necessárias quando voltarmos às aulas presenciais. Com certeza o momento que estamos passando é de grande aprendizagem e de um repensar sobre nossa prática como professores da escola pública.

A professora demonstra compreensão de que a escola precisa se reinventar diante de desafios contemporâneos que incluem situações do ambiente e da saúde, como a da pandemia do Covid-19, revela o quanto o isolamento social trouxe desafios aos professores. As preocupações dos professores, em 2014, voltavam-se à busca de atividades de interesse dos estudantes e os professores já se mostravam compreenderem a necessidade de integrarem e refletirem sobre a inclusão destes instrumentos digitais para

formação dos estudantes. Na situação da pesquisa no ano de 2020, a situação vivida exige dos professores a preocupação com as formas de interações pedagógicas e empatia para com a comunidade e os estudantes. Embora não tenham se preparado para este momento de incertezas, e novos processos de mediações que pudessem prever atividades *on line* de maneiras diversificadas, os professores participantes desta etapa da pesquisa, participaram buscando as potencialidades deste período para docência.

Nóvoa (2019) traz um alerta com relação às novas compreensões sobre os processos de ensino, ao dimensionar a necessidade de uma metamorfose na escola e afirma que vivemos um tempo de mudança da forma da escola. Menciona as incertezas do momento e que não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica.

Para o autor a organização da escola e a prática dos professores devem acompanhar as dinâmicas de inovação, que estão a acontecer em muitos lugares, abrindo o modelo escolar a novas formas de trabalho e de Pedagogia. Nesta sua abordagem é impossível ignorar o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica em que a escola abdique de ser um lugar de construção do comum.

A necessidade de renovação das práticas de ensino na escola no ensino remoto e na escola presencial reitera a necessidade de se contemplar nestes processos de mudança, a compreensão e valorização das diversidades sociais, controle social e tantos outros aspectos políticos, éticos e culturais correlatas a estas inovações. O modelo pedagógico conservador por sua vez, não propicia o ambiente virtual inovador que demanda as disposições da mediação docente catalisadora, os professores pesquisados em 2020 demonstram o investimento no movimento de pesquisa e compreensão de possibilidade e entraves postos ao se incluir tecnologias digitais e interativas no processo de ensino. As mudanças metodológicas com o uso de instrumentos digitais, no entanto nem

sempre levam à transformação das práticas docentes, e correm o risco de consistir somente em mudança tecnológica.

Neste caso, cabe aos professores maior atenção à dinâmica das aprendizagens que promovem, sendo que a exploração dos recursos virtuais pressupõe a realização de atividades interativas, que de forma híbrida e interdisciplinar, sejam capazes de dispor e mobilizar os alunos para os estudos. É nesta perspectiva que se torna fundamental refletir sobre o papel docente, diante de novos desafios postos ao contexto histórico social e cultural contemporâneo, o qual requer mudanças e redimensionamentos da escola e das práticas docentes.

Os processos de mediação catalisadora da pesquisa com um novo grupo de professores, para além das mudanças e da hibridação metodológica vivenciada nas atividades remotas, busca clarificar desafios postos aos docentes, como superar a prática pedagógica rompendo com pressupostos de uma racionalidade técnica, para visão do professor como um mediador de conhecimentos que compreende os desafios de ensinar em um contexto contemporâneo, bem como em situações adversas como no período de pandemia, a busca de maior interatividade, que significa também o acolhimento, a empatia, a solidariedade, e a busca da inclusão de todos os estudantes nas atividades de reposição dos conteúdos do ano letivo, como direito inalienável à escolarização.

Considerações Finais

A disposição requerida aos professores da escola contemporânea, de ultrapassagens na docência como reprodução do ensino de conteúdos somente, buscando o desenvolvimento de mediações que catalisam novos conhecimentos e configurações de um novo contexto social e cultural, que levou à proposta de trazer os casos pesquisados em dois momentos diversos: em 2014 e 2020. Os processos de mediação catalisadora, identificou primeiramente a busca de avanços com relação às compreensões sobre diversificar processos de ensino e temas a serem integrados às aprendizagens dos estudantes da escola pública contemporânea. Em segundo lugar, o novo grupo de professores pesquisado, apesar de uma possibilidade de ensino remota, sinaliza buscar uma mediação

catalisadora, o que trouxe desvelamentos sobre possibilidades da evolução das metodologias de ensino *on line*, por um lado e por outro, a constatação de que boa parte dos alunos da escola pública não estão participando a contento das atividades propostas, por não dispor dos instrumentos digitais necessários, ou não dominar os conhecimentos de forma isolada .

O primeiro grupo de professores pesquisados, evidenciou na pesquisa sua compreensão sobre os aspectos socioculturais que permeiam a vida de crianças e jovens da escola pública atual, e quase todos indicaram que a necessidade de contextualização de cada tema ou conteúdo de ensino abordado, visando possibilitar o estabelecimento de relações entre assuntos tratados. Neste sentido, integravam os conteúdos das áreas de ensino, a acontecimentos do mundo contemporâneo, contemplando as formas como os alunos apreendem os conhecimentos, e utilizam os instrumentos tecnológicos de comunicação.

Percebeu-se que a mudança cultural de largas proporções para a qual se caminha, recorre-se ao professor como um *ponto chave* para o ensino e a formação dos estudantes da escola contemporânea. Observou-se que entre o primeiro e o segundo grupo pesquisado, há similaridades, mas avanços quanto às mudanças nas formas de atuação: de transmissores de conhecimentos, para propiciadores de estratégias que levem às aprendizagens necessários à cidadania contemporânea. Esses processos referem-se às mediações catalisadoras a serem estabelecidas no âmbito escolar e neste caso, os professores, são agentes culturais socializadores e re-constructores dos conhecimentos. Tal qualidade implica em agregar os novos conhecimentos e noções, ao estabelecer mediações catalisadoras entre os conhecimentos curriculares e as novas formas de ser, estar e se comunicar dos estudantes, incluindo atividades *on line* presentes na sociedade contemporânea .

No momento complexo pelo qual passamos, que agrava as questões sociais e de acesso à aprendizagem, devido à Pandemia COVID-19, a pesquisa realizada constata possibilidades desenvolvidas pelos professores, a partir de um grande esforço para dominar os processos tecnológicos, levando a compreensões, saberes e ampliação de visões de mundo, necessários no momento de isolamento social. Diante das dificuldades impostas por esta

contingência, a identidade profissional docente passou a requerer um investimento nos processos da formação docente continuada, para o reconhecimento destes novos desafios postos ao processo de ensino, como ensinar utilizando-se de ambientes interativos digitais, procedimentos estes ainda não muito contemplados na maioria dos processos formativos de professores.

Nessa perspectiva, dialogando com as questões identificadas na pesquisa realizada, foi possível refletir sobre o redimensionamento necessário à atuação docente, considerando inserção de instrumentos digitais, o emprego de formas metodológicas híbridas de ensino, bem como suas conformações socioculturais na formação dos estudantes e da sociedade. Neste processo não só o professor precisa rever sua atuação como todos os envolvidos no processo educacional e nas políticas públicas, bem como os espaços de formação dos professores para atuar e compreender os desafios de se ensinar na escola contemporânea.

Neste caso, os professores da pesquisa reconhecem e se preocupam o direito de todos ao ensino escolar, o que impõe a inclusão dos que não contam com instrumentos tecnológicos. O investimento público dos governantes, o repensar sobre formação docente e pesquisa torna-se agora indispensável para que possa desenvolver a compreensão e inclusão destas tecnologias digitais com vistas a uma formação de qualidade, consciente, democrática e equânime para todos os estudantes.

Como observou Vidal (2009), os professores desenvolvem à docência a partir de formas híbridas de ensino, e neste processo, o papel docente e sua mediação ficam valorizados para ação educativa. Neste sentido sinaliza-se para a necessidade de rever a escola em um sentido coletivo, para além de uma visão pragmática, onde o professor é um protagonista dos processos da educação escolar, assim como os professores demonstram uma mediação catalisadora espera-se que esta seja uma visão de todos os profissionais da escola, onde todos gestores, demais professores invistam em um processo de ensino que contemple as necessidades socioculturais dos estudantes.

Na pesquisa realizada, algumas situações constituíram referenciais para um repensar sobre a docência a necessidade de inserção de atividades digitais nos processos de ensino, ao mediar de

forma catalisadora a aprendizagem dos estudantes, o que pressupõe mudanças nos processos da formação docente. Reitera-se nesse sentido, a contribuição da pesquisa e a aproximação da academia à escola, para buscar direcionamentos ao processo de ensino, visando valorizar os professores que contribuem com a formação dos alunos na complexa sociedade contemporânea.

Ao finalizar este artigo, propõe-se uma maior interação teórico-metodológica nas pesquisas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nos dois momentos de estudo e pesquisa, a importância da docência tanto na docência presencial como no ensino on line, nas análises a que se chegou, revelou a necessidade de se investir em estudos e avanços das práticas dos professores que desenvolvem mediações catalisadoras, para se dimensionar avanços no processo de ensino, visando revelar potencialidades para aprendizagem dos alunos e superar em boa medida, as invisibilidades, entraves e descaminhos postos ao processo de ensino na escola pública contemporânea.

Referências

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista**, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. **Função docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras**. (Tese de doutorado), FEUSP, Universidade de São Paulo, 2006.

_____. Formação docente, valores éticos e cultura das mídias digitais: referenciais das práticas de professores para a escola contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.42, p. 435-455, maio/ago. 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 102 p.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: Debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo **Estudos em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth. **Teaching Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVEIRA, Lisiane Fernandes da. **Práticas docentes e cultura digital: redimensionamentos de processos pedagógicos na escola contemporânea**. Dissertação (Mestrado)-UFPR, Curitiba, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. Revista **Currículo sem fronteiras**, v.9, n.1, p. 25-41, jan./jul., 2009.

**LITERATURA NO CONTEXTO DA LEI
10.639/2003 E NA REFORMA DO
ENSINO MÉDIO: FAZ SENTIDO
ENSINAR?**

LITERATURA NO CONTEXTO DA LEI 10.639/2003 E NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: FAZ SENTIDO ENSINAR?

Luciane Silva (UERJ)⁴⁵

Introdução

O processo de esboroamento do humanismo, como aponta Mbembe (2017), reitera-se num outro longo e mortal jogo, reconfigurando-se não mais no embate entre religiões ou civilizações, mas no limiar do século XXI, enreda a democracia liberal e o capitalismo neoliberal, o governo das finanças e o governo do povo, o humanismo e o niilismo.

Diante desse panorama, há um processo de deslizamento da noção do que significa ser humano. Tal propensão acaba por gerar concepções estanques de educação, currículo e sujeitos, pois “educar é sempre intervir na vida de alguém, uma intervenção para tornar essa vida melhor, mais humana” (BIESTA, 2013, p.9). Mediante essa constatação, qual o sentido de ensinar/aprender Literaturas num mundo cada vez mais desigual, racista e consumista?

Ressalto o pensamento da pesquisadora Dalcastagné (2015), em que questiona e salienta na sua obra a necessidade de reconhecermos institucionalmente mais autoras e autores negros. A professora enfatiza que a literatura pode oferecer “um acesso a diferentes perspectivas sociais, por isso mesmo, é um território em disputa, onde está em jogo a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele”.

Nesse sentido, a literatura pode trazer perspectivas de mundo diferentes, apresentar desigualdades, questionar narrativas que se pretendem hegemônicas de si e do outro, apontar e ressaltar diferenças. Principalmente as narrativas de escritoras negras, podem fomentar discussões acerca do gênero, do racismo, desestabilizando o cânone literário brasileiro.

⁴⁵ Doutoranda em Educação – UERJ – Professora da Educação Básica - SEEDUC – RJ. E-mail: lucianessga_75@hotmail.com

Nesse contexto, o advento da Lei 10.639/2003 traz um imenso valor, à medida que põe em desconcerto estereótipos e marcas identitárias e aponta para a necessidade de desconstrução de perspectivas hierarquizantes de relação entre as diferenças inscritas no tecido social. A lei possui também uma importância estratégica, pois transforma estas perspectivas em razão de Estado. “Sabemos da importância da escola para a produção e reprodução da imaginação nacional ou da nação como uma “comunidade imaginada.” (BRANDÃO, 2007, p. 36)

A legislação trouxe também para a sala de aula o debate e a discussão sobre o racismo a partir de outro prisma que não seja a tolerância. Fomentou a necessidade de materiais didáticos e paradidáticos, desvelando no campo literário vários autores/as negros. De acordo com (FELISBERTO, 2017, p. 1):

A literatura negro-brasileira hoje é um campo, que vem fortalecendo cada dia mais a cadeia autoria, editora e público leitor, e ganhando cada dia mais espaço dentro da academia e das escolas brasileiras, [...] caminhando de forma coordenada, seja para pautar temas comuns à experiência negra no Brasil, assim como recuperar autoras e autores, que foram sistematicamente rasurados ou embranquecidos, e este compromisso de (re)elaborar outras representações se intensifica.

Assim, as literaturas brasileira e africana podem produzir diferença e um currículo instituinte desapartado da ideia de fixações absolutas e conhecimentos pré-dados. Neste texto assumo o currículo como prática discursiva e como tal é a confluência de diversos discursos que unificados compõem uma perspectiva da realidade. Esta possibilidade de delinear o real está imbricada por relações de poder, o que nos faculta colocar sob suspeita as metanarrativas modernas, engendradas na produção curricular. No entanto também precisam ser vistas como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes, pois são constituídas pela linguagem, “que cria tudo aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo”. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 38) Isto significa que currículo é também uma prática de significação, de atribuição de sentidos.

Com a nova Reforma no Ensino Médio que faz parte desse contexto de mercantilização da educação, citado por Mbembe, trazendo como bandeira um documento que visa uniformizar os currículos e dar centralidade ao conhecimento, a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), a Lei 10.639 acaba sendo dissipada nos currículos.

Dessa forma, enquanto pesquisadora e professora justifico a pertinência desta pesquisa ao dialogar o ensino da Literatura no contexto da Lei 10.639, pelas possibilidades que a literatura pode engendrar na luta antirracista e a potência que a legislação faculta a essa luta. Em um espaço de normatividade que pretende ancorar e universalizar determinados valores através de competências. A questão que permanece é: Qual o sentido de continuar ensinando/aprendendo literatura? Meu objetivo geral é compreender a relação da Literatura com a lei 10.639, nesse cenário que se coloca tão inóspito a alteridade.

Para pensar tal interpelação parto do argumento de que currículos instituídos e prescritivos visam a controlar a proliferação de sentidos. Para análise dessa posição, conecto currículo como cultura e enunciação nas perspectivas de Bhabha (2014) e Macedo (2011). Reafirmo que a ideia de currículos como enunciação cultural em suas diferentes formas de se apresentar é um texto em movimento, e implica pensá-lo como produção de sentido.

Mas como pensar um currículo aberto a diferença se vivemos uma era mercadológica em que a educação se perfaz como mera representante de uma comunidade, cuja linguagem é dada. Para estas ponderações penso com Mbembe (2016) e Dalcastgné (2015), como o deslizamento da noção de ser humano torna imprescindível o estudo da Literatura.

Divido o trabalho nas seguintes partes: com Mbembe penso o quão fluidos são os conceitos de educação e ser humano na contemporaneidade e como a tentativa de fixar sentidos nesse campo, impacta no reconhecimento da diferença. Diante dessa plasticidade reflito com Dalcastagné o papel da literatura e das autoras e autores negros ao apresentar outras formas de vivências e perspectivas de mundo. Com Gomes analiso a importância do movimento social negro na construção da lei 10.639, pensando-a traduzida e híbrida. Essa ótica nos remete a currículos igualmente

híbridos e traduzidos, onde a produção de sentidos é articulada e rearticulada produzindo currículos em movimento. O que coloca o ensino sob a rasura de não inibir a produção da diferença.

A Educação e o ser humano

O filósofo camaronês Achille Mbembe alerta para o processo de esboroamento do humanismo e aponta para a reiteração de um longo e mortal jogo, cujo embate não se reconfigura entre religiões ou civilizações, mas o que delinea o limiar do século XXI enreda a democracia liberal e o capitalismo neoliberal.

Aproxima-se segundo ele o “fim da era do humanismo”:

As desigualdades continuarão a crescer em todo o mundo. Mas, longe de alimentar um ciclo renovado de lutas de classe, os conflitos sociais tomarão cada vez mais a forma de racismo, ultranacionalismo, sexismo, rivalidades étnicas e religiosas, xenofobia, homofobia e outras paixões mortais. (2016, s. p.)

Neste panorama que se intensifica de parcialidades, as virtudes como o cuidado, a compaixão e a generosidade esfumam-se, especialmente entre os pobres, e a perspectiva de que ganhar é a única coisa que importa e de que ganhar – por qualquer meio necessário – é, em última instância, a coisa certa.

E isso, alega Achille é decorrência do principal conflito da contemporaneidade: a democracia representativa e constitucional e do outro os interesses financeiros do lucro. “Apoiado pelo poder tecnológico e militar, o capital financeiro conseguiu sua hegemonia sobre o mundo mediante a anexação do núcleo dos desejos humanos e, no processo, transformando-se ele mesmo na primeira teologia secular global” (Mbembe, 2016)

Nesse caminho em que a direção é o ganho, o conhecimento será definido como conhecimento para o mercado e como os mercados estão se transformando cada vez mais em estruturas e tecnologias algorítmicas, o único conhecimento útil será algorítmico. Em vez de pessoas com corpo, história e carne, inferências estatísticas serão tudo o que conta.

Mbembe (2016, s. p.) defende:

[...] que a noção humanística e iluminista do sujeito racional capaz de deliberação e escolha será substituída pela do consumidor conscientemente deliberante e eleitor. Já em construção, um novo tipo de vontade humana triunfará. Este não será o indivíduo liberal que, não faz muito tempo, acreditamos que poderia ser o tema da democracia. O novo ser humano será constituído através e dentro das tecnologias digitais e dos meios computacionais.

Dessa forma, a nova medida do humano em um mundo centrado na objetivação do lucro é também uma questão educacional, à medida que a educação é sempre uma intervenção na vida de alguém, “uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor e mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana” (Biesta, 2017, p. 9).

Dentro dessa “boa” intencionalidade está a ideia “de que a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro” (Macedo, 2018, p. 28). Logo muitas práticas educacionais são caracterizadas como práticas de socialização, que têm como propósito inserir os seres humanos numa ordem sociopolítica e cultural existente. Preparando-os para um futuro.

Essas orientações acabam por instrumentalizar culturalmente os estudantes para um tipo específico de vida e ao mesmo tempo assegurar a continuidade cultural e social. Estabelecendo “processos que também contribuem para a reprodução de desigualdades existentes – involuntariamente ou não, naqueles casos em que a educação é utilizada para conservar determinadas práticas e tradições também voluntariamente” (Biesta, 2017, p. 9).

Assim tem se configurado a nova Reforma do Ensino Médio, cujo texto foi aprovado em fevereiro de 2017, pelo Senado. Com previsão de implementação concluída até 2022, inicialmente colocada em vigor como Medida Provisória (MP) consiste em três pilares: o aumento da carga horária dos estudantes, a adoção de uma base comum curricular e os itinerários formativos.

Com o novo sistema, a carga horária será ampliada de 2.400 horas para 3.000 horas. Desse total, 1.800 horas serão usadas para as aprendizagens comuns e obrigatórias estabelecidas pela BNCC, e as outras 1.200 horas serão destinadas ao itinerário formativo. Outra

novidade é a proposta de que todas as escolas de Ensino Médio sejam de tempo integral, com uma carga horária ampliada para 1.400 horas anuais — o que equivale a 7 horas diárias.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece como obrigatórios ao longo de todo o Ensino Médio apenas os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa. A oferta de Língua Inglesa também é obrigatória, mas pode ser feita em qualquer um dos três anos, ou mesmo em todos eles (ponto a ser definido pelas instituições e sistemas de ensino).

A proposta do itinerário formativo é que o aluno escolha, de forma consciente e responsável, um percurso de aprendizado que dialogue com seus interesses, anseios e aptidões.

A organização será feita em dois blocos. Na parte comum, os conteúdos serão alinhados à Base; na outra parte, as disciplinas serão optativas e o aluno poderá cursá-las se forem ofertadas em suas escolas. Além do mais, 60% dos conteúdos devem atender a BNCC e os outros 40%, aos itinerários formativos das cinco áreas mencionadas (BRASIL, 2018).

Diante deste esquema preditivo em que a educação é uma moeda de troca para um futuro que se diz “melhor”, a lógica é espremer nessa conta cada vez mais algoritmos para um cálculo que dê certo. Meu olhar é para o currículo, porque mesmo que se diga que a BNCC não é um currículo, o que performa sua pretensão é centralizar e controlar currículos. Detenho-me ao que penso de antemão está sendo alijado dos estudantes no Ensino Médio, a possibilidade da diferença.

A luta pela disseminação da educação no Brasil está pautada por discussões relacionadas ao respeito à pluralidade e singularidades no que tange a educação indígena, a educação do campo, questões de gênero e sexualidade, a luta contra o racismo e contra a homofobia. Desse modo, quando se impõe um documento único visando à uniformização e homogeneização curricular é “reduzir todas as possibilidades a uma, inviabilizando outras representações e significações” (LOPES & MACEDO, 2011, p.212).

No Brasil, sobretudo a partir do impeachment de Dilma Rousseff, aconteceram importantes retrocessos nas políticas sociais e educacionais, mediante adoção de novas práticas, programas e ações do governo federal. O que inclui além da Reforma do Ensino

Médio com: a) viés tecnicista e vínculo entre desenvolvimento econômico; b) a educação como salvação para os problemas sociais; c) a redução da educação a transmissão de conhecimentos; d) a necessidade da base para orientar os professores; e) a garantias que todos os alunos aprenderão da mesma forma; a Educação para as relações étnico-raciais.

A BNCC estabelece dez competências gerais que são consideradas básicas ao tratamento didático proposto para o Ensino Médio. Essa rigidez não permeia acesso a conteúdos que abordem a alteridade, as diferenças, fluxos culturais e as histórias que têm contribuído para a formação do processo civilizatório neste país. O que dificulta o trabalho com a Lei 10.639/03.

O conteúdo programático a que se refere à lei é o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Neste panorama em que a característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias (BAUMAN: 2008 p. 20) ⁴⁶, qual a utilidade de estudar literaturas nas comunidades escolares?

Literariando a diferença

A literatura como disciplina escolar emerge junto à consolidação do Estado burguês e está intimamente relacionada aos propósitos de universalização da educação. Consolidada nos moldes do recém-ideal iluminista está interligada a uma escola pública e laica, cuja responsabilidade recai sob o Estado.

No Brasil colonial esse molde persiste com destaque para o latim e sua literatura, gramática e retórica portuguesas. As primeiras histórias da literatura a fazerem referência ao Brasil ainda o mencionavam como colônia portuguesa. Porém no limiar do século

⁴⁶ BAUMAN, ZYGMUNT. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2008.

XIX, observa (Lajolo 1995, p. 110), “começa nesse período um estudo mais focado na literatura nacional que associou história literária ao Estado moderno”.

Assim, o nascimento da história da literatura se associa às instituições do Estado moderno estabelecendo um vínculo que inclui a inclusão das literaturas nacionais modernas no currículo escolar. Na tradição da história da literatura, que se iniciava então, ocorria aqui o mesmo que na Europa: “a abordagem da literatura, ajustada ao ideal de objetividade histórica, descreve o passado restringindo-se ao cânone das obras e autores consagrados pela tradição, excluindo textos divergentes de um determinado modelo de literatura.” (Faria, 2009, p. 3).

Contemporaneamente as muitas exclusões estão sendo questionadas, como o fato do Brasil possuir 54% da população que se autodeclara negra e os currículos escolares não trabalharem com autoras ou autores negros, ou ao longo da historiografia literária brasileira embranquecê-los. A presença do negro na literatura brasileira foi tão marginalizada e silenciada quanto o foi no processo de formação da sociedade.

O projeto de nação não contemplou em nenhum aspecto a população negra brasileira, portanto não é ilegítimo ponderar que esse projeto foi pensado e realizado pela e para a população branca dominante e dirigente. (BASTOS; MERISSI; ALENCAR, 2010, p.4) Vale destacar que o projeto nacionalista do Romantismo entende a ancestralidade brasileira como fruto do encontro racial entre europeus e indígenas, eliminando a presença negra da população nacional.

Entretanto, mesmo o cânone literário estabilizando por muito tempo na historiografia da literatura brasileira uma construção hegemônica, há sempre criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos, “e o que denominamos culturas marginais ou literatura periférica, subalterna não estão na margem, mas no centro desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo” (Lopes, Macedo, 2011, p.214).

Interligadas nessas relações de poder estão as sociedades, universidades e escolas, as instituições de uma forma geral. Assim, detêm a direção os grupos que exercem o domínio sobre a

organização política e econômica da sociedade. Entretanto, observa Almeida que “a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante institucionalizar seus interesses, impondo a toda a sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem normal e natural o seu domínio” (2019, p. 40)

O racismo é uma prática que corporifica regras, padrões de conduta e modos de racionalidade, cujo cerne está imbuído em múltiplas relações que possuem sua exegese na raça. Nessa esteira de pensamento, o racismo tornou-se um aparelho tecnológico de poder, no qual a literatura não está imune. (Almeida, 2019), defende que todo tipo de racismo é estrutural e pode ser desdobrado em processo político e processo histórico.

Político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político. Pessoas brancas não perdem vagas de emprego pela cor da pele, nem são suspeitas de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência questionada devido à cor da pele. Um carro com uma família branca, por exemplo, não é um alvo para ser alvejado por 80 tiros.

E histórico porque se manifesta de forma circunstancial e específica, as características biológicas ou culturais só são significantes de raça ou gênero em determinadas circunstâncias históricas. Os diferentes processos de formação nacional dos Estados contemporâneos não foram produzidos apenas pelo acaso, mas por projetos políticos.

Parâmetros que se estendem para a instituição “Literatura” que no Brasil tende a apresentar uma perspectiva universalizante sobre a literariedade, os escritores e os assuntos abordados. O modelo que se configura é formado por homens brancos, de escritores e escritoras negros que não são vistos como tal (Machado de Assis, Auta de Souza), de outros deixados às margens (Lima Barreto, Cruz e Souza). De acordo com *Dalcastagné* (2015, s. p.)

Muita gente escreve, mas nem tudo que é escrito ganha status de literatura: aquilo que está nas livrarias é comentado nos suplementos culturais dos jornais, vence os concursos patrocinados pelo Estado, participa das feiras literárias, entra nos currículos das escolas e das universidades. Quando

olhamos para essa produção (aquela que é aceita socialmente como sendo a “literatura”), observamos que ainda há muito mais homens do que mulheres, que quase todos dispõem de título superior, que a grande maioria reside no Rio de Janeiro ou em São Paulo. E, também, que são quase todos brancos. Uma pesquisa que analisou os romances publicados pelas maiores editoras brasileiras, de 1990 para cá, revelou que menos de 5% dos autores são pretos ou pardos.

Sendo os escritores brasileiros em sua maioria possuindo este perfil o óbvio é que construam personagens alocados ao seu universo em particular. Universo constituído pelo racismo e pelo patriarcalismo afastando a população negra e as mulheres dos espaços de poder.

Restringindo também as temáticas abordadas, “se é possível encontrar, aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação estrutural impõe às suas trajetórias de vida” (idem, 2015). Insistindo no mito da democracia racial e empobrecendo a visão de mundo plural que as narrativas literárias podem proporcionar através dos currículos no contexto escolar.

Diante da execução de uma Base Curricular Comum submetendo diálogos com as diferenças sob a capa da diversidade, “compreendendo aqui que o diverso é, na verdade, outra manifestação do mesmo” (Lopes, Macedo, 2011, p.226), fica evidente que a literatura assim como as narrativas de escritoras e escritores negros são de suma importância, tanto na área acadêmica quanto na educação básica.

Eles podem trazer para as narrativas literárias outras possibilidades de narrar o mundo, a nação, outras vivências, outra dicção. Podem falar e problematizar que a diferença não é mesmidade é o diferir em si, apostando na singularidade do ser humano. Num modo de ver o negro desapartado de universalidades, o que impacta diretamente na luta antirracista. Isso implica que não basta não ser racista, pois atitudes antirracistas fazem a diferença. A constituição da Lei 10.639 no bojo do Movimento Social Negro explicita essa articulação.

Legislar para uma nova imaginação nacional, Lei 10.639

Com o advento da República e o pós-abolição os ex-escravizados e seus descendentes foram relegados a condições indignas de sobrevivência, sem oportunidades de inserção no mercado de trabalho, moradia, educação. O que exigiu uma organização mais sistematizada em termos de movimento social, mas diversificada nas suas pautas. Como salienta SANTOS (2019):

Plural nas formas de se estruturar e com práticas específicas de atuação, o movimento negro, [...] a depender da leitura que se faça de sua história, originou organizações formadas na década de 1930, como a Frente Negra Brasileira, que são completamente diferentes daquelas criadas em fins dos anos 1970 ou meados das décadas de 1980 e 1990, entre elas, Movimento Negro Unificado, Geledés – Instituto da Mulher Negra, Ilê Ayê, Criola e Centro de Articulação de Populações Marginalizadas.

Esse movimento vem se transformando continuamente, influenciado por mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais no Brasil. No entanto, o combate ao racismo e a discriminação racial em todas as suas formas é o que caracteriza suas ações políticas. Ainda de acordo com SANTOS (2019):

A luta contra o racismo, para algumas organizações, pode significar denunciar o assassinato sistemático de jovens negros/as pelas forças policiais, enquanto, para outras, pode significar influenciar a construção de políticas públicas de saúde e educação, como aumentar a população negra nas universidades. Ou, ainda, pode significar revalorizar a estética negra por meio de práticas culturais ou educativas. Enfim, as formas de atuação das organizações negras caracterizam-se por diversidade e criatividade.

A variedade de atores sociais, eventos ou mudanças políticas, econômicas e culturais que se entrelaçam com uma pluralidade de formas de organização e também de pautas no movimento social negro, são combustíveis para de acordo com (FLEURI, 2003, p. 119): “Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permitindo reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez

e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação.”

O movimento negro é um educador (GOMES, p. 13). Essa afirmativa implica considerar que não há uma essência fixa, imutável, que não se associa e nem se reorienta no frequente de um movimento social e tampouco na educação. “O processo educativo é, a meu ver, um processo de constituir-se sujeito na relação com o outro, um processo sem fim, posto que o outro seguirá nos constituindo sempre” (SILVA, 2018). Nessas imbricações relacionais esse movimento social trouxe para a “roda” discussões sobre:

Racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico.

Saberes e conhecimentos transformados em reivindicações, “das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI”. (GOMES, 2017, p. 14)

Apesar de o movimento negro ter como objetivo a luta antirracista esta foi se constituindo na emergência microcapilar das relações sociorraciais. O que o tornou educador a partir das múltiplas demandas que foram surgindo e se articulando ao longo da sua história. “Nesse sentido conhecimento e devir se excluem, na medida em que o conhecimento evoca a ideia de processo, algo que avança ou responde segundo fins, o devir é um tornar-se apesar dos fins” (LEMOS, 2018, p. 189)

Por ser devir penso o movimento social negro como espaço marcado por “interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável (GOMES, 2017, p. 47), cuja “verdade” está onde ele está mudando e não na sua suposta tradição (LEMOS *apud* Williams, 2012). Pensando com Bhabha e Lemos a tradição passa sempre por tradução.” A tradução é fruto do

deslizamento da tradição (LEMOS, 2018, p. 197) que pode ser entendida nesse contexto, como a dimensão literal do movimento social negro operando com o significante raça, na tentativa de fixação de sentidos de forma atemporal.

E do outro lado, uma dimensão ampla ressignificando o vocábulo raça. O que não se configura um embate, menos ainda um antagonismo. Uma mescla que vai produzindo novos fazeres e novas possibilidades de lutas antirracistas. É um trabalho de negociação.

De acordo com (LEMOS, 2018, p. 197):

Os dois casos produzem híbridos que não são entendidos por Bhabha como frutos de uma razão dialética, já que não são nem a conciliação nem a superação entre dois opostos ou intangíveis; são entendidos como algo que abandona a ideia de estação e adere a um ininterrupto estado de movimento mesclatório cujo sentido e destino é impossível determinar ou mesmo imaginar.

Assim, penso a constituição da Lei 10.639/2003 como uma produção traduzida e híbrida, conquista do movimento social negro, consubstanciada de anseios, práticas, projetos, objetivos planejados em torno do racismo e da discriminação racial. Engendrando nos currículos possibilidades de trabalhos igualmente traduzidos e híbridos.

Currículo

Desde os séculos XIX e XX os estudos curriculares têm definido currículo de formas bem variadas e essas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas.

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 19)

Há nessas definições de possibilidades de ser do currículo um fluxo comum. Perpassa um ordinário que envolve uma organização prévia ou não, de experiências ou situações de aprendizagem, vivências produzidas por docentes, redes de ensino ou organizações com vistas a um processo educativo. Com programações ordenadas do que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e como o conteúdo ensinado deve ser apreendido.

Como bem salientam Lopes e Macedo “não é possível responder o que é currículo apontando para que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (2011, p.19). Corroborava Silva: “o currículo é sempre o resultado de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (2019, p. 15).

Dessa forma, currículo pode ser compreendido também como movimento, algo dinâmico e movediço. Imbricados nesse movimento de articulação e rearticulação acabamos por nos tornar quem somos. De acordo com (Silva, 2019), nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nas nossas possibilidades de identificação.

Uma possibilidade de ver a presença da identidade no campo do currículo está ligada ao que se tem denominado políticas de identidade. Ou seja, políticas que denunciam a monoculturalidade dos currículos, baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural. Mesmo que se aceite que, existe mais de uma cultura ou mais de um repertório de sentidos, nem todos são considerados válidos como fontes para os conteúdos ou como cultura de pertencimento legítima.

Contemporaneamente, as muitas exclusões operadas pela criação de uma cultura geral estão sendo postas em xeque o que não significa que tenham deixado de ocorrer. Mbembe (2018), advoga que vivemos um paradoxo, segundo ele, é uma época de conexão, graças aos avanços tecnológicos do nosso tempo, mas também por

toda a espécie de trocas econômicas e transações monetárias, incluindo o fluxo de ideias e de imagens que irrigam hoje as sociedades do planeta. Mas tudo isso é acompanhado por um aumento das dificuldades que experimentam certos setores da população em movimentar-se.

Ele ressalta que no século XXI, torna-se evidente um desejo global renovado dos cidadãos e de seus respectivos Estados por um controle mais rígido da mobilidade. Para onde quer que se olhe, o impulso é em direção ao cerceamento ou, em todo caso, a uma dialética mais intensa de territorialização e desterritorialização, de abertura e fechamento. Ganha força a crença de que o mundo seria mais seguro se ao menos os riscos, as ambiguidades e as incertezas pudessem ser controladas, se ao menos as identidades pudessem ser fixadas de uma vez por todas.

Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, segundo (HALL, 2001, p.13), “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. O que põe em xeque conjuntamente as identidades nomeadas pelos discursos da Modernidade em que um núcleo essencial define o humano.

Conforme Hall (2001, p. 10), o sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo, ao longo da existência do indivíduo.

Sob esse panorama de tentativa de fixação e regulação dos corpos, das identidades e do movimento, a cultura de caráter universal é problematizada por sociedades que se mostram a cada momento mais multiculturais. Desse modo, como a Escola seleciona o que ensinar e como representar as diferentes culturas no currículo?

De acordo com os estudos de Lopes e Macedo (2011, p. 226), um currículo mais plural não significa que a diferença esteja presente, o diverso é, na verdade, outra manifestação do mesmo. A diversidade, portanto tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, como uma

síntese de totalização das diferenças. O que faz emergir propostas curriculares que contemplem as culturas concebidas como repertórios partilhados de significados, fixos e homogêneos.

Desses repertórios, acaba-se, então, por selecionar um conjunto de práticas culturais a ser trabalhadas pela escola, de modo que quanto mais plural for a seleção, mais representativo seria o currículo. O que, por conseguinte reflete em um trabalho com um conhecimento pré-dado, selecionado de um repertório para constituir um conjunto de conteúdos a ser ensinado/aprendido. Pensando com Macedo (2011, p. 73) defendo que a escola não pode se contentar em ensinar a linguagem de uma comunidade, em transformar o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico. Então como pensar uma produção curricular aberta a diferença? Como pensar uma educação que coloque sob suspeita repertórios sedimentados?

Sendo assim, é imperioso entender os deslocamentos que a hegemonia da ideia de currículo como formador de identidades vem sofrendo tendo em vista a ampliação das demandas da diferença, evitando a insustentável premissa de que as políticas são imunes ao questionamento da fixidez. Se há a premissa que o currículo vem sofrendo um descentramento, acompanhado pela possibilidade de sujeitos com identidades multifacetadas, apostar em uma homogeneidade para atender as indagações cotidianas no contexto escolar não é o bastante. É preciso ir “além”, no que concerne Bhabha (2014, p. 19) “O além não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... Um movimento exploratório incessante...”

Dessa forma, uma produção curricular capaz de representar a diferença é preciso ser concebida como cultura. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 208), “essa concepção nega o caráter estático e destaca os processos híbridos pelos quais as culturas estão sempre a se constituir”. A noção de hibridismo cultural em Bhabha explicita mais claramente o caráter de prática de significação atribuído à cultura.

Conforme as pesquisadoras, para esse autor a cultura é definida como prática de enunciação, termo trazido da linguística, o conceito demonstra, nesse campo teórico “uma rede dialógica que é o discurso, instituindo sentidos que não são originários do momento da enunciação, mas que fazem parte de um continuum.” Bakhtin (1979)

Ou seja, de que não há nenhuma unidade ou fixidez primordial nos sentidos ou símbolos de uma cultura.

Partindo desse pressuposto Bhabha identifica a existência de duas dimensões da cultura: a pedagógica e a performática. O que desloca o pensamento logocêntrico nos termos de um embate cultural ou antagônico e conduz para uma performatividade, cuja diferença não deve:

[...] ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem nos momentos de transformação histórica. (BHABHA, P., 2014)

O que significa pensar currículo não somente como prescrição e institucionalização, mas também como um projeto de sentidos. O que lhe configura um caráter híbrido e nesse sentido, indica dizer que os currículos ou as culturas não existem na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempos de produção de sentidos regulados por um poder incapaz da regulação total. Lopes e Macedo (2011, p. 212).

Sob essas bases, pensar o currículo como cultura envolve pensá-lo como processo de ambivalência, num movimento de constante articulação e rearticulação, um continuum. “sempre aberto à alteridade, obrigando à negociação constante com essa alteridade que nos constitui” MACEDO (2017, p.551).

Algumas considerações

Ao pensar sobre a importância da Literatura no contexto da Lei 10.639/2003, remeto-me a ideia do quanto é valiosa para uma produção curricular compreendida enquanto cultura. Por mais que haja processos de normatizações curriculares que intentem fixar sentidos e delinear projetos de educação *a priori*, “a diferença não é outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos” (LOPES & MACEDO, 2011, p.214). Ou seja, outros sentidos sempre vão irromper.

Assim, acabo por retornar a questão que pontuei ao longo do texto: Qual o sentido de continuar ensinando/aprendendo literatura num ambiente que se propõe cada vez mais regulado e normativo?

A literatura não possui uma essencialidade e exatamente por isso ela está atrelada a outras produções culturais, contextos e discursos que viabilizam sua inteligibilidade. Relações que na historiografia brasileira foram institucionalizando um sentido e fixando uma especificidade para o literário e perfazendo um cânone.

A decorrência dessa fixidez foi o silenciamento e o alijamento de escritoras e escritores negros desde modelo prescritivo e engessado e logo dos currículos escolares. Como também uma perspectiva de nação que se quer hegemonicamente cultural em detrimento de outros fluxos culturais. Defendo então, que as reflexões que a Lei 10.639/2003 viabiliza e um currículo como enunciação nas comunidades escolares é um modo de operar que dialoga com o não canônico e produz diferença, outras formas de existência, ampliando a luta antirracista.

A legislação à medida que põe em desconcerto estereótipos e marcas identitárias, elaboradas ao longo da historiografia brasileira consubstanciada com a Literatura, tendo em vista que a literatura auxiliou nos processos de construção dos Estados-Nação tanto no Brasil quanto na Europa, atua na desestabilização de perspectivas hierarquizantes na relação entre as diferenças inscritas no tecido social.

Dessa forma, diante da Nova Reforma do Ensino Médio, a literatura não possui uma utilidade, um sentido, uma especificidade, como algo reificado, mas faz sentido estudar/ensinar porque a literatura como o currículo é um espaço de fluxo constante, de produção de sentidos dialogados e renegociados, construídos e desconstruídos a todo o momento. É um lócus de contestação e disputa, podendo dessedimentar pensamentos racistas.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2013.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.**

Disponível

em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Brasília, 2018.

Acesso em: 15 mai. 2020.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Por que precisamos de escritoras e escritores negros?** Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/por-que-precisamos-de-escritoras-e-escritores-negros/>. Acesso em: 15 de mai. De 2020.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais. **Revista Ibero-americana de educação**, v. 49, n. 7, p. 1-12, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LAJOLO, Marisa. Literatura e história da literatura, senhoras muito intrigantes. **Remate De Males**, 13, 105-112.

LEMONS, Guilherme. **Notas sobre as bases do pensamento “pós”: a subjetividade como problema.** In: TOMÉ, Cláudia. MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). Currículo e diferença. Curitiba: CRV, 2018.

LOPES, Alice Cassimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo é o que? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MBEMBE, Achille. **A era do humanismo está terminando.** 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>.

Acesso em: 15 mai. 2020.

MBEMBE, Achille. **A ideia de um mundo sem fronteiras.** 2018. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-por-achille-mbembe/>. Acesso: Julho de 2019.

SANTOS, Márcio André de Oliveira. **Novos rumos do movimento negro**. 2019. Disponível: <https://cienciahoje.org.br/artigo/novos-rumos-do-movimento-negro/>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

**A INTERAÇÃO DISCURSIVA E A
RESPONSIVIDADE NA PRODUÇÃO E
NA REESCRITA DE TEXTOS**

A INTERAÇÃO DISCURSIVA E A RESPONSABILIDADE NA PRODUÇÃO E NA REESCRITA DE TEXTOS

Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho (Unioeste)⁴⁷

Rafaella Salvini (Unioeste)⁴⁸

Márcia Adriana Dias Kraemer (UFFS)⁴⁹

Considerações iniciais

É significativa a dimensão de trabalhos acadêmicos que adotam as reflexões de Bakhtin e de seu Círculo como embasamento teórico.⁵⁰ Tal fato apenas elucida a importância de suas ideias na direção norteadora de pesquisas nas diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais que envolvam o construto teórico do Materialismo Histórico e Dialético.⁵¹

⁴⁷ Mestrado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel. Professora efetiva na rede Municipal de Ensino no Município em Ubiratã/PR.

⁴⁸ Mestrado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL da Universidade Estadual do Oeste Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel. Professora da rede privada e estadual de ensino do Paraná.

⁴⁹ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Bolsa Capes. Estágio Pós-doutoral pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel, Bolsa Capes. Professora de Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza.

⁵⁰ “O Círculo é a denominação atribuída pelos pesquisadores contemporâneos aos intelectuais de formação diversa como o filósofo Matvei I. Kavan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o estudioso de literatura Lev V. Pumpianni e os três mais conhecidos pelas suas obras: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochínov e Pavel N. Medviédév, que se reuniram regularmente no período de 1919 a 1974.” (RUIZ, 2017, p. 41).

⁵¹ A teoria do *Materialismo Histórico Dialético*, fundamentada em Marx e Engels, tem como cerne ser uma força centrípeta em relação ao idealismo tradicional (MARX, 2011 [1968]; MARX; ENGELS, 2008 [1948]). Para tanto, enfatiza uma transformação que possibilite modificar o *status quo* da ordem dominante e, nessa arena de conflitos, promover a mudança social, de modo que se estabeleçam princípios de igualdade comunitária refletida nos papéis sociais. Essa percepção entende, entre outras características, que a humanidade constitui-se em sua produção material e pelo embate de forças sociais, dialeticamente. Extrapola o âmbito econômico, seu reduto de origem, ganhando novas interpretações ao longo do Século XX e espaço em inúmeras áreas do saber na contemporaneidade. No campo educacional, tem grande relevância em estudos linguísticos como da Filosofia da Linguagem, representados pelo Círculo de Bakhtin, e no âmbito da psicopedagogia, com o Círculo de Vygotsky (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926; VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]; LEONTIEV, 2004; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VIGOTSKI, L. S. et al., 1997; VYGOTSKY, 2001).

A ênfase sobre o estudo da dimensão social⁵² e da dimensão verbal⁵³ de gêneros discursivos abordados nas aulas de língua portuguesa tem-se tornado cada dia mais relevante quando associada ao entendimento conceitual de linguagem como *interação discursiva* e à perspectiva de que todo discurso é prenhe de resposta, pois a responsividade lhe é inerente.

Entende-se interação discursiva como o que constitui a realidade fundamental da língua(gem),⁵⁴ ou seja, uma relação entre dois sujeitos em contexto sócio-histórico-cultural-ideológico. Esse fenômeno carrega várias vozes, construindo, portanto, diversos sentidos. Assim, o diálogo entre professora e estudante acontece por meio da produção e da reescrita de textos, quando realizadas de acordo com os preceitos de língua(gem) como processo interacional.

A temática que será apresentada neste capítulo trata, com efeito de uma reflexão teórico-metodológica cuja delimitação está focalizada na perspectiva dialógica de linguagem, por meio de um estudo acerca do processo de responsividade, decorrente da interação discursiva, na produção e na reescrita de texto em situação de ensino e de aprendizagem de língua materna na Educação Básica.

Para Volochínov, a responsividade é, em princípio, uma exigência das práticas sociais de interação (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]). Corroborando, Menegassi destaca a responsividade como uma propriedade dos enunciados de permitir e exigir que lhe seja dada uma resposta, a partir de exemplos de diálogos orais ou escritos (MENEGASSI, 2009).

Sobre o conceito de interação discursiva, os autores asseveram que se trata de uma manifestação social realizada por meio da enunciação ou das enunciações, constituindo uma realidade fundamental da língua(gem). Menegassi ainda afirma que tal fato é um fenômeno que se realiza em contexto social específico e que, por sua natureza, exige e instaura uma relação dialógica (MENEGASSI, 2009). Por conseguinte, estabelece-se um vínculo responsivo entre os sujeitos, caracterizando-se, assim, a enunciação.

⁵² No que tange à referencialidade, à expressividade e à endereçabilidade, elementos constitutivos de textos-enunciados de gêneros do discurso (SOBRAL, 2019).

⁵³ Em se tratando de conteúdo temático, de estrutura composicional e de estilo de linguagem, elementos orgânicos de textos-enunciado de gêneros do discurso (SOBRAL, 2019).

⁵⁴ Nos escritos do Círculo de Bakhtin não há distinção entre língua e linguagem. Por isso, emprega-se, neste trabalho, o termo *língua(gem)*.

Amparando-se em tais perspectivas, interessa, no presente trabalho, desenvolver uma reflexão teórico-metodológica cuja delimitação temática focaliza, na perspectiva dialógica de linguagem, um estudo acerca do processo de responsividade, decorrente da interação discursiva, na produção e na reescrita de textos. A geração de dados acontece no primeiro semestre de 2019, em uma turma de 2º Ano do Ensino Médio, de uma escola particular, situada no Oeste paranaense e regida por uma professora.

Com efeito, a pergunta de pesquisa que direciona a investigação questiona: em que medida se estabelece o fenômeno de responsividade linguística, resultante da interação discursiva, no processo de produção e de reescrita de textos na turma delimitada para o estudo? A hipótese inicial à pergunta decorre da pressuposição versal das pesquisadoras de que a responsividade pode acontecer a partir da interação entre professora e alunos na produção e na reescrita de textos, materializando-se nas respostas dadas pelos estudantes à docente.

No caso da pesquisa em questão, identifica-se a responsividade durante todo o processo de produção do texto: na primeira versão, por exemplo, elaborada em resposta às atividades prévias realizadas pela professora com a turma (como o conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem) do gênero proposto, em que se parte de um enunciado plausível que possui as condições necessárias para o estudante estabelecer um diálogo e produzir seu texto, bem como a partir dos apontamentos por meio das revisões realizadas em uma segunda produção textual.

Nesse viés, justifica-se a pertinência da pesquisa, por meio do diálogo que permite instaurar a reflexão sobre questões de ensino e de aprendizagem em contextos de Educação Básica. Por meio do processo de produção e de reescrita textual em sala de aula - uma prática social com caráter responsivo - promove-se uma postura crítico-reflexiva em relação às práticas pedagógicas comumente adotadas em situação de ensino e de aprendizagem da língua(gem).

Também, ao delimitar o trabalho no gênero Redação do Enem, com foco na categoria retórica dissertativo-argumentativa, busca-se identificar, por meio de abordagem efetiva, as respostas resultantes do processo, uma vez que tal gênero requer a construção de argumentos coerentes e coesos, na reflexão direcionada,

geralmente, a um problema social e à criação de uma proposta de intervenção.

É válido ressaltar que a responsividade é inerente à comunicação humana, pois, sendo um sujeito social, sempre haverá interação com o outro no intuito de obter-se uma (re)ação. Tal conceito aborda o domínio dos enunciados como dialógicos. Para isso, é preciso considerar quais papéis sociais exercem os partícipes da interação, histórico e socialmente situados.

Volochínov afirma que tal abordagem não trata apenas de oferecer uma resposta ao locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado a outro constitui uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]). Tal concepção, portanto, integra uma resposta aos recursos interiorizados e fundamenta as respostas que o sujeito produz às situações futuras, sejam linguísticas ou não.

A partir desse entendimento, o que motiva o desenvolvimento deste trabalho é a preocupação de se compreender como ocorre a interação entre professora e aluno no processo de produção e de reescrita de textos. Logo, a fundamentação teórica deste trabalho está pautada na Análise Dialógica do Discurso - ADD⁵⁵ e na Linguística Aplicada - LA,⁵⁶ a fim de responder à pergunta de pesquisa do estudo.

Para isso, a reflexão realizada está fundamentada na ADD no que tange ao pensamento linguístico do Círculo de Bakhtin (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926; VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]), com foco no fenômeno da responsividade, própria à

⁵⁵ A ADD é uma teoria do Círculo de Bakhtin. Segundo Costa-Hübes, o “Círculo de Bakhtin correspondia a um grupo multidisciplinar de intelectuais russos que se reuniam regularmente entre 1919 e 1929, preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte. Incluía o linguista Valentin Volochinov (1895-1936), o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938), Mikhail Bakhtin (1895-1975) dentre outros.” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 20). De ora em diante, utilizaremos a sigla ADD para a referência à Análise Dialógica do Discurso.

⁵⁶ Adota-se “[...] a tendência de pesquisa em Linguística Aplicada [...], cujo cerne do processo dialético de ensinar e de aprender concentra-se em dois modos de investigação: a pesquisa de diagnóstico, em que [se focalizam] os acontecimentos da sala de aula, e a pesquisa de intervenção, em que [se vislumbra] uma possibilidade de modificar a situação existente em sala de aula.” (KRAEMER, 2014, p.31-32). Entende-se que “[...] a Linguística Aplicada [é] propiciadora de análises de caráter interdisciplinar, com investigação, problematização e busca de soluções para questões de linguagem inseridas nas práticas sociais.” (KRAEMER, 2014, p.48). De ora em diante, utilizaremos a sigla LA para a referência à Linguística Aplicada.

interação discursiva (MENEGASSI, 2009) e acerca da Linguística Aplicada (MOITA LOPES 2006; 2003).

Desse modo, trata-se de uma pesquisa teórico-empírica, de cunho qualitativo-interpretativista, com fins explicativos. Resulta de uma prática de ensino no viés da pesquisa-ação, em que uma das pesquisadoras assume tanto o papel de professora como de observadora, participe na ação e na observação. Os dados são gerados por documentação indireta (pesquisa bibliográfica) e direta intensiva (pesquisa-ação). O método principal de análise e de interpretação é o dialético, centrando-se na reflexão acerca do processo do fenômeno em curso. O método de procedimento é o histórico (construto teórico), o comparativo (teoria versus prática) e o monográfico (estudo de caso).

Tanto a docente quanto os estudantes estão na condição de sujeitos de pesquisa, uma vez que as reflexões empíricas partem do contexto da sala de aula. Este estado é de extrema relevância, pois a professora pesquisadora propõe-se a analisar o trabalho que desenvolve como outra de si mesma (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]), permitindo-se, com efeito, tentar perceber os pontos cegos (ERICKSON, 2001, p.13) não observados do lugar de professor, no cotidiano das aulas.

Assim, a divisão estrutural do trabalho acontece por meio das seguintes seções: na primeira, expõe-se o estudo da responsividade e sua relação com a interação discursiva, presente no processo de escrita e de reescrita de textos; na segunda, descreve-se o processo de geração dos registros e da caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa; na terceira, apontam-se as reflexões; e, por fim, os resultados e considerações os quais são alcançados por meio da pesquisa.

A interação dialógica da linguagem

A partir da publicação da obra *O texto na sala de aula*, com organização de João Wanderley Geraldi, as reflexões sobre a interação discursiva, sob a égide da LA, suscitam mudança significativa no ensino de leitura, de produção textual e de gramática nas aulas de Língua Portuguesa (GERALDI, 1984). Essas práticas tornam a sala de aula um espaço de interlocução e dialogicidade.

Por isso, nesta pesquisa, pauta-se em pressupostos teórico-metodológicos da LA e da ADD, partindo de uma atividade empírica, por meio da qual se reflete acerca de problemas reais, ao se investigar uma situação de ensino que envolve sujeitos inseridos no contexto das Ciências Humanas.

Conforme Sobral e Giacomelli, os fundamentos da ADD consistem na mobilização de significações na língua para criar sentidos via linguagem, tendo como objeto de análise a língua e o discurso (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016). Ainda, segundo os autores, essa abordagem possui três propostas de estudo:

- a) parte de textos, efetivamente, produzidos trabalhando com a linguagem, isto é, a língua em uso;
- b) procura verificar de que maneira os sujeitos realizam interações com os exemplares dos gêneros discursivos, buscando os propósitos enunciativos para que os textos servem;
- c) visa a examinar as formas linguísticas em sua significação de acordo com o contexto mais amplo, com o intuito de criar sentidos, logo, a transformação acontece no contexto, na interação e nas relações sociais entre enunciadores.

Com esse prisma, nesta investigação, toma-se como *corpus* de análise a situação de produção e de cultura que gera o texto-enunciado do gênero Redação do Enem, de forma simulada. O intuito é de construir esse conhecimento específico produzido pelos estudantes do Ensino Médio, partícipes da pesquisa-ação, com a mediação docente.

Ao se adotar uma perspectiva dialógica de linguagem, conforme o Círculo de Bakhtin (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926; VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]), passa-se a compreender a língua(gem) como interação discursiva, um processo ininterrupto, dinâmico e mutável.⁵⁷ Além disso, é instrumento dialógico de interação discursiva e atua sob o outro e o mundo que o cerca, constituída socialmente e historicamente.

Ainda, conforme o autor, os diversos campos da atividade humana estão permeados pelo uso da língua(gem), portanto, é empregada por meio de enunciados orais e escritos advindos dos

⁵⁷ Linguagem é entendida como a língua em uso nas diversas situações.

sujeitos que compõem esse vasto campo e a resposta elucidada é a relação dialógica estabelecida por meio dos enunciados entre os interactantes:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 300-301).

O enunciado é gerado a partir das atitudes responsivas, isto é, acontece na interação. Por tal razão, ao se adotar uma perspectiva bakhtiniana de compreensão da língua(gem), ressalta-se a importância do papel do outro no desenvolvimento do ser humano, tendo em vista que o sujeito se constitui por meio de suas relações dialógicas com o(s) outro(s).

Para Volochínov (2017 [1929]), a experiência discursiva de cada sujeito é formada e desenvolvida pela interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Nesse viés, entende-se que o sujeito se desenvolve na e pela linguagem e em relação com o outro nas diversas situações sociais, sendo que “[...] a interação discursiva é a realidade fundamental da língua [...]” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929] p. 219), marcada por qualquer situação discursiva.

Ainda assevera que “[...] o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante [...]” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 219). Por isso, a palavra não é neutra, sendo essencialmente dialógica, visto que ela direciona-se a um locutor e variará se a pessoa é pertencente ao mesmo grupo social ou não.

Seguindo essa perspectiva, considera-se a palavra como polifônica e social, tendo em vista que é carregada de vozes dos

outros, estabelecidas por meio de interações verbais e não verbais, que podem acontecer de forma direta ou indireta. Nesse sentido, não existe palavra neutra, uma vez que são carregadas de vozes, de discursos, de ideologias, enfim, de intencionalidades, em função do que dizer e de para quem dizer, pois “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é um território comum entre falante e o interlocutor” (VOLOCHÍNOV, 2017[1929], p. 205).

A palavra, pois, sempre parte de um enunciador para o(s) outro(s), em um dado momento histórico, em uma situação específica de enunciação. As escolhas linguísticas dependerão da intencionalidade estabelecida pelo enunciador e pelo papel social do outro. No caso deste estudo, os interactantes são a professora, como mediadora do processo de ensino, e os estudantes, partícipes no processo da aprendizagem. Desse modo, destaca-se que, em situação de ensino, por mais que sejam estabelecidos interlocutores virtuais ou se imagine seu supradestinatário pelo contexto e pela circulação do texto, o professor tem como interlocutor preferencial o aluno e este sempre dialoga/escreve para o professor como coprodutor de sentidos.

A interação discursiva constitui *a realidade fundamental da língua(gem)* (BAKHTIN, 2011 [1979]), ocorrendo em uma situação específica, com tempo e espaço definidos, por meio de enunciados. Estes apresentam três constituintes de natureza dialógica: a) a referencialidade, no que concerne a sua relação cronotópica com o mundo; b) a expressividade, tendo em vista o seu projeto enunciativo; c) a endereçabilidade, no que tange a sua dirigibilidade ao outro (SOBRAL, 2019).

Diante dessa perspectiva, pode-se entender que a interação compreende: a) o *contexto de situação imediato*, correspondendo às relações que são influenciadas pelo lugar ou papel social assumido pelos interlocutores (endereçabilidade) e sua posição de alteridade (expressividade); b) o *contexto de situação mediato* que diz respeito às relações que são influenciadas pelas esferas de atividades, pelo lugar de interação e exigências do local (referencialidade); c) *contexto do horizonte social e histórico* que se referem às relações influenciadas dialeticamente pela época, cultura, ideologia, pelos hábitos, estratos sociais (referencialidade).

No encaminhamento de uma proposta de produção, o docente espera a responsividade do seu estudante, isto é, sua resposta materializada em uma produção escrita, pois: “[...] todo o falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau [...] Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados [...]” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 26) por todos esperarem uma resposta ativa e uma compreensão responsiva. Bakhtin ressalta que todo ser humano, ao proferir um discurso, seja ele escrito ou oral, fica na espera de alguma reação de seu interlocutor, isto é, de uma resposta (BAKHTIN, 2016).

De acordo com Menegassi, têm-se três formas de materialização da responsividade: a imediata, a passiva e a silenciosa (MENEGASSI, 2009). A primeira corresponde a uma manifestação ativa, ou seja, trata-se de apresentar ao locutor uma devolutiva. Em relação à segunda, esta não precisa ser, necessariamente, verbalizada com uma resposta, pode ser um ato ou cumprimento de um pedido, solicitação e, até mesmo, uma ordem. Já a terceira, concerne a um efeito retardado de resposta a um determinado enunciado, não ocorrendo na troca verbal.

Após o momento da escrita, que é o ato de escrever efetivamente, a revisão acontece, podendo ser realizada por um colega, pelo próprio aluno ou pela professora. A partir das correções e das sugestões realizadas em seu texto, o estudante o reescreve, adequando-o à situação de enunciação. Desse modo, considera-se o texto como forma de interação, em que a escrita caracteriza-se como um processo em que tem a produção e a reescrita textual como respostas aos comandos dados pela docente.

Sendo assim, as atividades prévias e o encaminhamento da produção e reescrita textual discutidos caracterizam a prática de escrita como um processo que corresponde à concepção interacional de língua(gem) (PERFEITO, 2010), proposta pelas Diretrizes Estaduais, doravante DCEs de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), as quais defendem a constituição do sujeito pelas interações estabelecidas com outro(s) no ambiente social em que vive. Nessa perspectiva, a professora torna-se mediadora e coprodutora de sentidos e não simplesmente avaliadora, primando pelo trabalho com a produção de textos em que, de fato, sejam aprimoradas as capacidades linguístico-discursivas de seus estudantes.

Ao se partir, neste trabalho, de uma situação real de ensino, na qual a professora, regente da turma, realiza a análise reflexiva do texto de seu aluno, promovendo a interação, podem-se mencionar as três maneiras geralmente usadas pelos docentes, conforme Serafini, para estabelecer a revisão das produções escolares: a *indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória* (SERAFINI, 1989).

A primeira ocorre quando o professor indica a inadequação no texto do aluno, podendo ser com um “x”, um traço ou outro tipo de sinalização para que o estudante subtenda que a produção deve ser corrigida. Já a segunda, é quando o docente arruma o erro do estudante, reescrevendo termos, trechos ou até mesmo parágrafos inteiros. A terceira refere-se a categorizar as inadequações por meio de uma tabela ou com sinais acordados previamente com os discentes, não dando respostas, mas levando o aluno a refletir sobre as inadequações e resolvê-las.

Contudo, Simioni apresenta uma correção *classificatória interativa*, a qual foca na utilização de códigos classificatórios para apontar no texto as inadequações e também no “[...] diálogo individualizado com o aluno, explicando os sinais e fazendo-os refletir sobre sua escrita e sobre o que seria necessário alterar para adequá-la à situação de comunicação.” (SIMONI, 2012, p. 103).

Já Ruiz acrescenta a *revisão textual-interativa* que corresponde a comentários que podem estar posicionados ao final do texto, como um bilhete, ou na margem, focalizando aspectos relacionados ao conteúdo global da escrita. Dessa forma, propicia ao estudante a reflexão sobre sua prática, adequando sua produção à situação de uso (RUIZ, 2015 [2010]).

Por outro lado, Serafini afirma que a *revisão interacional* é “[...] fundamental para fornecer aos alunos uma planilha de análise [...]” para nortear o entendimento do estudante sobre o processo de escrita e de reescrita (SERAFINI, 1998, p. 119).

Tais aspectos estão estritamente ligados à revisão empreendida pela professora, sendo uma atitude responsiva de manifestação da contra palavra ao apontamento docente. A contra palavra é um conceito do dialogismo que, para Volochínov (2017 [1929]), condiz à apropriação da voz/palavra do outro pelo sujeito que a ressignifica a partir de suas próprias experiências.

Nessa perspectiva, a professora, partícipe da pesquisa-ação, realiza predominantemente a revisão que se aproxima do que a teoria categoriza como correção classificatória interativa. Além do uso de uma planilha, ela acompanha todo o processo de produção e de reescrita textual em sala de aula: aponta os pontos positivos, primeiramente, bem como os pontos de melhoria; explica as inadequações e as alterações necessárias para a melhoria do texto; estabelece uma relação dialógica entre professora coautora e aluno produtor do enunciado. Por isso se categoriza essa revisão como interacional, uma vez que trabalha dialogicamente a produção do enunciado, haja vista que medeia presencialmente o processo de revisão e de reescrita dos textos, ressaltando aspectos da forma e do conteúdo das produções realizadas.

Logo, apesar de a professora em questão realizar, em parte das etapas da escrita e da reescrita, uma revisão interacional, consideram-se todos os tipos de estratégias descritas pertinentes em relação ao processo de produção textual, podendo ser utilizadas simultaneamente ou isoladamente, dependendo da intencionalidade docente e da atividade. Na sequência, trata-se da geração dos registros realizados pelas pesquisadoras.

Proposta de Produção Textual e de Revisão Interacional

O presente trabalho corresponde a uma pesquisa em Ciências Humanas, embasado, teoricamente, no viés bakhtiniano, no tocante à filosofia da língua(gem). Também se pauta na LA no que concerne ao elo entre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Traduz-se, assim, a um estudo qualitativo-interpretativista, em uma orientação teórico-empírica de pesquisa. Parte-se de uma pesquisa-ação, procedimento técnico que estabelece a participação tanto na ação quanto na observação investigativa do contexto da sala de aula.

Essa técnica é delimitada, uma vez que se almeja vincular a teoria à prática. Tal viés, ao mesmo tempo, investiga e produz conhecimentos sobre a realidade estudada, enquanto realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa realidade (REIS, 2009). O seu ponto de partida é o de articular a produção de conhecimentos, com vistas à conscientização dos sujeitos e à proposição de soluções aos problemas sociais. A pesquisa-ação

educacional é essencialmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e de pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas investigações para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005).

Como ferramentas para a geração dos dados, usa-se, com efeito, além da documentação indireta (pesquisa bibliográfica), a direta intensiva (pesquisa-ação). O método dialético, por sua vez, subsidia a análise e a interpretação dos dados, em virtude de refletir sobre o fenômeno em curso. Já os métodos de procedimento correspondem ao histórico (construto teórico), ao comparativo (teoria versus prática) e ao monográfico (estudo de caso).

Os dados analisados nesta pesquisa estão atrelados a aulas de Produção Textual, em uma turma de 2º Ano do Ensino Médio, de uma escola privada. Tal aula pertence a uma elaboração didática trabalhada pela docente referente ao gênero Redação do Enem. Para tanto, a geração dos dados se realizou no primeiro semestre de 2019.

Em relação aos sujeitos envolvidos na produção empírica das informações: a professora - com formação em Letras Português e Espanhol, Licenciatura, bem como Mestrado em Letras (em andamento), pelo Programa de Pós-graduação em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *campus* Cascavel/PR -, tem 10 anos de experiência docente em rede privada de ensino. A turma é constituída por 22 estudantes de quatro cidades diferentes do Paraná, sendo elas Guaraniaçu, Campo Bonito, Ibema e Catanduvas. A faixa etária dos discentes varia de 15 a 16 anos.

Com base na teoria adotada para a produção da Redação do Enem, a professora planeja o trabalho e, ao introduzir a atividade com os alunos, (re)apresenta qual é o propósito interdisciplinar do ensino de língua(gem), em que se integram quatro componentes curriculares: Gramática, Literatura, Interpretação Textual e Produção Textual. Há a tentativa, por parte da docente, de estabelecer a integração entre os conhecimentos atinentes ao estudo linguístico, de forma holística, uma vez que ministra as quatro frentes. A Produção Textual equivale a um componente na composição da avaliação somativa, mas não em relação à carga horária, sendo integrado ao planejamento das outras três frentes.

Após o esclarecimento acerca das orientações iniciais, em que a professora apresenta os objetivos da aula e as etapas que serão

realizadas durante o processo de produção textual, a docente, juntamente com os alunos, estuda um texto produzido por um estudante em situação de Enem que atende à proposta do gênero no ano de 2014, como forma ilustrativa para os passos seguintes. No material didático, fazem a leitura e refletem sobre as competências avaliadas pelo Enem em cotejo com a redação analisada.

Em seguida, propõe aos alunos a leitura de uma coletânea de textos acerca do tema *Leitura, pensamento crítico e autonomia*,⁵⁸ começando com a pré-leitura do título, a fim de que os estudantes criem hipóteses sobre o conteúdo as quais serão cotejadas posteriormente. Depois da leitura - primeiro, individual e silenciosa, em seguida, em conjunto e oral -, a docente inicia o diálogo com os alunos no tocante à temática, comparando as hipóteses elencadas na etapa da pré-leitura, com a compreensão que têm posteriormente à leitura propriamente dita dos textos.

Logo depois, elenca com os alunos a delimitação e o enfoque temático presentes na coletânea (MENEGASSI & ZANINI, 1997), estabelecendo um diálogo acerca desse mapeamento e dos principais argumentos que poderão subsidiar a produção textual dos estudantes. Por meio dessa discussão, apresenta o seguinte comando de produção:

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema “Leitura, pensamento crítico e autonomia”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista. (PEREIRA, 2018, p. 17).

De acordo com Triviños, para que os resultados da pesquisa possam ser interpretados, deve-se considerar o todo, isto é, o objeto de investigação deve ser tomado no seu contexto imediato de produção (TRIVIÑOS, 1987). Assim, antes de iniciar o processo de escrita, a professora medeia à produção de um plano de texto no quadro, guiando-se pelo método sociológico de estudo de gêneros

⁵⁸ A proposta de produção textual é selecionada no material apostilado da turma (PEREIRA, 2018).

discursivos, com foco nas regularidades/estabilidades de textos-enunciados do Enem.

Posteriormente, debatem sobre o planejamento da produção escrita, abarcando o conteúdo temático *Leitura, pensamento crítico e autonomia*. Desse modo, é propiciado o conhecimento da temática, a fim de que o estudante tenha o *que dizer*. A partir da leitura dos textos motivadores sobre o tema e antes de iniciar o processo de escrita, a professora medeia à produção de um plano de texto no quadro, elencando de oito a dez argumentos relacionados à proposta, guiando-se pelo método sociológico de estudo de gêneros discursivos, com foco nas regularidades/estabilidades de textos-enunciados do Enem. A partir dos argumentos elencados pela professora junto aos alunos, são apresentados exemplos de textos desse gênero que circulam socialmente, para que os discentes familiarizem-se, tratando de sua composição introdução (tese), desenvolvimento (formulação de argumentos) e conclusão (intervenção). No material didático, examinam os tipos de argumentos (citação, raciocínio lógico, evidências, etc.), a fim de propiciar as condições necessárias para a produção textual.

Além disso, a professora orienta acerca do estilo de língua(gem) formal que precisa ser utilizado, identificando com eles o uso de estratégias que possam favorecê-los no momento da escrita. Por fim, apresenta a Planilha de Revisão Interacional – PRI,⁵⁹ que pode norteá-los acerca do que se espera em sua produção e de como as revisões acontecerão nesse processo. Em seguida, a professora ressalta que todo texto tem duas versões: a primeira, produzida a lápis, intitulada

⁵⁹ A denominação Planilha de Revisão Interacional, doravante PRI, ocorre ao se pautar na concepção interacional de linguagem e nas teorias sobre a produção textual, coadunadas com a ADD. Opta-se por essa terminologia, uma vez que a produção e a reescrita de texto acontece em diferentes âmbitos de constituição do gênero discursivo, seja no plano do conteúdo temático, no da estrutura composicional ou no do estilo de linguagem (SOBRAL, 2019). Justifica-se o uso da Planilha de Revisão Interacional, em função do que assevera Serafini, ao afirmar que é “[...] fundamental fornecer aos alunos uma planilha de análise [...]” para nortear o entendimento do estudante sobre o processo de escrita e de reescrita (SERAFINI, 1998, p. 119). Esclarece que eles “[...] têm [de] perceber com clareza que a [revisão] deve contribuir para o aperfeiçoamento do texto em alguns de seus aspectos específicos, sobre os quais o autor possa trabalhar [...]” (SERAFINI, 1998, p. 119). Dessa forma, é preciso que o docente determine orientações para que o aluno tenha a possibilidade de revisar sua produção escrita em busca de pontos de melhoria. Tais encaminhamentos constituem a análise do professor acerca do processo de produção textual, propiciando o diálogo com o aluno, em um processo de alteridade entre autor/texto/leitor.

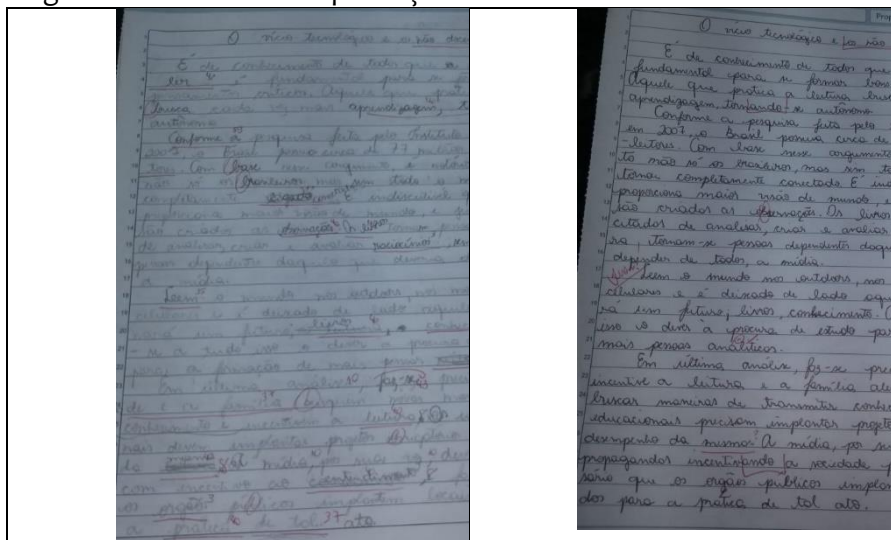
de *Rascunho*, e a segunda, preenchida a caneta, chamada de *Definitiva*, objetivando simular de forma efetiva o gênero Redação do Enem. A primeira versão escrita é realizada sempre em sala de aula, com a mediação presencial da professora. A segunda (sempre anexada à primeira), caso não haja tempo para sua reescrita em sala de aula, pode ser finalizada em casa.

A partir dessas orientações, a professora inicia o acompanhamento da produção do texto. Enquanto os alunos escrevem sua primeira versão, na sala, ela faz atendimento e supervisão de cada processo individual. O mesmo procedimento é feito quando devolve a primeira versão analisada para que os estudantes aprimorem os pontos positivos do texto, bem como procedam na reescrita dos pontos de melhoria. Nessa ação procedimental, a docente perfaz a revisão *discursivo-dialógica* de aspectos de conteúdo que precisam ser melhor explorados, sanando as dúvidas que surgem.

A interação discursiva e a responsividade no processo de produção e reescrita do texto

Com base nos estudos bakhtinianos, a interação discursiva é estabelecida a partir da vontade de responder a palavra do locutor, por isso origina o surgimento de vários elos da cadeia da comunicação verbal. Desse modo, pauta-se nos conceitos mobilizados pelo Círculo bakhtiniano e no diálogo estabelecido entre docente e discente na primeira e na segunda versão da produção textual. Com o intuito de delimitar a pesquisa, focaliza-se na produção e na reescrita textual de um estudante, partícipe de todo o processo de produção textual e de revisão interacional. Desse modo, ao se tomar a prática de escrita em uma perspectiva processual, têm-se a primeira e a segunda versão realizada pelo discente:

Figura 1: 1ª e 2ª versão da produção textual do estudante

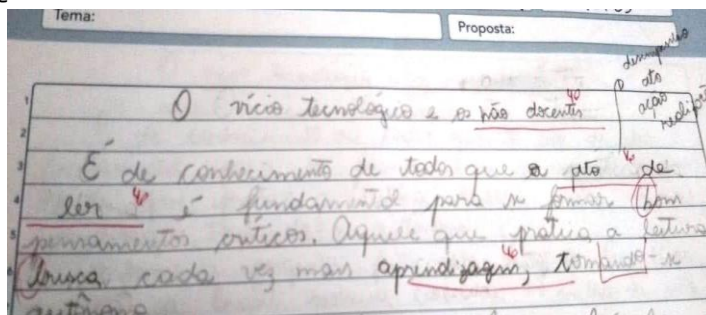


Fonte: Produção textual do estudante

A partir da revisão realizada, ressalta-se que, em sua primeira versão, o discente atende ao contexto de produção. Em relação ao conteúdo temático, o partícipe atende à temática abordada pela coletânea *Leitura, pensamento crítico e autonomia*, contudo, precisa de alguns aspectos de melhoria em determinados itens. Já a construção composicional corresponde à solicitada pelo comando. Quanto ao estilo de língua(gem), a primeira versão do estudante é considerada de moderado aproveitamento. Já na segunda versão, depois das observações da professora em relação aos aspectos que precisam ser revistos pelo discente, o partícipe atenta-se para os apontamentos, resultando no aprimoramento do texto original.

Contudo, o título continua impertinente tanto em relação ao texto que o segue quanto à temática da proposta. Ainda sobre a análise, destaca-se a realização predominante da revisão classificatória interativa e três ocorrências da *discursivo-dialógica*. Pode-se comprovar tal afirmação pelo recorte realizado da primeira e da segunda versão da produção textual do estudante:

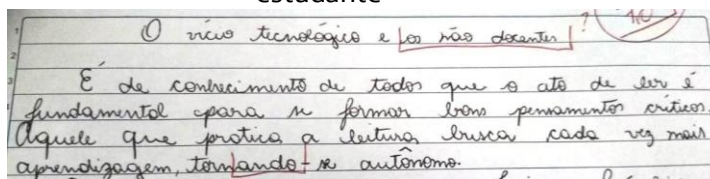
Figura 2: Parágrafo inicial referente à primeira versão realizada pelo estudante



Fonte: Produção textual do estudante

A partir da escolha do título, a expressão *os não docentes* é destacada pela professora por meio da revisão classificatória interativa, por apresentar fuga da temática abordada, como se pode comprovar na primeira versão da produção textual. A numeração constante na produção e incluída pela docente é decorrente da revisão classificatória interativa, sendo um código previamente acordado com os estudantes para categorizar o que precisa ser readequado na produção escrita. Conforme a segunda versão:

Figura 3: Segunda versão do primeiro parágrafo realizada pelo estudante



Fonte: Produção textual do estudante

Salienta-se que, na segunda versão, após as revisões realizadas pela professora e as indicações de reescrita, o estudante ignora a observação classificatória interativa feita acerca do título incoerente e da orientação de evitar o uso de gerúndio.⁶⁰ Entretanto, utiliza a

⁶⁰ Essa orientação, quanto a evitar o uso de gerúndio, é realizada por se tratar de uma exigência da Banca Examinadora do Enem. Dessa forma, a proposição procura simular uma possível solicitação do exame nesse aspecto de ordem sintática e semântica.

operação linguístico-discursiva ao substituir letras de imprensa por cursivas nos termos: *bom*, *busca* e em outros em destaque.

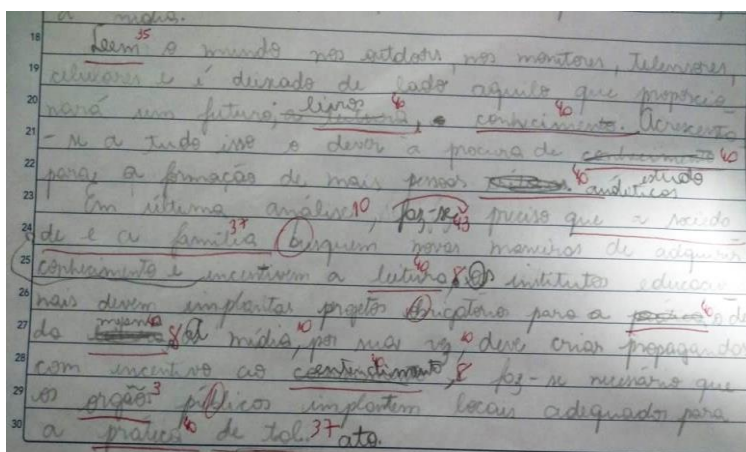
Identifica-se, portanto, no processo de interação discursiva entre professor e aluno, a *responsividade silenciosa* em relação aos apontamentos elencados, tendo em vista que o estudante permanece sem atender a algumas das solicitações docentes. Para Menegassi (2009), a atitude daquele a quem o conteúdo verbal foi direcionado pode não seguir, necessariamente, a orientação nele contido. Inclusive, dependendo do contexto em que ambos estejam inseridos, ser orientada para uma direção exatamente inversa, como se pode observar na segunda versão.

Ainda, seguindo os preceitos de Menegassi (2009), a atitude responsiva *silenciosa* é “[...] uma materialização de efeito retardado da resposta inerente a um determinado enunciado [...]” (MENEGASSI, 2009, p. 169). Nesse sentido, podem-se ressaltar os possíveis motivos para tal atitude ter sido tomada pelo estudante, como, por exemplo, no momento de sua escrita, não conseguir refletir sobre um título adequado à temática abordada no texto. Percebe-se, também, um caso do uso de gerúndio em “*tornando-se*”, em que o aluno não atende a orientação ao revisar o texto.

Todavia, o silêncio, neste caso, o não atendimento às sugestões da docente, pode designar “[...] indignação ou desprezo à arbitrariedade daquele que fala, pode ser entendido como uma ativa posição responsiva.” (MENEGASSI, 2009, p. 169). Desse modo, o estudante talvez não queira realizar as alterações em seu texto por alguma questão subjetiva, afinal, como produtor, tem a possibilidade de tomar as suas decisões em relação à autonomia de escritor.

Na Figura 4, tem-se um trecho da sequência da produção textual realizada pelo estudante, em que apresenta alguns equívocos referentes ao estilo de língua (gem):

Figura 4: Primeira versão do terceiro parágrafo da produção textual do estudante



Fonte: Produção textual do estudante

Percebe-se que, no texto, há problemas sintáticos e coesivos que prejudicam a coerência da redação. Os apontamentos resultam da revisão *discursivo-dialógica* realizada pela professora e que são, em sua maioria, acatados pelo estudante. Contudo, há algumas situações de responsividade silenciosa que ocorrem quando a professora realiza a revisão classificatória interativa, talvez, porque a forma de apontamento não se torna clara ao produtor do texto, por discordância, por desconhecimento de como readequar ou, ainda, por negligência na revisão do aspecto solicitado.

Entretanto, entende-se que o partícipe demonstra uma responsividade *imediate*, realizando uma manifestação *ativa* quando, de maneira geral, a revisão refere-se a situações mais pontuais, como ortografia, pontuação e troca de termos repetidos. Provavelmente isso ocorra devido ao fato de que a própria revisão indicativa, juntamente com a classificatória interativa realizada pela professora, já prevê a solução para o problema encontrado.

Na próxima ilustração, tem-se a responsividade das revisões, discursiva dialógica e classificatória indicativa, de maneira silenciosa. O discente apenas utiliza da operação linguístico-discursiva de substituição para rever termos e aspectos de grafia. Todavia,

Logo, a professora medeia todas as etapas da escrita e o estudante produz o texto como forma de interação.

Considerações finais

A partir da reflexão teórico-metodológica acerca dos conceitos de interação discursiva e responsividade na produção textual de um estudante dos anos finais do Ensino Médio, visando a uma situação real de ensino, consegue-se responder ao questionamento proposto inicialmente. Dessa forma, a hipótese de que a interação entre professora e aluno acontece na produção e na reescrita de textos é confirmada, bem como o objetivo do estudo é cumprido.

Ao se analisar o conceito de responsividade, pelo viés da LA e ADD, constata-se que a interação na produção textual se realiza de maneira dialógica, permitindo aos partícipes do processo atuarem interativamente, prevalecendo a responsividade tanto *ativa* quanto *silenciosa*. Em síntese, ao realizar a reescrita do texto, com base na revisão classificatória interativa, o estudante apresenta melhorias. Além disso, demonstra a apreensão dos elementos constitutivos e orgânicos do gênero Redação do Enem.

A partir das reflexões realizadas, percebe-se que, após a explanação dos conteúdos em sala de aula, é necessário provocar uma reação no estudante, para que este apresente uma resposta a sua professora. Com efeito, ressalta-se a necessidade de que o diálogo se estabeleça no processo de interação discursiva social em sala de aula, principalmente na prática de produção e de reescrita de textos. Essas ações podem efetivamente fomentar o aprimoramento das habilidades de escrita e das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes, conforme preconizam os documentos norteadores da Educação Básica - DCEs de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), pautadas em uma perspectiva interacional de língua(gem).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (1929). **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: VWF Martins Fontes, 2011.

- COSTA-HÜBES, Terezinha Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (org.). **Gêneros De Texto/Discurso e os Desafios da Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014. p. 13-34.
- ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON (Org.). **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem – texto e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Reflexão Sobre o Trabalho Docente: o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica**. Santa Rosa: Fundação Educacional Machado de Assis, 2014.
- LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alex.; VIGOTSKI, Lev Semenovich. et al. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Estampa, 1977.
- MARX, Karl. (1867). **O Capital: Livro I**. Tradução Rubens Enderle. vol. 1., 2. ed. v. 1. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. (1848). **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- MENEGASSI, Renilson José.; ZANINI, M. Avaliação de redação: o tema. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 10. Londrina. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 1997.
- MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas & Letras**, vol.10, n.18, p. 147-170 2009.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas- São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.
- PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A., R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-40. (Coleção formação de professores EAD, v. 41).

- PEREIRA, Thais Helena Miguel. **Práticas da produção textual: 2ª Série/** Thais Helena Miguel Pereira/ Georgia Fabiana Mendes Marinho (Org). 9 ed. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2018 (Coleção Integrada).
- REIS, Maria Freitas de Campos Tozoni. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: **Introdução à pesquisa científica em educação**. Botucatu: Unesp, 2009, p. 1-38.
- RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.
- SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo, 1989.
- SIMONI, Claudete Aparecida. **A sequência didática como proposta de trabalho com os gêneros discursivos: relato descritivo-crítico de uma experiência**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.
- SOBRAL, Adail.; GIACOMELLI, Karina. Das Significações na Língua ao Sentido na Linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n.2, 2016, p. 307-322.
- SOBRAL, Adail. Entrevista Especial IV. **O consoante** – produção do grupo Gênese (Gêneros em situação de escrita). Disponível em: Acesso em: 30 jul. 2019.
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Traduzido por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].
- VOLOCHÍNOV, Valentin. Que é a linguagem. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 131-156.
- VOLOCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica)**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escolhidas**. 2. ed. Madrid: A Machado Libros, 2001.

**EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE:
UMA PROPOSTA PARA O
ACOLHIMENTO DO GÊNERO
MASCULINO NA DANÇA CLÁSSICA**

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: UMA PROPOSTA PARA O ACOLHIMENTO DO GÊNERO MASCULINO NA DANÇA CLÁSSICA

Tammy Scarlet Gehlen Signore (UFFS)⁶¹

Introdução

A partir da abordagem do estudo de Silva e Rebolo (2017), observamos que a sociedade atual vem transformando-se rapidamente através de movimentos que tem por objetivo o combate às desigualdades. Nesse cenário, a escola, enquanto espaço social comum, enfrenta diversos desafios para evitar tensões e conflitos, oriundos do preconceito, mesmo já discutindo em seu espaço questões raciais, étnicas, de gênero, etc. Frente a isso, a educação intercultural é tida como uma ferramenta em que “aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas” (CANDAUI, 2008, p. 02).

Nesse sentido e tendo como objetivo neste trabalho⁶² o acolhimento do gênero masculino na dança clássica a partir de uma desconstrução de preconceitos através da educação intercultural na perspectiva de Candau (2008), considera-se que esses pré-conceitos, no sentido de formulações conceituais *a priori*, levaram à construções sociais onde homens e mulheres possuem funções e locais determinados, ou seja, uma sociedade heteronormativa, em que qualquer prática além do padrão é reconhecida como algo não natural do gênero ou vinculado ao aspecto da sexualidade (GRAUPE; LOCKS; SOUSA, 2015). Desta forma o ballet clássico, técnica de dança apurada e que exige esforço e dedicação, passou a ser relacionado à expressão de homossexualismo quando praticada por homens. De acordo com Hanna (1999), a dança clássica condiz com a feminilidade hegemônica ao ser associada à suavidade, à leveza, à delicadeza e à

⁶¹ Universidade Federal da Fronteira Sul. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação; tammygehlen@yahoo.com.br

⁶² Trabalho apresentado no XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, realizado na Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com publicação de resumo expandido nos anais do evento. Set/2019.

sensibilidade, e por esta razão é comum suspeitar que os homens que praticam esta modalidade sejam homossexuais.

No entanto, historicamente a dança clássica até o século XVIII era fomentada em sua maior parte por homens, onde estes ocupavam o papel de estrela nos balés. Foi ao final do século XIX, com a influência do Romantismo, período em que a bailarina passou a ter sua glorificação atrelada ao ideal romântico, que era o de mulher etérea, é que o homem se tornou figura de menor importância no ballet clássico. Assim, segundo Faro (1986), teria iniciado o preconceito com os bailarinos homens, que passaram a um plano subalterno ocupando basicamente o papel de levantar e sustentar as bailarinas, além de serem estigmatizados como feminilizados. Por um longo período o homem no ballet ficou ofuscado, tendo pequenos ressurgimentos de importância nos *Ballets Russes de Diaghilev*, que valorizavam o talento específico de cada sexo e buscavam realçar essas características, além de manterem a igualdade entre homens e mulheres em cena (RENGEL; LANGENDONCK, 2006).

Desde então o homem passou a ser um segundo plano na dança clássica, no entanto observasse na última década um aumento na procura do ballet pelo público masculino, o que muitos autores referenciam à “masculinidade hegemônica”, que por sua vez está vinculada a virilidade, força e resistência física (CONNELL, 1995). Porém a área da dança clássica, por ser correlacionada à feminilidade, encontrasse com indagações de como lidar com a dissociação entre gênero e sexualidade masculina na prática do ballet clássico, visto o histórico da área no último século.

Para tanto a educação intercultural, como proposta pedagógica nas escolas, pode vir a atuar como meio para debates e discussões que favoreçam a luta por justiça social, onde as diferenças culturais sejam trabalhadas nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas, favorecendo a ressignificação e produção dos conhecimentos e saberes de diferentes grupos culturais. Desta forma, a educação intercultural é tida como a primeira ferramenta para uma mudança no comportamento social em relação ao masculino na dança clássica, apresentando as diferenças e mostrando ao educando (criança, jovem e adulto) que uma sociedade deverá ser feita pela heteronomia social.

Caminho metodológico

O percurso metodológico deste estudo se deu através de uma abordagem de pesquisa bibliográfica e documental, permitindo assim, que conhecêssemos as teorias já produzidas, analisando e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o objeto de investigação. Segundo Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Os dados foram alçados a partir de um levantamento de obras já produzidas, na tentativa de elucidar nosso objetivo neste trabalho, tido como propósito abordar a necessidade da perspectiva da educação intercultural na escola, conforme Candau (2008;2011), a fim de ressaltar a inclusão⁶³ da presença masculina na dança clássica, apresentando alguns momentos históricos e trazendo à tona a urgência da desconstrução do olhar do pré-conceito na sociedade contemporânea.

Ao longo desta pesquisa bibliográfica e documental, nos deparamos com a escassez de material teórico em que a questão da educação intercultural e gênero masculino na dança clássica fossem abordados. Tal apontamento nos apresenta a importância deste estudo e a necessidade de se falar sobre tais temas na atualidade. Para tanto, buscamos nos embasar nos trabalhos de importantes teóricos da área, tanto da educação intercultural, como Candau (2008; 2011), quanto da área da dança como Portinari (1989) e Rangel e Langendonck (2006), e Scott (1995) e Louro (1997) para as abordagens acerca do conceito de gênero.

A escola como o primeiro passo

Seguindo Candau (2011), a escola é o primeiro espaço onde o indivíduo passa por um processo educacional, por este motivo é justamente neste ambiente que as mudanças almejadas para uma sociedade plural devem ser implementadas. Assim, a educação

⁶³ O conceito de inclusão neste estudo é embasado em Santiago, Akkari e Marques (2013), que apresentam uma perspectiva da inclusão como um princípio social amplo, que compreende, apoia e acolhe as diferenças dos sujeitos, sendo a educação, além de um direito humano básico, a ferramenta para a construção de uma sociedade solidária e justa.

intercultural passa a ser uma prioridade, pois traz à tona um caráter intercultural em que “diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos” (CANDAU, 2011, p. 241). A autora expõe que em algumas escolas com conceitos contemporâneos, já estão presentes discussões sobre questões raciais, étnicas e de gênero, mas ainda de forma tímida e insuficiente para uma construção real de uma nova sociedade.

Candau (2011) aponta alguns aspectos que mostram a necessidade de muitas mudanças no sistema educativo, dentre os principais está a formação e comportamento do professor, onde este profissional precisa refletir e vivenciar as realidades dos diferentes grupos sociais, culturais, étnicos e religiosos ao qual está inserido. Outro forte apontamento é a necessidade de promover estímulos relevantes para a produção de trabalhos que abordem temáticas relacionadas às práticas e processos pedagógicos em uma perspectiva que contemple a diversidade cultural.

Esses aspectos apontados por Candau (2011) demonstram a necessidade de mudanças no sistema educativo, seja na estrutura e/ou, principalmente, no desenvolvimento de competências nos professores, a fim da educação possibilitar a convivência de diferentes grupos culturais. A escola é muito mais do que um ambiente de transmissão de conhecimentos, ela deve ser vivenciada como um espaço de produção, ressignificação e debates de saberes dos diferentes grupos culturais, para que assim se possa favorecer lutas por melhores condições humanas e de justiça social. As diferenças culturais precisam ser abordadas dentro da escola e fazer parte das práticas pedagógicas e ações educativas. Estas ações devem permitir o aprendizado dos diferentes grupos, sociedades e sujeitos para que as diversidades culturais sejam respeitadas e, partir de então, construa-se efetivamente uma sociedade plural, democrática e humana. Nesse sentido, Candau considera que:

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades

culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p. 253).

Assim, o grande desafio da escola é o desenvolvimento de um trabalho que aborde a diversidade juntamente com transformações nos processos pedagógicos e na capacitação de professores. A escola, para uma sociedade plural, deve ter como objetivo uma atuação ativa frente à heterogeneidade, legitimando as diferenças e valorizando o outro.

A educação intercultural de encontro com a dança

Alguns desafios perpassam a educação em uma perspectiva intercultural em que seja possível uma reconstrução educacional/social, penetrando no universo de preconceitos e discriminações aos quais impregnam as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos e caminhe para uma ressignificação dos direitos humanos para uma concepção intercultural.

A presença e prática masculina na dança clássica transpassa este caminho, pois o preconceito e a visão do diferente fazem parte de uma sociedade heteronormativa. A educação intercultural nas escolas é, neste estudo, tida como o principal caminho para que o conceito de feminilização do ballet clássico seja desmistificado. Segundo Andreoli e Canelhas (2019), um homem em um ambiente dito como feminino rapidamente tem sua sexualidade questionada. Desta forma,

[...] realidades e estereótipos de papel sexual do cotidiano proporcionam material e contexto para compreensão da dança, apresentando ideias sobre corpo e gênero que nos levam a reflexões acerca das possibilidades da dança de continuar comunicando, expressando, revelando, manifestando, e por vezes, transformando situações, construções e momentos da multiplicidade humana em suas relações, intenções e estereótipos. (ASSIS & SARAIVA, 2013, p.319)

A dança clássica faz parte da história das artes e, principalmente da cultura de alguns países como Rússia e França. Aos analisarmos historicamente, a dança clássica teve seu grande desenvolvimento com o masculino na França, onde um de seus principais mecenas, incentivador e praticante foi o Rei Luis XIV, conhecido como o “Rei Sol”. Foi durante seu reinado que a “técnica da dança clássica teve seu maior crescimento em aspectos técnicos e também sociais.” (RENGEL, LANGENDONCK, 2006, p.19)

Na Rússia houve um aprimoramento técnico acelerado e de excelência durante o período dos Czares. O “academismo russo desenvolveu grandes competências à técnica” (BOURCIER, 2001, p.225), porém até 1830 a escravidão de bailarinos ainda era uma realidade na Rússia. Com tudo, o masculino teve seu apogeu neste período e grandes personalidades, assim como obras, são oriundas da época. No entanto, a partir do século XIX, com os ideais do período romântico permeando a área da dança, iniciou-se um declínio da figura masculina na dança clássica, em que o feminino passou a ter destaque nas obras e principalmente no desenvolvimento técnico. Em relação a sapatilha de pontas, que surge em 1832 e desenvolvida por Felippo Taglioni, com o objetivo de trazer à cena a máxima leveza e suavidade, as premissas do Romantismo. Tais pontos tornaram-se característicos da técnica feminina e acabaram por ser correlacionadas à dança clássica. Assim, como apontado por Portinari (1989), a opção do masculino em praticar o ballet clássico passou a ser também aspecto de julgamento sexual.

A escolha pelo masculino em praticar a dança clássica muitas vezes passa pela opressão familiar ou, na maior parte dos casos, pelo receio do julgamento social. Fleuri (2003), citando um estudo realizado por Gilberto Ferreira da Silva, também destaca a importância do diálogo na prática docente para o enfrentamento dos conflitos gerados pelas diferenças. Segundo ele,

A escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele. Alunos e professores vivenciam tais conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes sem a busca por uma compreensão de âmbito maior. Nesse sentido,

o autor propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo que constitua espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente. (FLEURI, 2003, p. 26).

Dialogando com o pensamento de Fleuri (2003) e a visão de Candau e Moreira (2003) sobre cultura e escola, em que estas autoras apontam o espaço escolar não só como uma instituição educacional mas também cultural por ser composta por diversos grupos sociais que devem ser valorizados, principalmente pelas suas diferenças, o teórico Thompson (2011) trata cultura como um processo sócio-histórico e cultural, em que para obter o entendimento das diferenças culturais é necessário passar por este caminho. O autor coloca culturas como “fenômenos simbólicos”, uma forma concreta ou de linguagem, e é neste parâmetro que a dança se encaixa. A dança pode fazer parte do folclore de uma sociedade/comunidade ou fazer parte do desenvolvimento histórico-cultural dela, ocorrido em um campo constituído por diferentes trajetórias. A dança clássica é repleta de conhecimentos que vão além de movimentos, mas que passam pela história da arte, da humanidade e constrói assim uma bagagem diferenciada no bailarino, o que Thompson chama da “capital cultural”.

É de consenso que a melhor ferramenta e com maior amplitude para atingir os indivíduos durante seu processo educacional é a escola, e cabe a educação e ao professor aplicar a interculturalidade nas aulas a fim de construir um processo dinâmico e contínuo de comunicação, relação, aprendizagem e respeito às diferenças culturais, gerando condições de respeito e igualdade. A escola precisa realizar trabalhos que visem o desenvolvimento de ações que dialoguem com as diferenças culturais, através de estratégias e recursos pedagógicos que entendam a relevância de promover uma educação intercultural, evitando preconceitos e discriminações, tornando a escola e a sociedade lugares de pluralidades.

Gênero na escola

De acordo com Simião (2006), a construção do conceito de gênero está atrelada as lutas feministas na busca pela desconstrução dos preconceitos e desigualdades as quais as mulheres eram submetidas na sociedade. Desta forma,

Falar sobre gênero na atualidade implica em desconstruir conceitos reproduzidos e elaborados historicamente, bem como na compreensão de que a história e as questões de gênero estão interligadas fundamentalmente em questionamentos de papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. (GRAUPE, LOCKS & SOUSA, 2015, p. 47)

A pesquisadora Scott (1995), aponta que gênero é uma construção social, sendo baseada “em diferenças percebidas entre os sexos, e como sendo um modo básico de significar relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21). Em corroboração, Louro (1997) apresenta que gênero “[...] não pretende significar o mesmo que sexo, ou seja, enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua construção social como sujeito feminino ou masculino” (LOURO, 1997, p. 75). Assim, gênero está naturalizado nas considerações de produtos e ações categorizados como masculinas ou femininas em nossa cultura social.

Como já abordado por Candau e Moreira (2003), a escola é compreendida não somente como uma instituição educacional, mas também cultural. Desta forma, ela é tida como o melhor espaço para se trabalhar as questões ligadas a diversidade, diferenças e desigualdades. Trabalhar gênero no contexto escolar compreende realizar reflexões sobre as práticas sociais em diferentes âmbitos, tais como de classe, etnia, raça e gênero, a fim de desenvolver transformações nas ações e concepções socioculturais.

O espaço escolar é uma potência social para o reconhecimento e respeito a diversidade, promovendo reflexões e estímulos para a construção de uma cidadania democrática e plural, em que a voz de cada sujeito seja respeitada. O educador, figura central neste processo, é o responsável por conduzir o entendimento e desenvolvimento da equidade de gênero, produzindo um espaço igualitário para todos, não deixando de respeitar e valorizar as diferenças, características e especificidades de cada um.

Algumas ponderações

Na educação, em seu sentido amplo, a interculturalidade é tida como ferramenta de fundamental importância para um processo de ensino e aprendizagem plural. Frente as diversidades, faz-se necessário que pessoas e grupos de culturas diferentes se relacionem para que então tenhamos uma evolução social. Para tanto, é imprescindível haver espaço para discussões e estudos de temas que envolvam as questões interculturais, pois as diferenças podem, na maior parte das vezes, gerar conflitos em seu primeiro contato. A escola possui o desafio de oportunizar aos sujeitos um trabalho com a diversidade, a heterogeneidade, na perspectiva do diálogo e que considere o outro como ser relevante, valorizando as diferenças.

Para enfrentar estes desafios, tanto a escola, que funciona como uma instituição social e local de trabalho do professor, como o próprio professor, devem fortalecer os diálogos com o educando e ambiente, viabilizando a compreensão e entendimento do processo de construção das diferenças dentro da diversidade cultural presentes nas sociedades plurais. Esta é uma das tentativas para superar os preconceitos culturais e sociais, além da apropriação das reivindicações e das lutas por reconhecimento da diferença e da cultura empreendida pelos movimentos sociais e, principalmente, pela valorização do outro como um sujeito em um espaço intercultural.

Promover a prática e incentivo do masculino na dança clássica, desclassificando do diferente ou do feminino, requer uma educação intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diversos âmbitos em que a educação se desenvolve. Esta é uma tarefa de longo prazo, que requer conhecer as diferenças culturais e sociais, mas que pode e necessita ser colocada em prática em nosso atual contexto educacional. Já existem educadores e instituições comprometidos com esta tarefa, fortalecendo ações coletivas e movimentos sociais. A escola não é onipotente e, através da articulação de ações com agentes sociais que contribuam para a construção de uma educação e de uma sociedade mais igualitária, democrática e plural, o respeito ao próximo virá sem preconceitos, independentemente das escolhas alheias.

Referências

- ANDREOLI, Giuliano Souza; CANELHAS, Larissa. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. **Revista da FUNDARTE**, n. 37, p. 375-594, jan./mar., 2019.
- ASSIS, Marília Del Ponta; SARAIVA, Maria do Carmo. O feminino e o masculino na dança: das origens do balé à contemporaneidade. **Movimento**, v.19, n. 2, 2013.
- BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**/ Paul Bourcier; tradução Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2001.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Fábio Barbosa. Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- _____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez 2011.
- CONNELL, Robert.; MESSERSCHIMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.
- FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003.
- GRAUPE, Mareli Eliane; LOCKS, Geraldo Augusto; SOUSA, Lucia Aulete Burigo. **Gênero na escola: políticas públicas para superar preconceitos**. 1. Ed, Curitiba, PR: CRV, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- RENGEL, Lenira. Langendonck, Rosana Van. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Moderna, 2006.
- SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCOTT, Joan Wallace. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, 1995.

SILVA, Vanilda Alves; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan/mar. 2017.

SIMIÃO, Daniel Schroeter. Gênero no mundo do trabalho: variações sobre um tema. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**. v. 2, n. 5, p. 9-20, 2006.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9 ed- Petrópolis: Vozes, 2011.



**O JOGO ENTRE AS PRÁTICAS
EDUCATIVA E ETNOGRÁFICA**

O JOGO ENTRE AS PRÁTICAS EDUCATIVA E ETNOGRÁFICA

Angela Maria de Souza (UNILA)⁶⁴
Leonardo Pontes Ferreira (UNILA)⁶⁵

Introdução

O presente artigo busca (re) atualizar as reflexões sobre uma experiência de ensino de teatro de animação em um contexto não-formal de educação, mais precisamente, na ONG “Caminhos do Saber”, situada no bairro Vila das Flores⁶⁶, em Foz do Iguaçu – PR. Trata-se de uma experiência que inseriu-se no percurso de uma pesquisa de cunho etnográfico, que por sua vez, culminou na escrita e na defesa do trabalho de conclusão de curso “A Antropologia e o jogo com as crianças: uma etnografia das oficinas criativas de teatro de bonecos” (FERREIRA, 2018).

Cabe destacar que o trabalho citado se construiu primeiramente como uma pesquisa orientada pela prática extensionista, ligada ao projeto de Extensão “Como uma luva – teatro de bonecos como extensão da comunidade”⁶⁷. Foi através deste projeto que o interesse pelo ensino de teatro se originou e se concretizou: sendo um laboratório de prática e pesquisa teatral, este projeto possibilitou as primeiras experiências com o ensino de teatro de formas animadas para crianças. A partir da reflexão sobre a prática extensionista, o projeto de pesquisa do trabalho de conclusão de curso foi se delineando como uma proposta de investigação ativa, com um caráter de intervenção cultural na comunidade de Foz do Iguaçu.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada no contexto do processo criativo de uma oficina de construção e manipulação de bonecos de luva, com uma turma de 10 crianças, com idades de 6 a 12 anos. A

⁶⁴ Docente do curso de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino- Americanos, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana; E-mail: angela.souza@unila.edu.br.

⁶⁵ Bacharel em Antropologia e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana; E-mail: leonardog6pontes@gmail.com.

⁶⁶ Os nomes do bairro e da ONG são fictícios.

⁶⁷ Projeto de Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, coordenado, no ano de 2018, pelo técnico André de Souza Macedo, Diretor de Artes Cênicas da Pró-Reitoria de Extensão.

proposta das oficinas era a de ensinar algumas técnicas de confecção e manipulação de bonecos de luva, que envolvem, por um lado, o trabalho artesanal da construção dos bonecos, e por outro, a investigação do corpo que manipula o boneco, da gestualidade, da conscientização do movimento e da expressão corporal e vocal.

Assim, as oficinas foram ao mesmo tempo um espaço de criação artística e de investigação antropológica, e as crianças foram as principais interlocutoras e parceiras da aventura etnográfica, bem como, do processo criativo. A questão que impulsionava a pesquisa era a relação entre a criatividade e o jogo, e mais especificamente, como se dava a relação das crianças com o bairro Vila das Flores, ou como esse bairro poderia ser (re)criado, (re)inventado através do jogo e do teatro. Assim, a partir das aulas de teatro e da pesquisa etnográfica, o bairro Vila das Flores seria tratado como tema, motivo ou possibilidade criativa para pensar e propor os jogos teatrais, as improvisações, mas também, a construção do boneco e sua manipulação, que eram o foco das oficinas e da etnografia.

De tal maneira, que no decorrer da investigação, a prática etnográfica se construiu numa interação com a prática educativa, no sentido de que as metodologias qualitativas (comumente utilizadas na investigação antropológica) estiveram estritamente ligadas às metodologias de ensino. Na prática, essas metodologias alimentavam-se mutuamente, completando-se. Em relação a isso, de acordo com Kate Donelan (2008), a etnografia se constitui como uma metodologia particularmente frutífera para abordar o teatro (ou o ensino do teatro) em contextos educacionais. Ambas as posições – a do/a antropólogo/a e a do/a professor/a de teatro – implicam capacidades e qualidades de empatia e identificação, no que tange as relações interpessoais, afetivas e emocionais, que em suma, são o campo de atuação tanto do/a antropólogo/a quanto do/a professor/a de teatro (DONELAN, 2008).

No entanto, como se tratou de uma pesquisa realizada junto com as crianças, a dinâmica do trabalho de campo exigiu um exercício constante de pensar a prática antropológica e educativa, e como não há um manual de instruções (nem para realizar uma etnografia e nem para ensinar teatro), essa tarefa exigiu muita criatividade e flexibilidade, num movimento constante de reflexão, que desestabilizava certezas. Se a etnografia é uma aventura, a etnografia

com as crianças é um exercício criativo, de desdobrar os métodos em novas formas e possibilidades. E foi assim que as ferramentas de investigação tiveram que ser adaptadas ao contexto específico da pesquisa: onde a etnografia e o ensino tiveram de ser transformados em uma brincadeira com as crianças; onde a pesquisa se construiu artesanalmente, assim como os bonecos; onde as ferramentas de pesquisa tiveram de ser jogadas como jogos de improviso, de encenação e dramatização.

Segundo Emilene Leite de Sousa, a Antropologia avançou muito na (auto)reflexão dos métodos qualitativos de pesquisa, despindo-se de certezas e questionando a legitimidade e as condições em que as etnografias são produzidas. No entanto, a autora aponta que, em relação às pesquisas feitas com crianças, pouco são discutidas essas questões metodológicas no que tangem às especificidades da etnografia com as crianças (SOUSA, 2015). Assim, a autora lança luz sob alguns aspectos da etnografia com as crianças destacando a importância da criatividade, da imaginação e da ingenuidade do(a) antropólogo(a) que se propõe a conviver e pesquisar com as crianças. Para essa autora:

[...] a infância é caracterizada pela captura do mundo pela experiência e pela narração do mundo através de práticas. Esta particularidade exige que o pesquisador apreenda e dialogue com as crianças também através de suas práticas. O que se aprende através dos usos dos sentidos não pode ser ensinado através da oralidade. O pesquisador que almeja saber sobre as crianças deve apreender delas como elas apreendem do mundo: pela experiência. (SOUSA, 2015, p. 151).

Dessa forma, a etnografia com as crianças é um processo que deve se apoiar muito mais na experiência – enquanto ação e enquanto prática – do que na oralidade. E a arena privilegiada da experiência das crianças é o jogo e a brincadeira, que pressupõem o movimento dos corpos, ações e gestos, que tendem a fugir de tentativas de serem captados, descritos e apreendidos. Nesse sentido, acreditamos que uma importante contribuição da pesquisa foi a de apontar caminhos metodológicos para a pesquisa e o ensino com as crianças. Caminhos que passam pelo jogo como uma prática e uma experiência *conjuntas*, que se dá através do encontro. Portanto,

o conceito e a prática do jogo será um elemento importante deste artigo, que impulsionará algumas proposições sobre o fazer antropológico e o ensino de teatro com as crianças.

O texto que segue pretende realizar uma (re)atualização de uma pesquisa de inspiração etnográfica à luz de encontros posteriores (à realização da pesquisa) com outras pesquisas e textos, nesse sentido, a metodologia deste artigo constituiu principalmente na revisão literária e no diálogo teórico-metodológico entre as disciplinas do Teatro, da Antropologia e da Pedagogia. Sendo assim, procuraremos delinear – a partir da pesquisa etnográfica supracitada – possíveis caminhos de análise e reflexão sobre a relação entre o jogo, o ensino de teatro e a pesquisa etnográfica com crianças.

O teatro em contextos comunitários

A ONG “Caminhos do Saber” situa-se no bairro Vila das Flores, na Região Norte de Foz do Iguaçu, cidade localizada na fronteira trinacional entre Paraguay (Ciudad del Este) e Argentina (Puerto Iguazu). A ONG existe em Foz do Iguaçu desde 2002, e desde 2016 tem sua sede nesse bairro. Há de mencionar que a ONG está vinculada à Igreja Evangélica e atua como uma instituição missionária de cunho assistencialista, mas também educativo e cultural, pois oferece diversos cursos e oficinas à comunidade, bem como, eventos comunitários no bairro Vila das Flores. Dito isso, no caso das aulas de teatro (que foram o foco do trabalho etnográfico), é importante informar que não se tratou de uma iniciativa que partiu da organização da ONG ou dos próprios moradores do bairro Vila das Flores, mas sim de uma iniciativa externa, que teve respaldo na comunidade de membros da ONG, especialmente por parte das crianças, que participaram efetivamente das aulas. Portanto, a prática de educação teatral se relacionou a uma intervenção ou ação pedagógica na ONG “Caminhos do Saber”.

Essa intervenção justificou-se pelo fato de que Vila das Flores é um bairro que carece de espaços públicos de educação e disseminação cultural. Para além da escola de educação infantil (CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil) presente no bairro, não existem outros espaços geridos pelo setor público destinados à educação e/ou à cultura. Durante a pesquisa e as oficinas de teatro

realizadas na ONG, identificamos que o acesso que as crianças tinham a bibliotecas e a teatros era mínimo. Para a maioria das crianças, aquelas aulas de teatro era o primeiro contato com a prática e a linguagem teatral. Uma das causas identificadas, que explicava a dificuldade de acesso a esses espaços (bibliotecas, teatros, centros culturais) foi o problema da mobilidade urbana e da centralização de espaços públicos destinados à cultura, a educação artística e ao entretenimento. Tendo em vista este quadro, a ONG “Caminhos do Saber” é uma iniciativa não-governamental, que no bairro Vila das Flores, se propõe a ser um espaço educativo e cultural, oferecendo cursos e oficinas à comunidade, como também, realizando eventos comunitários. Nesse sentido, para as crianças, a ONG preenchia o vazio da não-presença do setor público no bairro em relação a atividades e eventos culturais. Por isso, a proposta de intervenção cultural no bairro Vila das Flores pretendia inaugurar no bairro (através da ONG “Caminhos do Saber”), um espaço para a prática teatral com as crianças moradoras do bairro; uma prática que não se afastasse de suas realidades e nem do contexto comunitário onde viviam e experienciavam a infância. Nesse sentido, tratou-se de uma proposta de um teatro comunitário, ligado à comunidade e aos sentidos que as crianças – em especial – davam a essa comunidade.

Quando falamos em *comunidade* é preciso pontuar o que entendemos por esse conceito, que muitas vezes, é usado corriqueiramente sem maiores reflexões sobre os seus significados e implicações teóricas. De acordo com o antropólogo Anthony Cohen (1985), citado por Márcia Pompeo Nogueira (2008), a comunidade é uma instância que situa-se entre a família e a sociedade, instância que é construída simbolicamente por um sentido de pertencimento, maior do que as relações de parentesco e mais imediato do que as relações sociais a nível da sociedade – como uma abstração total e totalizante.

Cabe acrescentar que esse sentido de pertencimento implícito à ideia de comunidade implica necessariamente uma negociação de sentidos que não são dados, mas sim, continuamente (re)construídos pelos membros de determinada comunidade. Portanto, essa (re)construção de sentidos envolve processos de significação que renovam o sentido de pertencimento que nutre a ideia de comunidade. Esses sentidos são compartilhados pelos membros de

uma comunidade, mas esse compartilhamento não envolve um consenso total a respeito dos significados, mas sim, um entendimento comum dos símbolos, ou do que representa a ideia que congrega a comunidade. Assim, os símbolos oferecem e permitem diferentes leituras interpretativas acerca de seus significados, e a comunidade, fundada num entendimento comum dos seus símbolos, abriga a diversidade de significados que são informados pelas leituras e experiências individuais (NOGUEIRA, 2008).

Nessa direção, em defesa da prática do teatro em contextos comunitários, estamos de acordo com a pesquisadora do teatro Márcia Pompeo Nogueira quando ela expressa que “[...] o teatro pode contribuir para a necessária e permanente construção do sentido da comunidade” (NOGUEIRA, 2008, p. 130). Além disso, também acreditamos que a prática teatral, por envolver processos de reflexão e significação, estimula também a apropriação da linguagem teatral que por sua vez, proporciona a capacidade de lançar um olhar interpretativo para a própria vida (DESGRANGES, 2004).

No entanto, para aprofundar esse elogio ao teatro comunitário, é preciso desvencilhar o teatro do seu uso utilitário ou meramente pedagógico. Por isso, se defendemos a ampliação de espaços comuns para a prática teatral por acreditar que o teatro possui um enorme valor educacional e transformador, é preciso aprofundar o nosso entendimento desse valor educacional para que o teatro não se converta numa simples ferramenta didática e moralizante. Assim, partimos do ponto de vista de que os valores pedagógico e estético do teatro são indissociáveis, pois a linguagem teatral carrega em si a interdisciplinaridade, a sociabilidade, o encontro e a comunicação. Seja para quem faz ou vê teatro, o contato com essa linguagem possibilita e estimula o aprendizado, a reflexão e o pensamento crítico.

Por outro lado, também concordamos que o ensino de teatro não deve se deter apenas na formação de atores e atrizes, pois, como já expressei, é inegável que o teatro se revela um fazer rico em possibilidades de ampliar o conhecimento, o modo de ver, sentir e estar no mundo e de perceber a si e os outros, permitindo o encontro, a troca e a inter-relação entre as pessoas. Portanto, não descartamos o valor educativo do teatro, mas, pontuamos que o

teatro não é uma simples ferramenta pedagógica e moralizante, porque isso significa limitar o fazer artístico a uma fórmula que desconhece a riqueza e a importância das inúmeras manifestações teatrais e reduz o teatro a uma “ferramenta” educacional, simplificando e anulando a dimensão estética da arte teatral (DESGRANGES, 2004).

O jogo entre as práticas educativa e etnográfica

Para introduzir a discussão sobre o jogo, gostaríamos de narrar um acontecimento particularmente significativo, que ocorreu no segundo encontro com as crianças, no dia 02/05/2018:

Para o encontro, eu havia levado uma câmera (na ocasião, emprestada da Universidade) para registrar as oficinas, e durante um momento de espera, entre conversas com as crianças e momentos em que eu me sentia deslocado e sem saber o que fazer, pensei em tirar algumas fotos, então perguntei às crianças se elas permitiam que eu as fotografasse, e como resposta notei certa timidez em algumas, e em outras, uma desinibição, mas de modo geral, foram respostas afirmativas. Tomei algumas fotografias e quando eu me escondia atrás da câmera – assustadora, grande e imponente – e disparava o obturador para fotografá-las, percebi duas coisas: algumas crianças posavam deliberadamente e outras escondiam seus rostos com suas mãos, numa demonstração de timidez e desconforto.

Nesse momento, tive uma ideia melhor, de propor uma atividade – que na ocasião eu nem sabia que se tratava de um jogo. Perguntei às crianças quem queria tirar fotos com a câmera e como resposta uníssona, ouvi vários “Eu!”. O meu convite despertou um súbito de energia e felicidade. Agora, explico-me: a minha proposta, que não tinha sido anteriormente planejada e nem pensada foi logo aceita pelas crianças, que transformaram o ato de tirar fotos em um jogo. Elas se organizaram em uma fila e determinaram as regras – cada criança poderia tirar duas ou três fotos, devendo respeitar a fila, não podendo furá-la. Quando alguém tentava, era rapidamente impossibilitado de permanecer na fila, tendo que ir para o final.

As crianças conquistaram a câmera, tornando-se fotógrafas,

cinastas, documentaristas: elas escondiam-se atrás do visor, escolhiam o seu recorte ou motivo fotográfico e fotografavam. De modo geral, elas fotografavam-se umas às outras. Enquanto brincavam, não percebia a mesma timidez que elas expressaram quando eu estava fotografando-as, pelo contrário, percebi que as crianças entraram em um estado de incandescência, se puseram vibrantes e felizes, entraram no jogo que haviam criado.

O jogo com a câmera surgiu como uma atividade espontânea por parte das crianças, organizada como um jogo com regras, convenções e liberdade. Quando eu tentei tirar fotos das crianças, foi uma tentativa falha de passar o tempo, mas, quando resolvi entregar a câmera para elas, surgiu imediatamente uma brincadeira, da qual eu não participei (salvo quando eu mesmo fui um motivo fotográfico) e só pude observar, mais ou menos à distância, a dinâmica que havia surgido espontaneamente para além daquilo que eu (não) tinha planejado.

Esse episódio marcou uma *aproximação* com as crianças, e o jogo que surgiu, foi um elemento importante dessa aproximação: quando perguntei se eu podia tirar algumas fotos delas, *simplesmente* para registrar, eu automaticamente me coloquei em uma posição privilegiada (o que tira fotos), e, quando percebi as reações das crianças, me dei conta dessa posição, então, decidi entregar a câmera à elas, e nesse momento, percebi que não foi a câmera que entreguei, mas sim, a posição do observador que passei a compartilhar com elas, através do jogo (FERREIRA, 2018, p. 48-50).

É neste sentido que o jogo se mostra não apenas como um conceito importante, mas como uma prática, algo que simplesmente existe e ocorre espontaneamente. Assim, jogar com as crianças é uma forma de – mesmo que por um momento – diminuir a distância em relação a elas e diminuir as fronteiras que afastam, de um lado, o “adulto educador” e de outro, as “crianças educandas”. Sendo assim, a prática pedagógica não acontece na distância intransponível entre quem educa e quem é educado, mas sim, que é no/pelo jogo onde a prática educativa acontece. Aqui, estão implícitas algumas relações bastante importantes entre o jogo e a prática educativa, mas também investigativa. Cabe, então, abordar brevemente alguns aspectos do

conceito de jogo.

Na introdução do seu célebre livro “Homo Ludens” (2017), o historiador holandês Johan Huizinga se propõe a encontrar e descrever as características essenciais que definem os jogos entre os humanos para procurar nos jogos, as disposições e impulsos com os quais relacionam-se importantes elementos da Cultura. Nesse sentido, o jogo começa a ser entendido especialmente pelo seu caráter simbólico e histórico, rompendo com a tradição advinda das Ciências Naturais, que tomavam o jogo (dos animais e dos humanos) em sua dimensão biológica e evolutiva. Esse, sem dúvidas, é um dos avanços da obra de Huizinga em relação às abordagens da Biologia e da Psicologia: Huizinga quer abordar o jogo desde sua dimensão simbólica, significativa, que encerra sentido *na* e *pela* ação, sentido que transcende as necessidades imediatas da vida. Circunscrevendo um campo semântico e operacional para o conceito de jogo, Huizinga propõe a seguinte definição:

[...] Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como *não-séria* e *exterior à vida habitual*, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. *É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material*, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, seguindo uma certa *ordem* e certas *regras*. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de *segredo* e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de *disfarces* ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2017, p. 16. *Grifo nosso*).

Primeiramente, está expresso que o jogo é uma atividade livre, praticada de maneira voluntária. A partir desse princípio da liberdade, tem-se que a única finalidade do jogo é o próprio jogar, e neste caráter desprezioso, está a qualidade prazerosa e divertida dos jogos. Em segundo lugar, o jogo realiza uma suspensão espaço-temporal da vida cotidiana: todo jogo se inicia e se encerra, por isso, tem uma duração, que varia entre cada tipo de jogo.

Mas, é importante frisar que o jogo ocorre no tempo presente, no aqui-e-agora. Portanto, quem joga o faz no presente. Mesmo

sendo temporário, o jogo se fixa como um elemento cultural por poder ser retomado, repetido e transmitido. Da mesma forma, todo jogo só acontece dentro de um campo, de uma arena e de espaços definidos para cada tipo de jogo. Por isso, o jogo é organizado, cria ordem, que os jogadores devem respeitar, tendo no jogo, uma *atitude séria*. Isso não implica que por ser organizado, o jogo seja previsível. O jogo só acontece quando seu final não é conhecido de antemão, isso se relaciona à tensão e ao desenlace do jogo, que também remete ao prazer.

A atitude séria também se relaciona a um valor ético e a um caráter regulamentado do jogo. As regras são fatores imprescindíveis para o jogo. Elas são absolutas, imperativas e estão, da mesma forma que o próprio jogo, afastadas das regras da vida social. Elas só se aplicam dentro do jogo e para o desenrolar do próprio jogo. Esse valor ético diz respeito ao grupo, à comunidade de jogadores, que deliberadamente devem aceitar e respeitar as regras como condições para que o jogo possa existir. Finalmente, o jogo envolve o mistério, o disfarce e o segredo, portanto, tem um caráter fictício. Essas características ajudam a circunscrever o universo do jogo como uma esfera separada da vida ordinária. Em relação a isso, também estão relacionadas a mímica, o disfarce, a imitação e o tornar-se outro dentro do jogo.

A partir dessa digressão necessária, gostaríamos de recuperar os sentidos da *liberdade* e da *suspensão* para fazer uma aproximação com alguns princípios da prática educativa do teatro. A tradição contemporânea da pedagogia teatral encontra no jogo uma possibilidade ativa e prática de experimentação, e logo, de aprendizagem de noções teatrais, que se apoia principalmente na experiência do corpo no aqui-e-agora. Segundo a pedagoga estadunidense Viola Spolin (2010), “o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência” (p. 4). É interessante notar que a maneira como Spolin descreve o jogo – sua dinâmica e características – se aproxima muito da definição de Huizinga: liberdade, ingenuidade, inventividade, convenções, regras e suspensão parecem ser elementos centrais para compreender a prática dos jogos teatrais (SPOLIN, 2010). Portanto, é na/pela experiência de jogar que o teatro pode ser aprendido e praticado como linguagem artística. Pensando

nesses elementos, parece oportuno trazer uma passagem do texto etnográfico⁶⁸:

No dia 26/05/2018, por volta das 15h, saí de casa carregando uma bolsa grande com muitos materiais. Estava ligeiramente ansioso, sentia um “frio na barriga”. De certa forma, essa ansiedade me lembrava o nervosismo que precede a entrada em cena no teatro: quando estamos escondidos nas coxias do palco italiano, prestes a entrar em cena, é comum sentir esta espécie de vertigem, de lançar-se em queda livre ou de mergulhar no mar aberto da cena.

Quando estava caminhando pela Rua das Pedras (onde morava na ocasião) indo em direção à ONG, experimentava dessa sensação gostosa e fugaz. Seria o primeiro encontro com as crianças. No entanto, no caminho encontrei Tiririca e Wellington – eles eram meus vizinhos. Percebi que caminhávamos na mesma direção, então lhes perguntei se eles estavam indo para ONG. Os dois assentiram, mas disseram que não haviam se inscrito na oficina e me pediram para participar. Juntos nos encaminhamos para ONG. Eu já havia me lançado na cena, e não tinha percebido.

Quando chegamos na ONG, haviam algumas crianças, que esperavam na frente do portão, segurando suas fichas de inscrição. Cumprimentei elas, e juntos entramos no espaço da ONG. Do lado de dentro, Eliana (que trabalha na ONG) e algumas outras crianças estavam organizando o espaço, colocando as mesas e as cadeiras no salão principal (onde ocorrem também, outras atividades). Me juntei na organização do espaço, que nascia, lentamente, como um outro espaço, um espaço lúdico, que não seria mais aquela sala.

A organização do espaço se deu de maneira coletiva, autônoma: eu não havia solicitado que o espaço estivesse previamente organizado, mas, pretendia eu mesmo, chegar antes para organizá-lo. No entanto, quando eu cheguei na ONG

⁶⁸ Todos os nomes de pessoas, lugares, endereços e de instituições que apareçam nos relatos etnográficos foram alterados por nomes fictícios. Em relação ao nome das crianças, durante as oficinas, foi solicitado a cada uma delas que inventassem um nome para os bonecos que construíam. Quando surgiu a necessidade de transcrever os relatos etnográficos, surgiu a necessidade de dar nomes às crianças. Com a intenção de preservar suas identidades no processo da pesquisa, foi perguntado a elas como elas gostariam de ser chamadas, para que na escrita do texto, fosse utilizado os nomes escolhidos por elas. E foi assim que os nomes fictícios das crianças se tornaram também os nomes dos bonecos que elas construíam e nomearam.

acompanhado de duas crianças, a sala já estava sendo organizada. Assim que chegamos, espontaneamente passamos a ajudar as demais pessoas na organização da sala de aula. Mais do que uma organização, esse ato simbolizava que o espaço da oficina estava nascendo ritualmente como um espaço construído a partir de um ato coletivo (FERREIRA, 2018, p. 70-71).

Um elemento importante desse excerto se relaciona à organização do espaço para a prática educativa. Como a nossa prática passava tanto pelo fazer artesanal (a confecção do boneco) quanto pelo fazer físico-corporal (os exercícios e jogos teatrais), esses fazeres solicitavam outras organizações espaciais para poderem acontecer, assim que, a cada encontro, antes de qualquer coisa, o espaço precisava ser organizado. Mas não se tratava apenas de organizar o espaço da oficina, da sala de aula, pois a partir dessa organização, era o terreno do jogo que também estava sendo preparado. Isso porque o jogo pressupõe necessariamente uma prática, que se apoia na experiência do corpo que se deixa envolver numa atividade, que à primeira vista, não se relaciona a nenhuma outra atividade. Jogar seria suspender-se da vida cotidiana, dos afazeres e das preocupações diárias, mas também, da produtividade, essa máxima que parece governar nossas vidas e ações.

Quem joga é improdutivo, se deixa imergir numa atividade *inútil*, mas somente em relação à utilidade e à produtividade *sérias*, relacionadas ao trabalho, ao trabalho doméstico, aos compromissos e *vida normal*. Quem joga *perde tempo*, mas é o tempo da produtividade, o tempo regular e cronometrado. Por outro lado, quem joga insere-se temporariamente num tempo propício à descoberta (de si, do outro, do mundo, da vida etc.) e ao prazer, mas principalmente, à autonomia sobre o próprio tempo, uma temporalidade paralela, da invenção, da liberdade e do risco. Trata-se de uma temporalidade que solicita outras maneiras de colocar-se no mundo. E da mesma forma como o jogo solicita e efetua uma suspensão da vida cotidiana, a prática educativa também o faz. Segundo Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) o escolar⁶⁹,

⁶⁹ Na obra em questão, os autores tratam especificamente do “escolar” e da escola como uma modalidade formalizada e institucionalizada de educação, no entanto, acreditamos que suas contribuições podem tocar outras modalidades educativas, da dita educação não-formal, como

tomado em seu sentido mais básico e profundo, se relaciona ao *tempo livre*:

[...] É precisamente o modelo escolar que permite que os jovens se desconectem do tempo ocupado da família ou da *oikos* (a *oiko-nomia*) e da cidade/estado ou *polis* (política). A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 29).

A suspensão não implica uma desconexão total com o tempo: se trata mais de suspender o passado e o futuro para estar no presente, no aqui-e-agora. É no presente que o tempo pode ser experienciado de maneira livre e democrática; é no presente que se torna possível jogar; é no presente onde é possível acessar o mundo transformado em *matéria*, em “alguma coisa posta sobre a mesa”, desconectada do seu uso habitual, mundana, por isso, profanadas, desapropriadas, tornadas públicas: “O que a escola faz é trazer algo para o jogo, ou fazer alguma coisa no jogo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 41).

Tendo em mente essas colocações, durante o processo criativo com as crianças, o que era “colocado sobre a mesa” e transformado em jogo, era o bairro, a cidade, a família, as obrigações escolares e domésticas e a própria cultura. Nesse sentido, através do jogo, todo esse universo exterior podia ser experienciado como jogo teatral e como processo criativo. No nosso caso, se tratava mais de “colocar a mão na massa”, “entrar no jogo da cena”, “criar e contar histórias”, “adivinhar a mímica”, “praticar, ensaiar e errar” etc. Os jogos teatrais (que na maioria das vezes eram pensados e propostos) sempre procuravam trazer o *universo exterior* como combustíveis do jogo. O que se jogava era o jogo, mas, as crianças que jogavam, expressavam entendimentos, interpretações e significavam suas experiências no bairro, suas memórias e expectativas, e imprimiam percepções sobre suas vidas, através do jogo.

as ONG's, os movimentos sociais etc. Nesse sentido, quando utilizarmos o termo “escolar” estaremos nos referindo mais às suas características gerais, do que à escola, como instituição formal de educação.

Todavia, como se tratou de uma pesquisa etnográfica realizada na interface de uma experiência educativa, as maneiras de pesquisar, investigar e tecer a etnografia também tiveram de passar pelo jogo com as crianças. Entrar ou não entrar no jogo se relaciona a estar próximo ou distante das crianças, e foi assim que a etnografia:

[...] foi construída a partir de um movimento de entrar nos jogos e sair deles para escrever, para documentar. Entrando nos jogos, a partir da minha própria experiência, eu conseguia acessar os códigos e os sentidos que as crianças mobilizavam para interagir dentro dos jogos. Saindo deles, me distanciava para realizar a tarefa árdua de escrever, de relatar e de interpretar. Entrando nos jogos, eu jogava com as crianças, experimentava a deliciosa sensação de brincar, livremente, me divertia e esses momentos eram os que eu mais estava próximo das crianças. Nessa esfera da experiência, nenhuma teoria, nenhuma abstração tinham sentido, pois era através da prática e na prática que os jogos aconteciam. Por outro lado, quando me colocava na posição distanciada, de fora dos jogos, as teorias se tornavam maneiras de interpretar e decifrar os jogos. E quando, mais distante ainda, comeci a construir o texto, as teorias se tornavam em si mesmas, mais entendíveis, mais coloridas, porque eu mesmo havia acessado o universo dos jogos, junto com as crianças (FERREIRA, 2018, p. 119).

Nesse sentido, a escrita etnográfica passa pelo processo de “estabelecer relações entre o que é observado e aquele que observa” (SOUSA, 2015, p. 153). Essas relações são processos de significar a experiência a partir do que é vivido e do que é sentido. Conforme expressa Emilene Leite de Sousa, citando a Favret-Saada (2005):

Assim é que esta experiência de observação nos remete não apenas ao olhar, mas as sensações que acometem o pesquisador em campo. Praticar a observação etnográfica consiste em se permitir afetar por aquilo que importa ao outro, que o atinge e afeta. É preciso compartilhar não só espaços e lugares, refeições e rituais, mas deve haver uma reciprocidade de sentidos e experiências, compartilhamento de sensações entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, sendo esta uma condição sem a qual não se pode vivenciar o campo (apud SOUSA, 2015, p. 153).

Assim, foi a partir do ato de entrar no jogo, que essa “reciprocidade de sentidos e experiências” se tornou possível. Assim, pesquisar-jogando foi uma maneira de acessar e compreender os códigos, interações e relações das crianças, tarefa que só foi possível a partir do pesquisar junto com as crianças, e não sobre elas. *Pesquisar junto* se relaciona a um compartilhamento do processo da investigação, onde as técnicas de pesquisa, a coleta de dados e o processo de construção dos relatos de campo tiveram que passar necessariamente pelo jogo. Então, essas técnicas tiveram que ser compartilhadas com as crianças. Logo, a própria construção do texto etnográfico também passou, em certa medida, pelos pontos de vista das crianças, pelas suas conceitualizações e formas de entender, como por exemplo, a figura do antropólogo, a escrita da etnografia e a produção do conhecimento antropológico.

Uma situação, particularmente *anedótica*, ocorreu diante de uma tentativa em explicar às crianças o que era a Antropologia:

Dando pistas do que era a Antropologia, mostrei a elas o meu diário de campo – um caderno grande, com folhas coloridas e sem linhas, que eu mesmo havia feito – e expliquei que nele eu escrevia sobre os nossos encontros, sobre as coisas que aconteciam, sobre como eu me sentia, o que observava e ouvia, e também, planejava as atividades, etc. Inclusive, cheguei a ler para elas trechos aleatórios dos relatos. Todas elas ouviam atentamente. E Jack, com sua língua afiada, perguntou: “A Antropologia é tipo um diário de você com você mesmo?”

Sua pergunta me deixou pasmo, consegui responder que talvez, ele tinha razão, que a Antropologia era tipo um diário, que o antropólogo escrevia sobre sua experiência e tudo que via em algum lugar, onde passava um tempo com algumas pessoas, diferentes dele mesmo. Mas, não deixei de me questionar se tudo o que eu estava fazendo não era um diálogo só meu, uma fala monológica minha comigo mesmo. E isso, me fez atentar para uma questão extremamente importante, no meu trabalho com as crianças: Como incluí-las na construção da pesquisa? De que forma elas podem participar ativamente da construção do texto, das ideias e das reflexões do trabalho? Como fugir de uma Antropologia que

use suas vozes, mas que exclua suas perguntas certeiras, suas visões de mundo? Como este trabalho com as crianças pode gerar críticas ao modo de fazer Antropologia? Seria possível pensar em uma Antropologia das crianças?

Entender a Antropologia tal como as crianças explicavam exigia um olhar “ingênuo” da minha parte, para compreender que as respostas das crianças em nada eram ingênuas, mas sim, revelavam um entendimento particular do que era a Antropologia. Conforme coloca Emilene Leite de Sousa, citando a Berreman (1998), “mais ingênuo talvez seja o antropólogo que creia manipular os nativos, pois são eles que determinam posições para nós em campo e controlam as nossas impressões como queiram” (apud SOUSA, 2015, p. 145). Desvestindo-me das certezas, aprendi com as crianças a beleza da Antropologia. Foi assim que para as crianças, a Antropologia era a “ciência da fofoca” e os antropólogos os “fofoqueiros profissionais” e que as entrevistas se tornaram “espionagem”, conforme aconteceu durante um jogo de entrevistas:

O jogo consistia em entrevistar a pessoa que estivesse no centro: uma pessoa de cada vez se posicionava no centro, e as demais, em volta, fechando um círculo sobre a pessoa que está no centro. As pessoas que estão no círculo devem jogar (uma de cada vez) a bola para a pessoa que está no centro, e ao lançar a bola, devem também fazer perguntas, que a pessoa que recebe a bola deve responder. Primeiro Geraldina e Letícia ocuparam a posição de entrevistadas, e as perguntas que surgiram e foram respondidas eram perguntas gerais sobre a pessoa, seus gostos, onde estudava, sobre sua família, amigos, animais de estimação etc. Em seguida, tentei escapar para tomar notas, e as meninas me disseram que era a minha vez de ser entrevistado, tentei resistir, mas elas me convenceram a jogar com elas: quando fui entrevistado pelas duas meninas, as perguntas eram mais pessoais, como por exemplo, “se eu tinha mulher”, “se eu tinha criança”, “se eu gostava de alguém”, etc. Algumas perguntas me deixaram tímido e com vergonha de responder com sinceridade, mas procurei ser o mais verdadeiro o possível. Pude experimentar a sensação que as crianças tinham quando eu mesmo me colocava na posição de entrevistá-las. Durante a entrevista que elas fizeram comigo, elas me investigaram, sem pudor e sem filtros, sobre a

minha vida pessoal. Ao final do jogo, as duas me pediram para escrever no meu diário de campo sobre o jogo da entrevista. A definição desse jogo que apresentei anteriormente foi uma definição construída em conjunto com as duas meninas. Ainda em relação ao jogo da entrevista, elas me disseram que adoraram fazer perguntas para mim, que naquele momento elas se sentiram como espãs e gostaram muito de saber mais sobre a minha vida. Sem dúvidas, elas foram espãs, mas também antropólogas: me colocaram na mesma posição que elas estavam quando eu escrevia sobre suas vidas ou realizava entrevistas com elas (FERREIRA, 2018, p. 88).

O tom anedótico e jocoso dessas situações demonstra o caráter lúdico que a pesquisa etnográfica teve de assumir, necessariamente, para se delinear como um processo horizontal, simétrico e compartilhado de construção do saber antropológico com as crianças. Assim, os caminhos que a pesquisa foi tomando só foram possíveis com a aceitação e participação das crianças, que foi decisiva no desenho do campo etnográfico.

Desde o primeiro momento, a pesquisa não poderia ser uma pesquisa sobre as crianças, mas sim, com elas. As crianças tensionavam, constantemente, a estabilidade das posições de professor e de antropólogo, me desafiavam a sair do lugar estável do professor, do observador e do adulto. É neste sentido que o jogo com as crianças foi uma linguagem a partir da qual a minha aproximação foi aceita e “permitida” pelas crianças. O jogo com as crianças, ao longo do processo da pesquisa, solicita que saíamos dessas mencionadas posições para tornarmos jogadores, brincantes. Nunca deixamos de ser adultos(as), mas, jogando com as crianças, pude estabelecer um tipo de contato com as crianças que transcendia as posições de professor e de antropólogo.

Conclusão

Aqui, chegamos a uma questão importante: Existe conhecimento antropológico possível de ser extraído de um processo criativo, lúdico? Aqui, destacamos que qualquer ideia de objetividade ou de precisão científica fogem, e de certa forma, não se mostram

úteis para criar relações, analisar processos e gerar explicações e interpretações. Como já foi pontuado, o processo criativo das oficinas de teatro de bonecos passou, necessariamente pelo fazer artesanal. No entanto, o ato de fazer não é simplesmente uma série de operações psicomotoras vazias de significados, mas é um processo de transformação. Nesse sentido, foi através dessa transformação que pedaços de jornais, envolvidos em fita crepe e tinta se converteram em bonecos; e foi através da animação dos bonecos que essas formas animadas se tornaram vivas. No entanto, os atos de transformar e de animar necessitam de um sujeito.

Assim, o ato de transformação passa por maneiras singulares de fazer, de pensar e de agir. Ou seja, trata-se de uma transformação que passa pelo jogo. Por isso, discordamos que o jogo seja uma atividade improdutiva, estéril e vazia (apenas se estivermos pensando nas máximas da produtividade, do funcionalismo e do tecnicismo). O processo criativo que foi o *locus* etnográfico revelou, dentre muitas coisas, que o jogo é uma arena frutífera para a produção de conhecimentos, mas também, de objetos que passam a ser objetos simbólicos, poéticos. Da mesma forma, o jogo não pode ser relegado a uma esfera completamente afastada da vida, pois ele participa da vida e é, em si mesmo, a própria vida. Sendo a vida, o jogo só existe porque existem jogadores. E a vida, traduzida para a linguagem lúdica, pode ser acessada, compreendida e reinterpretada, portanto, se a Antropologia pode ser entendida como uma tentativa de compreender as visões, sentidos e ideias sobre o mundo e sobre a vida, no jogo com as crianças há sim muita Antropologia.

Todavia, como procuramos abordar neste artigo, a nossa reflexão sobre a experiência (tomada como objeto de análise) aponta não somente para a possibilidade da disciplina antropológica tomar os jogos e as brincadeiras infantis como objetos de estudo, mas, de pensar o jogo justamente como uma dinâmica particular da etnografia com as crianças; de que a pesquisa tem, necessariamente, de ser *jogada*, experimentada no nível da experiência (com)partilhada. Esse compartilhamento também é um elemento que caracteriza a experiência do jogo teatral e do processo criativo que viemos mencionado no decorrer deste artigo, portanto, é um compartilhar que também passa pela relação de ensino-aprendizagem, menos como uma relação assimétrica e mais como um

jogo: um espaço-tempo livre, comum e horizontal dedicado à prática, à experimentação, ao erro e à construção de saberes.

Referências

DESGRANGES, Flávio. **Quando Teatro e Educação Ocupam o Mesmo Lugar no Espaço** (artigo eletrônico). Site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, v. 1, p. 1-6, 2004.

DONELAN, Kate. O drama da etnografia. Tradução de Biange Cabral. **Urdimento**, Florianópolis, n. 10, 2008.

FERREIRA, Leonardo Pontes. **A Antropologia e o jogo com as crianças: etnografia das oficinas criativas de teatro de bonecos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia. Orientação da Prof.^a Dr.^a Angela Maria de Souza) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, PR, 2018.

GEERTZ, Cliford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed., 3 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. A opção pelo teatro em comunidade: alternativas de pesquisa. **Urdimento**, Florianópolis, vol. 10, P. 134, 2008.

SOUSA, Emilene Leite de. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, Janeiro- Julho/2015.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.

**INCLUSÃO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TECNOLÓGICA: A POTÊNCIA DOS
SABERES PARA ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS E A
CRIAÇÃO DOS NAPNEES DO IFMG**

INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: A POTÊNCIA DOS SABERES PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS E A CRIAÇÃO DOS NAPNEES DO IFMG

Camila Nogueira (IFMG)⁷⁰

Gláucia do Carmo Xavier (IFMG)⁷¹

Introdução

Este estudo reflete sobre o processo de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para fomentar a potência de saberes dos alunos com deficiência em uma instituição de ensino integrado. Nesse caso, este estudo avaliou como são executadas as ações inclusivas no âmbito do IFMG, com a criação de um setor específico para isso, o denominado Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE). Na perspectiva da emancipação e da inserção dos alunos no ambiente da escola, o estudo da inclusão escolar é de suma importância para que se possa levar, de maneira cada vez mais recorrente, o debate inclusivo nos mais diversos espaços sociais, e proporcionar, para a práxis pedagógica, ferramentas com o intuito de mediar a formação de valores no ambiente educacional.

A pergunta-problema, enquanto marco delineador que conduziu a pesquisa bibliográfica, desse estudo é: como se realiza o processo de inclusão no contexto de uma instituição de ensino, pertencente ao universo da EPT, como é o caso do IFMG? Como o objetivo geral deste trabalho é apresentar e analisar conceitos, características e reflexões relacionadas à Educação Inclusiva à luz da EPT, bem como apresentar as principais estratégias para sua implementação, pautada principalmente na criação e atuação dos NAPNEEs do IFMG.

⁷⁰ Instituto Federal de Minas Gerais: aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica; e-mail: camila.nogueira@ifmg.edu.br

⁷¹ Instituto Federal de Minas Gerais: professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica; e-mail: glauca.xavier@ifmg.edu.br

Este trabalho está embasado nos preceitos inclusivos, instaurados pela Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia, uma vez que o Brasil se tornou um dos países signatários da Declaração de Jomtien. A agenda da educação inclusiva brasileira teve um novo marco em seu processo histórico após os compromissos proclamados por esta Conferência, organizando novos debates, esforços e políticas públicas com o intuito de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo.

Os discentes com deficiência encontram inúmeras barreiras, visíveis ou não, as quais dificultam o convívio em uma sociedade excludente como a nossa. Os obstáculos perpassam por questões de locomoção, lazer, serviços, trabalho e educação. Esses traços latentes de exclusão fazem com que os espaços formais de ensino ainda não estejam devidamente organizados para incluir todos os alunos com deficiência. Dessa forma, o aluno se vê obrigado a adequar-se às realidades apresentadas, o que dificulta o seu acesso e permanência nos ambientes escolares. A inclusão, assim, apresenta-se como um grande desafio na tentativa de conduzir a sociedade para os preceitos de cidadania, igualdade e dignidade de todas as pessoas (SASSAKI, 1997).

Este estudo também está inspirado na perspectiva de Paulo Freire e no entendimento de como uma práxis libertadora, proveniente de uma pedagogia dialógica e política pode emancipar indivíduos por meio da educação. Freire (2005) afirma que nenhuma pedagogia, a qual realmente almeje a libertação de oprimidos, pode ser distante do indivíduo. Além disso, a educação precisa estar relacionada aos princípios de igualdade e isonomia, e com o processo de ensino-aprendizagem, o qual envolve professor e aluno em uma via de mão dupla.

Vale dizer que a transformação para uma escola inclusiva requer mudanças de ideias, atitudes, conceitos e práticas pedagógicas nas relações sociais diariamente e as instituições de ensino devem estar preparadas para acolher todas as especificidades individuais de seus alunos, na tentativa de romper as heranças sociais discriminatórias e excludentes.

A EPT sempre esteve associada ao trabalho e ao fazer técnico e, por consequência, essa modalidade esteve, historicamente,

relacionada à acentuação da exclusão de grupos específicos da comunidade escolar. A luta por uma agenda voltada para execução de políticas inclusivas merece esforços, discussões, estudos e práticas aprofundadas para que se aprimorem as condições de ensino-aprendizagem no contexto desses espaços. Os esforços são necessários para que os preceitos de equidade estejam sempre em consonância com a concepção de uma formação integral e emancipatória de seus indivíduos, tanto na sociedade quanto no trabalho.

Conforme Pacheco (2016), com acesso garantido à escola, as pessoas com deficiência podem ser responsáveis por suas vidas, livrando-se das condições de tutelados e alcançar a visibilidade social. No entanto, a escola acessível deve buscar esforços para uma inclusão de fato, com vistas à superação de barreiras, como acessibilidade atitudinal, arquitetônica, pedagógica e comunicacional, e deve almejar a realização da integração e da manutenção dos estudantes em sua totalidade aos ambientes educacionais para que a evasão, a falta de qualidade no ensino e a exclusão sejam superadas.

Desenvolvemos as questões pertinentes a este capítulo em quatro seções, incluindo esta introdução. Na seção 2 apresentamos a abordagem metodológica utilizada por se tratar de um artigo de desenvolvimento bibliográfico. Na seção 3 (divididas dois subtópicos) tratamos da análise e discussões do texto, principalmente em relação aos pressupostos básicos, as características e os desafios os quais se assenta a Educação Inclusiva. Ainda nesta seção 3, tratamos sobre as concepções da EPT, bem como a expansão da Rede Federal, a criação dos Institutos Federais e, sobre: a Ação TEC NEP e o papel dos NAPNEEs. Na seção 4, por fim, concluímos este capítulo com as considerações finais acerca dos resultados alcançados.

Metodologia

Esta pesquisa analisou as práticas educativas com vias à inclusão de uma instituição de ensino da educação profissional e tecnológica, o IFMG por meio de um setor específico criado para ser um facilitador inclusivo no processo de ensino-aprendizagem da instituição, o NAPNEE. Além disso, este estudo analisou as contribuições desse setor para os alunos com deficiência, além de descrever o perfil do

setor e de seus usuários, bem como de suas concepções e resultados perante a comunidade escolar.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada a coleta de dados, por meio das técnicas de pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental buscou verificar a vinculação existente entre as ações do NAPNEE do IFMG, bem como as orientações de gestão desta instituição e diretrizes legais do sistema educacional brasileira. Essa técnica possibilitou identificar o percurso de implantação do NAPNEE, bem como sua trajetória, as diretrizes e as estratégias para execução de ações inclusivas no âmbito do IFMG. A análise documental explorou: documentos institucionais, Estatutos, Regimentos, Resoluções, Atas de Reuniões, PDI, legislações e planos de ensino dos cursos do campus em estudo.

Já a pesquisa bibliográfica serviu como referencial teórico para embasar as discussões e questionamentos à luz do processo de inclusão no contexto da EPT. Assim, o estudo bibliográfico nos auxiliou a investigar a literatura sobre o tema abordado, procurando levantar informações sobre a inclusão no contexto da EPT, bem como as normativas relacionadas ao NAPNEE, suas diretrizes, organização e as normas que orientam a sua estruturação e funcionamento.

Análise e discussões: os desafios da inclusão escolar inclusive da EPT

A Educação Inclusiva vem se apresentando como uma demanda urgente nas pautas sociais e políticas do país. Para Martins (2000), a inclusão somente pode ser vista como possibilidade para os excluídos, os quais vivem em uma sociedade excludente. Assim, nosso entendimento neste capítulo é de que a inclusão no âmbito educacional enfrenta, atualmente, três grandes problemas para sua efetiva implementação nos espaços formais de ensino, os quais serão apresentados a seguir.

O primeiro problema refere-se à qualidade do ensino ofertado nas escolas regulares. Por mais que o acesso e a universalização do ensino venham ocorrendo, após a consolidação de legislações específicas, a qualidade do ensino não tem acompanhado o aumento recorrente de matrículas dos alunos com deficiência nas escolas. Isso está diretamente relacionado ao não investimento de ações que possam proporcionar medidas de equidade para que esses alunos

possam ter processos específicos de ensino-aprendizagem que respeitem as suas diferenças. Muitas vezes, o aluno está presente na escola, porém sem condições mínimas suficientes de estrutura e apoio para uma evolução pedagógica de acompanhamento dos estudos.

O segundo problema tem relação com a evasão escolar. Apesar das inúmeras discussões referentes ao processo de inclusão nos ambientes escolares, pouco se discute sobre as condições de permanência, nos espaços formais de ensino, dos estudantes com deficiência. Segundo Rumberger (2006), a identificação das causas de evasão escolar é difícil, pois esse fenômeno é influenciado por vários fatores, sejam eles relacionados aos estudantes ou às suas famílias, escolas e comunidades.

O terceiro problema é que a inclusão, por muitas vezes, não consegue sair do papel. A inclusão deveria ser compreendida como um processo que busca incluir, em todas as modalidades de formação, todas as pessoas, independentemente de qualquer diferença ou característica que venha a apresentar, a fim de garantir para todos os indivíduos o acesso ao ensino e à permanência escolar de maneira democrática e eficiente. Para Mantoan (2003), as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas demandas. No entanto, existe uma lacuna sobre o que é previsto legalmente e o que se tem executado nas escolas e instituições de ensino do país.

Essas três questões apresentadas estão presentes também na realidade das instituições de EPT, como acontece na instituição foco desta pesquisa. Durante décadas, o entendimento era de que a educação especial deveria ser organizada de forma paralela à educação regular. Assim, é possível afirmar que a educação brasileira passou a investir em inclusão de forma tardia, o que tem refletido nos avanços para a inclusão escolar de hoje, reforçando a existência do problema mencionado anteriormente. É preciso, portanto, disponibilizar aos educandos, com e sem deficiência, experiências inclusivas para que se possam incentivar os princípios voltados para o respeito de características e singularidades dos indivíduos.

Para Stainback, S; Stainback, W. I (1999), não basta tão somente o acesso aos espaços formais de ensino, é preciso que ocorra uma

organização de ambientes mais inclusivos para atender as mais diversas demandas pedagógicas, como a preparação dos ambientes de circulação e espaços físicos das escolas; a adaptação e aquisição de mobiliários, equipamentos e tecnologias acessíveis; e principalmente a formação de profissionais realmente capacitados e comprometidos com a inclusão para proporcionar suporte de aprendizagem e equidade para todos os alunos. A oportunidade de executar políticas educacionais inclusivas pautadas nas dimensões da acessibilidade traz uma proposta diferente para o processo de ensino-aprendizagem, na qual a instituição sai da zona de conforto e pode desenvolver sua finalidade formadora (MANTOAN, 2003).

Como exemplo de esforços para a mudança de uma postura educacional excludente, podemos citar os NAPNEEs que estão inseridos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que compõem objeto central desta pesquisa. Os NAPNEEs são setores específicos que planejam e executam ações inclusivas em espaços formais de ensino-aprendizagem, como medida de acentuar esforços no enfrentamento de problemas de exclusão para zelar pelas garantias de acessibilidade, respeito e valorização de uma inclusão concreta no país.

Um ponto importante é que a inclusão deve ser acolhida também na gestão escolar, tanto pública quanto privada. Uma gestão comprometida com o processo de inclusão na sua instituição deve assumir o papel de facilitador, com o foco voltado a fomento de projetos de inclusão, além de se preocupar com as questões inclusivas dos respectivos projetos políticos-pedagógicos, regimentos e destinação de recursos para investimento em ações eficientemente inclusivas. Para um aprofundamento no entendimento sobre a Educação Inclusiva no Brasil, a seguir, esta pesquisa fará uma breve análise do percurso histórico e as legislações voltadas para a educação especial das pessoas com deficiência no país para que se possa compreender a importância do planejamento e execução das ações inclusivas nos espaços formais de educação do país.

Inclusão em uma instituição da Educação Profissional e Tecnológica: da Ação TEC NEP à criação do NAPNEE do IFMG

O Brasil é signatário de diversos acordos internacionais os quais influenciaram as inúmeras legislações que defendem a Educação Inclusiva do país. No entanto, na prática, há ainda um longo caminho

a se percorrer para que as escolas estejam de fato preparadas para o acesso e permanência dos alunos com deficiência, inclusive nas instituições de EPT. Apesar dos inúmeros avanços relacionados a políticas públicas atualmente, o Brasil demorou a praticar a inclusão escolar. Conforme esclarece Januzzi (2004), foi a partir de 1930 que a sociedade civil começou a se organizar em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência no mundo. Em relação à Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é reconhecida pela comunidade acadêmica como um marco histórico e político na área, no que se refere à agenda da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. O documento resultou em diversas ações e esforços para a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar, além de representar um importante avanço para a execução de políticas públicas de inclusão e acessibilidade em todo o mundo.

A expansão da Rede Federal também inaugurou algumas críticas em relação à EPT, principalmente em relação ao diálogo intimista com o capital e para a conquista de novas camadas intermediárias da classe trabalhadora. No entanto, entendemos que a expansão da Rede Federal, mesmo que para atender aos interesses do mercado e do capital, resultou em uma ampliação significativa ao acesso de uma educação pública de qualidade, que apesar dos inúmeros desafios estruturais constitui uma possibilidade de formação e desenvolvimento social. Além do mais, ela oportuniza não apenas a inserção de inúmeros jovens e adultos ao mercado de trabalho, mas também a tentativas – mesmo que iniciais – de uma formação integral emancipadora para a superação de exclusões fomentadas pelo capitalismo.

A Lei nº 11.892/08 criou os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologias a partir da integração de instituições já existentes ligadas à EPT: os Centros Federais de Educação Tecnológica (especificamente de Minas Gerais e Rio de Janeiro que não aderiram a proposta de constituição dos Institutos Federais), Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, Unidades de Ensino Descentralizadas e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Os Institutos Federais foram criados para expandir a oferta de EPT em todas as suas modalidades e níveis no Brasil. Segundo Pacheco

(2016), esse novo desenho traz como principal função a intervenção na realidade, da perspectiva de um país soberano e inclusivo. O papel dos Institutos Federais, e de seus *multicampi*, é o de transformar os contextos a que estão inseridos com arranjos sociais, culturais e produtivos.

Com a expansão da Rede Federal, ampliou-se o número de vagas consideravelmente, com amplitude de acesso principalmente a cursos técnicos de nível médio no Brasil de forma democrática e diversa. Ao longo de uma trajetória marcada por diversas transformações, as instituições da Rede Federal têm conseguido manter sua identidade e projeto de fortalecimento e, sobretudo, com qualidade e singularidade no cenário da educação pública e gratuita no Brasil. Entretanto, o atual cenário brasileiro tem apontado direções para políticas neoliberais hegemônicas, o que tem acarretado incertezas no âmbito de instituições ligadas a EPT, como é o caso dos Institutos Federais, uma vez que essas compõem um projeto progressista de educação, pautado principalmente no compromisso de uma sociedade democrática no país.

O IFMG, que é a amostra desta pesquisa, é uma das 38 instituições que compõem a RFECT, também criada com a Lei n 11.892/2008. Tal como preconiza a referida lei, o IFMG realiza a oferta de EPT em consonância com um modelo institucional pluricurricular, de estrutura *multicampi* e diferentes níveis educacionais. Seguindo a proposta de expansão da Rede Federal proposta pelo Governo Federal, o IFMG cresceu consideravelmente e em 2019 possui 18 *campi*, além da Reitoria.

Ademais, conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 (IFMG, 2014), o IFMG mantém conduta articulada à vocação produtiva do seu lócus, à busca de maior inserção da mão de obra qualificada nesse mesmo espaço e ao monitoramento permanente do perfil socioeconômico, político-cultural e ambiental da região abrangida. Segundo o Relatório de Gestão (IFMG, 2018) o foco da instituição está voltado para o empreendedorismo, a ética e responsabilidade social, para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

O IFMG é uma importante instituição que oferece educação pública, gratuita e de qualidade em várias regiões do Estado de Minas Gerais. Em 2018, o IFMG, em seus 18 *campi*, ofertou 199 cursos,

totalizando 17.866 matrículas de alunas em todas as modalidades de ensino, sendo que tivemos a oferta de 7.376 vagas e 3.154 concluintes, conforme informações condensadas no quadro abaixo. Esses números são consideráveis, principalmente se pensarmos na importância de atuação do IFMG em diversas regiões no estado de Minas Gerais. Especialmente no ensino técnico integrado, o IFMG qualificou em um único ano mais de 8.000 profissionais para o mercado de trabalho. Dessa forma, pensar ações de inclusão, e permanência de evasão dos alunos, é de suma importância para a instituição.

A inclusão escolar está entre os princípios norteadores do IFMG, conforme consta no Art. 3º do Estatuto da instituição (IFMG, 2018). Ainda vale ressaltar que com a promulgação da Lei nº 13.409/2016, o IFMG além de reservar 50% das vagas de acesso para estudantes de escolas públicas, também passou a reservar vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior. Assim, o número de alunos com deficiência no IFMG, e consequentemente alunos que serão potencialmente atendidos pelo NAPNEE, poderá ter um aumento significativo. Por isso, é preciso buscar esforços o fortalecimento dos NAPNEEs do IFMG, por entender que esse setor é um estratégico instrumento para efetivar a inclusão plena seguindo os preceitos de formação integral e politécnica.

A Educação Profissional e Tecnológica sempre esteve associada ao trabalho e ao fazer técnico e, por consequência, essa modalidade esteve, historicamente, relacionada à acentuação da exclusão de grupos específicos da comunidade escolar. A luta por uma agenda voltada para execução de políticas inclusivas merece esforços, discussões, estudos e práticas aprofundadas para que se aprimorem as condições de ensino-aprendizagem no contexto desses espaços. Os esforços são necessários para que os preceitos de equidade estejam sempre em consonância com a concepção de uma formação integral e emancipatória de seus indivíduos, tanto na sociedade quanto no trabalho.

Se, por outro lado, considerarmos um programa de educação profissional e tecnológica pelo paradigma inclusivista (portanto, atual), deveremos pautá-lo pelo conceito atual de empregabilidade, segundo o qual a empregabilidade resulta da somatória entre as qualidades laborais do aluno e as

acessibilidades atitudinal, arquitetônica, metodológica, instrumental, comunicacional e programática da escola. (SASSAKI, 2010d, p. 67-68).

Tendo em vista essa perspectiva da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica como preparação e emancipação do indivíduo para sua vida laboral e social, esta pesquisa e suas análises propiciarão um novo olhar para a execução de ações em prol de políticas afirmativas no ambiente educacional, sobretudo IFMG, uma vez que poderá diagnosticar as demandas essenciais para a efetiva promoção da inclusão na EPT. Considerando que o NAPNEE é um núcleo de assessoramento que articula as ações de inclusão, acessibilidade e o atendimento educacional especializado nos campus do IFMG, entendemos que ele só poderá ser realmente eficaz para o processo inclusão se conseguir se firmar perante a comunidade escolar como um setor estrategicamente fortalecido e articulado dentro do campus de atuação.

A criação do NAPNEE surgiu como uma demandas institucional e legal, previsto inicialmente no Programa TEC NEP (Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) do Governo Federal, do ano de 2001 e a exigência de estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) previstos pelos Decretos nº 6.571/2008 e nº 7.611/2011, que obrigam a estruturação desses Núcleos como forma de se avançar nas questões de inclusão nos espaços educacionais. No caso específico do IFMG, a criação dos NAPNEE foi uma ação institucional com o objetivo de estabelecer uma política voltada para a inclusão plena dos campi do Instituto, por meio de resolução específica conforme trata o texto a seguir:

Criação da Resolução N° 22, de 03 de novembro de 2016, que dispõe sobre a regulamentação, funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE do IFMG. O anexo desta Resolução trata das disposições gerais dos referidos núcleos, bem como de sua natureza e finalidade, atribuições, constituição e organização, atribuições dos membros, além de seu funcionamento e condições básicas. (IFMG, 2016, p. 55)

Dessa forma, é possível compreender que o IFMG passou a se organizar sistematicamente após a promulgação da Resolução nº 22/2016, a qual regulamentou e disciplinou a organização, o funcionamento e as atribuições dos NAPNEE, a serem implantadas em todos os campi do IFMG.

O NAPNEE tem por missão promover a convivência, o respeito à diferença e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na instituição e no espaço social mais amplo, de forma a efetivar os princípios da educação inclusiva. (IFMG, 2016, p.1)

Nessa perspectiva, é possível afirmar que os NAPNEEs são setores, criados por meio de uma demanda legal em consonância com as ações do Programa TEC NEP, que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações inclusivas. Apesar da recente criação de cada Núcleo nos campi do IFMG, em 2016, esses setores procuram construir suas identidades perante suas respectivas comunidades acadêmicas. Desta forma, estudos sobre o tema podem contribuir para o fortalecimento da política de inclusão do IFMG como um todo.

Além do atendimento e acompanhamento dos alunos com deficiência e demandas das instituições, o NAPNEE precisa, também desenvolver atividades de cunho inclusivo com o intuito de trazer informação e formação para a comunidade escolar e acadêmica da instituição. O que ocorre é que devido a sua organização recente, muitos avanços precisam ser fomentados visando à eficiência da inclusão do IFMG. Apesar da Resolução nº 22/2016 ter significado um importante marco legal para a implantação do NAPNEE no IFMG é ainda marcada uma ausência de procedimentos institucionais que auxiliem na organização e execução das atividades e funções do setor nos procedimentos diários no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

De acordo com Ferrazzo, G; Maciel, A (2016), na área da educação especial, o trabalho educativo adotado se estabelece por

práticas escolares adaptativas, que constituem um atendimento clínico-pedagógico no qual o processo pedagógico se concentra nas ações terapêuticas e nos recursos pedagógicos concretos ou manuais, de tal modo que busquem a “correção” dos deficits, por meio de processos de compensação, com vistas a aproximar as pessoas com deficiência do padrão de normalidade.

Dessa forma, este trabalho considera que a Educação Inclusiva enfrenta atualmente três grandes problemas para sua efetiva implementação nos espaços formais de ensino: qualidade do ensino ofertado, evasão dos alunos com deficiência e a dificuldade de execução direta das ações de inclusão pelas escolas, o que está diretamente relacionado às políticas de gestão de todas as instituições. No caso da EPT, além do enfrentamento dos problemas mencionados pela inclusão escolar, o ingresso de estudantes com deficiência no IFMG, e em toda Rede Federal de Ensino, desencadeou na instituição a demanda de se buscar formas de atender esses alunos

Os NAPNEEs foram criados para atender as necessidades de políticas de inclusão resultante principalmente após elaboração da Ação TEC NEP, enquanto política de inclusão voltada principalmente para atender as demandas da Educação Profissional e Tecnológica. Eles são núcleos consultivos, propositivos e de assessoramento, vinculados à Pró-Reitoria de Ensino. Em cada campus, estes estão vinculados às Diretorias de Ensino e Direções Geral. A equipe destes setores tem uma composição multidisciplinar, principalmente nas áreas ligadas à saúde (como enfermagem e medicina), psicologia, pedagogia e demais servidores interessados na temática da educação inclusiva e deverá estar previsto no Projeto Político Pedagógico de cada campus, que visa promover e estimular a criação da cultura da educação para a convivência, respeito às diferenças e, principalmente minimizar as barreiras educacionais, arquitetônicas, comunicacionais, de atitude e tecnológicas no âmbito da instituição (IFMG, 2016).

O ingresso de estudantes com deficiência no IFMG desencadeou na instituição a demanda de se buscar formas de atender esses alunos, como adequação de questões arquitetônicas, apoio psicopedagógico especializados, aquisição de ferramentas assistivas, como impressões em braile ou mesmo a contratação específica de profissionais como intérpretes de libras. Mais do que isso, o ambiente

escolar passaria a se preocupar para além do acesso, pois é preciso implementar ações inclusivas para zelar pela permanência e qualidade de aprendizagem de todos os seus alunos.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que os NAPNEEs são setores, criados por meio de uma demanda legal que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações inclusivas. Sua importância está diretamente relacionada à formação integral e os conceitos de politecnicidade da EPT, uma vez que ele pode auxiliar na promoção da emancipação dos alunos com deficiência da instituição, bem como o desenvolvimento de ações e práticas voltadas para o exercício da cidadania e fomento da equidade nos processos de ensino-aprendizagem e no ambiente escolar como um todo. Apesar da recente criação de cada Núcleo nos campi do IFMG, em 2016, esses setores procuram construir suas identidades perante suas respectivas comunidades acadêmicas. Desta forma, estudos sobre o tema podem contribuir para o fortalecimento da política de inclusão do IFMG como um todo.

O NAPNEE ainda tem um longo caminho a percorrer para de fato garantir de forma plena a inclusão no âmbito do IFMG, uma vez que ele cumpre um papel importante no repensar didático pedagógico e organizacional na proposta de uma educação para todos. Uma questão importante que deve ser repensada nas ações promovidas pelo NAPNEE é o mapeamento das necessidades dos alunos que deve ser feito no ato das matrículas para que o aluno encontre condições necessárias e apoio desde o primeiro dia de aula. As demandas não podem ser mapeadas no decorrer das atividades acadêmicas e o planejamento, bem como a execução de ações de cunho inclusivo, não podem ocorrer paralelamente ao processo de ensino-aprendizagem, visto que esse é a atividade fim que deve ser garantida para todos os estudantes.

O NAPNEE apenas conseguirá elevar seus níveis de eficiência se conseguir se fortalecer enquanto um setor estratégico para o processo de ensino-aprendizagem do IFMG como um todo, por meio de ações contínuas e profícuas em conjunto com a comunidade acadêmica. Para tanto, é preciso partir de frequentes interações, discussões na busca de ações e atividades que tenham resultados, propiciando ao aluno a formação do todo, para que consiga apropriar de técnicas e meios de ampliar seus conhecimentos com qualidade e

produtividade, desenvolvendo potencialidades necessárias para sua vida profissional e pessoal.

Desta forma, o NAPNEE poderá se consolidar como um mecanismo de apoio para adequar a escola para o caminho da inclusão, com todos os esforços orientados para essa proposta do cuidado das diferenças e adaptação constante para atender as necessidades de todos os seus alunos, independentemente de suas características ou dificuldades. A transformação para uma escola realmente inclusiva requer mudanças de ideias, atitudes, conceitos e práticas pedagógicas nas relações sociais diariamente. As instituições de ensino devem estar preparadas para acolher todas as especificidades individuais de seus alunos, na tentativa de romper as heranças sociais discriminatórias e excludentes e o NAPNEE pode ser uma ponte para esse desafio.

A efetivação de uma educação plenamente inclusiva no IFMG, apesar do inegável avanço com a criação do NAPNEE, entendemos que ainda há um longo caminho para se percorrer para que o IFMG, efetivamente, esteja apto para receber todos os seus alunos. Por isso, além de acolher e atender as demandas dos discentes, o NAPNEE deve se preparar para orientar esforços voltados para defesa de currículos diferenciados, com foco no atendimento pedagógico de demandas específicas; o incentivo à cidadania e socialização de todos os estudantes; maior investimento na formação de profissionais e professores, e se for o caso com contratação de acompanhantes especiais de ensino; preocupação e investimento em infraestrutura acessível para o rompimento de barreiras arquitetônicas.

Ainda vale ressaltar que o NAPNEE do IFMG deve ser abraçado não apenas pelo grupo de alunos, professores e servidores, mas nas políticas e diretrizes que orientam a instituição como uma unidade acadêmica. Uma gestão comprometida com o processo de inclusão na sua instituição deve assumir o papel de facilitador nos processos de ensino-aprendizagem, com o foco voltado para o fomento de projetos de inclusão, além de se preocupar com as questões inclusivas dos respectivos projetos políticos-pedagógicos, regimentos e destinação de recursos para investimento em ações eficientemente inclusivas em todas as suas esferas e relações.

Referências

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

BRASIL. **Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2017. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em 25 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 21 mar. 2019.

FERRAZZO, G.; MACIEL, A.. **Fundamentos da Educação Especial: contribuições para uma reflexão filosófico-educacional.** Revista COCAR, Belém, V.10, nº 20. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Resolução n.º 22, de 03 de novembro de 2016.** Dispõe sobre regulamentação, funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Belo Horizonte: 2016. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/aceso-a-informacao/conselho-superior/resolucoes/2016/resolucao-022-2016-regulamento-do-napnee-final.docx/view>. Acesso em: 20 dez. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Resolução n.º 19, de 09 de julho de 2014.** Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG. 2014-2018 - Anexo. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: https://www2.ifmg.edu.br/portal/downloads/resolucao-019-2014-anexo-pdi-2014-2018_versao-final_revisado_02_07_2014.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Resolução n.º 11, de 27 de abril de 2018.** Dispõe sobre Relatório de Gestão do exercício de 2017 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG. Belo Horizonte, 2018. Disponível

em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/acesso-a-informacao/auditorias/relatorio-de-gestao-2017-versao-final-26-04-18-1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MANZO, Abelardo J. **Manual para la preparaci3n de monografias: una guia para presentar informes y tesis**. 2. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1973.

MARTINS, Jos3 de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e hist3ria na modernidade an3mola**. S3o Paulo: Hucitec, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclus3o Escolar: o que 3? por qu3? como fazer?** S3o Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZA3O DAS NA3OES UNIDAS PARA A EDUCA3O, A CI3NCIA E A CULTURA. **Declara3o de Salamanca e linha de a3o sobre necessidades educativas especiais**. Bras3lia: UNESCO, 1994.

PACHECO, Dalmir. **Defici3ncia e pol3tica p3blica: reflex3es sobre humanos invis3veis**. Manaus, 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclus3o: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclus3o: um guia para educadores**. Trad. de Magda F. Lopes et al. Porto Alegre: Artes M3dicas, 1999.

**TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS
PARA O ENSINO DE
TRIGONOMETRIA PRESENTES EM
LIVROS DIDÁTICOS PARA O 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE TRIGONOMETRIA PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kalyne Teresa Machado (UFS)⁷²

Rosane Karine Tavares Idalino (UFS)⁷³

Introdução

O livro didático apresenta-se, como um importante recurso integrante do processo de ensino e aprendizagem no âmbito das escolas brasileiras e, não raro, sendo o único recurso disponível e/ou utilizado nesses ambientes. O livro didático pode ser definido, segundo Gérard e Roegiers (1998), como um instrumento organizado para o processo de aprendizagem, tendo como objetivo melhorar a eficiência desse processo.

Neste contexto, o livro didático passa a ser um contribuinte fundamental no processo de ensino e aprendizagem, orientando professores e alunos com diferentes metodologias e recursos favoráveis às aprendizagens essenciais, estabelecidas pelas normativas curriculares. Nos livros da disciplina de Matemática, algumas tendências metodológicas podem ser identificadas e, quando aliadas ao planejamento do professor, podem contribuir significativamente com a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, surge o interesse em conhecer quais são essas metodologias e como elas se apresentam nesses livros. Assim, pretende-se com esse trabalho identificar as tendências metodológicas presentes em dois livros de matemática para o 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, delimita-se essa investigação ao conteúdo de Trigonometria, por ser esse apontado por diferentes pesquisas como um dos campos da matemática em que os discentes mais apresentam dificuldades (LEITE, 2013; FONSECA, 2011; COSTA; KLEIN, 2008).

⁷² Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Sergipe (NPGECIMA); E-mail: kalynemachado@hotmail.com.

⁷³ Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Sergipe (NPGECIMA); E-mail: rosane.idalino@gmail.com.

Para a investigação escolheu-se dois livros de matemática distribuídos pelo PNLD do ano de 2018. O livro *Praticando Matemática*, que foi escolhido por ser o mais distribuído na rede pública nacional, representando 26,5% da distribuição. A segunda obra selecionada foi o livro *Matemática Bianchini*, ela ocupa a 5ª posição do ranking de distribuição, com 9,9%, sendo a última com percentual de distribuição considerável no país.

Esse trabalho está dividido em três partes: A primeira busca apresentar alguns aspectos históricos da construção da política do livro didático no cenário nacional, a fim de contextualizar a presença desse recurso nas redes de educação básica. A segunda aponta algumas tendências metodológicas para o ensino de matemática, as quais pretendemos identificar nos dois livros didáticos selecionados para nossa investigação e evidenciadas na terceira parte deste texto.

A presença do livro didático no contexto nacional

De acordo com Valente (1999), os primeiros manuais didáticos que se têm registro, surgiram a partir da necessidade da escola militar. Os manuais *Exame de artilheiro* e *Exame de bombeiros* foram escritos pelo militar português José Fernandes Pinto Alpoim, nos anos de 1744 e 1748, respectivamente. Nessa época o autor, também professor, lecionava ditando seus escritos para alunos que tomam nota de sua obra didática, a qual abordava princípios dos conteúdos de geometria e aritmética.

Na perspectiva da história nacional recente, a relação entre o Estado e o livro didático começa no Estado Novo, pelo Ministério da Educação, que por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21/12/1937, surge o Instituto Nacional do Livro (INL). Aproximadamente um ano após o lançamento INL, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por membros de notório preparo pedagógico e indicados diretamente pelo Presidente da República. Segundo Hallowell (2012), o surgimento dessa comissão se deu pela preocupação do governo Vargas em controlar o conteúdo dos livros escolares, mas o objetivo declarado da comissão foi apontado como uma forma de evitar impropriedades e inexatidões factuais nos livros didáticos.

Com tamanha abrangência e veiculação do livro didático, este material se torna uma potente ferramenta de unificação nacional, linguística e ideológica, com isso o poder político se vê forçado a controlar estreitamente, e até em orientar em seu proveito, sua concepção e seu uso, afirma Cassiano (2007). Esse olhar esclarece a preocupação do governo Vargas em controlar os livros didáticos e os sujeitos envolvidos em sua produção, circulação e uso. Variadas formas de controle e intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro, de 1938 a 1985, norteados sua circulação.

No ano de 1985, juntamente com o fim da ditadura militar (1964-1984) e a redemocratização do país, é instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo Decreto 91 542, de 19/08/1985, que trouxe grandes modificações em relação ao programa anterior ao Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental (PLIDEF). Os princípios inovadores do novo programa são: a) o fim da compra do livro descartável, o governo passou a comprar somente livros não-consumíveis, reutilizáveis; b) a escolha do livro didático passou a ser feita diretamente pelo professor; c) a distribuição gratuita de livros escolares a todos os alunos matriculados nas escolas públicas de 1º grau (alunos de 1º a 8º série).

No documento MEC, Plano Decenal de educação para Todos, de 1993, o livro didático foi considerado um dos oito pontos de maior importância para que o sistema de educação brasileiro pudesse atingir as exigências de um desenvolvimento eficiente e socialmente democrático, justo e imparcial. A centralidade e relevância do livro didático no processo educativo também foram alvos de documento de agências internacionais, nessa mesma década.

Em virtude das críticas tecidas pelo MEC no documento, Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, o Estado compõe uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e metodologias presentes nos livros comprados para as séries iniciais do ensino fundamental, permitindo assim estabelecer critérios para a próxima compra. O resultado dessa análise foi divulgado pelo governo, por meio da imprensa no ano 1996, demonstrando que os livros didáticos comprados e distribuídos para a rede pública de ensino eram preconceituosos, desatualizados e apresentavam erros conceituais.

No mesmo ano o MEC constitui oficialmente a avaliação pedagógica do livro didático comprados pelo PNLD. Compostas por grupos de pesquisadores, professores de instituições universitárias e de redes públicas de ensino. As comissões, separadas por área de conhecimento, definiriam os critérios de análise e classificação que instrumentariam a avaliação. O resultado desse processo passou a ser compactado e publicado por meio dos Guias de Livros Didáticos, até hoje distribuídos nas escolas objetivando orientar o professor na escolha do material. A formação da comissão avaliadora contribuiu, segundo Albuquerque e Ferreira (2019)

[p]ara que aqueles que não se enquadrassem nos critérios estabelecidos por esse programa fossem excluídos, o que provocou a melhoria na qualidade desses livros, além de promover o lançamento de novos títulos e participação de novas editoras e autores no mercado editorial a cada edição do PNLD (ALBUQUERQUE & FERREIRA, 2019, p. 253).

Em 2003 é criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), com o objetivo de ampliar o PNLD a todo ensino médio, a distribuição gratuita dos livros didáticos, a luz da extensão da educação básica.

Atualmente os alunos do 6º ao 9º ano e ensino médio ficam de posse do livro didático das disciplinas durante o ano letivo, devolvendo-o ao final de cada ano para que seja reutilizado por outro aluno no próximo ano, em um ciclo de quatro anos. Entretanto, os livros do 1º ao 5º ano são consumíveis e proporcionam maior autonomia no uso do livro nessa fase de alfabetização. Assim como a maior parte dos livros distribuídos pelo PNLD não é consumível, o MEC, desde 1999, veicula campanhas que incentivam sua preservação.

Para Cassino (2007), a política do livro didático precisa ser atribuída a áreas que tratam do Currículo, Programas, Assistências Técnicas e outros aspectos pedagógicos desvinculando-se de políticas assistencialista do governo, mas ressalta a relevância do material esclarecendo que, em muitos países onde os níveis educacionais foram elevados, o livro didático continuou a ser distribuído gratuitamente por ser uma ferramenta que conecta

conteúdos considerados nacionalmente indispensáveis ao trabalho na sala de aula.

Assim, Por entender que o livro didático é o recurso mais presente na ação pedagógica, surge a necessidade de conhecer quais são as metodologias de ensino da matemática presente nestes livros. Para tanto, apresentamos a seguir algumas destas tendências metodológicas que pretende-se identificar nos livros didáticos escolhidos.

Tendências metodológicas para o ensino de matemática

Tendo por objetivo minimizar as diferentes dificuldades apresentadas por alunos e professores frente ao processo de ensino e aprendizagem de matemática, as metodologias de ensino emergem como um apoio didático neste processo. Em meio a este cenário, a comunidade de educadores matemáticos volta-se para essa problemática, preocupando-se tanto com os encaminhamentos das inovações curriculares, quanto com a validação dos materiais de apoio que surgem em meio a esse processo. As pesquisas desenvolvidas neste âmbito têm por objetivo oferecer subsídios teóricos e metodológicos que permitam superar ou, ao menos minimizar as dificuldades identificadas nos ambientes de ensino, como destaca Mendes (2008),

A Educação Matemática, atualmente, tem se preocupado muito com as contribuições possíveis de serem dadas pela Matemática na formação integral do cidadão; pois o pensamento matemático é uma construção humana que se desenvolve dentro de um contexto histórico-social e, portanto, tem reflexos de aplicações a este contexto, quer necessitem ser amplamente compreendidas por todos e não somente por um grupo pequeno de especialistas (MENDES, 2008, p.7).

Dessa forma, as pesquisas em Educação Matemática têm se estruturado com base em tendências sustentadas por várias concepções filosóficas-metodológicas que orientam tanto o professor, quanto o pesquisador em um ensino mais eficaz. Das reflexões e práticas desenvolvidas e pesquisadas em todo país, em Educação Matemática, emergem as tendências metodológicas para o

ensino da matemática escolar: Materiais concretos e jogos; Etnomatemática; Resolução de problemas; Modelagem matemática; História da matemática e Uso de tecnologias.

Neste contexto, buscando atender nosso objetivo neste trabalho, apresentamos cada uma das tendências metodológicas que pretendemos investigar e identificar nos livros didáticos selecionados.

Materiais concretos e jogos matemáticos

A utilização dessa tendência permite desenvolver o pensamento lógico-matemático e o pensamento espacial do estudante juntamente trabalhar a estimativa e o cálculo mental. Durante o jogo, de acordo com D'Ambrósio (1989) o desenvolvimento de estratégias permite ao estudante levantamento de hipóteses e conjecturas aspecto relevante no desenvolvimento do pensamento científico matemático. Como um artifício de auxílio do professor, em sala de aula, deve ser abordado como uma estratégia didática que possibilite ao estudante o aprimoramento de suas habilidades e capacidades de concentração.

Para Mendes (2008, p. 9) “a aprendizagem é um processo progressivo que não se esgota na manipulação de modelos físicos, mas nas relações manipulativo-simbólicas e abstrativas estabelecidas em cada atividade”. Com isso enfatizamos que as atividades com materiais concretos ou jogos estejam atreladas aos conteúdos trabalhados pelo professor permitindo ao material ser parte do processo cognitivo de produção do conhecimento matemático.

Etnomatemática

Vivemos em uma sociedade bastante complexa onde as relações interculturais ocorrem continuamente. Mendes (2008) destaca que a necessidade de quantificar, comparar, medir, classificar faz surgir a matemática espontaneamente em todas as culturas, surgem assim formas diferentes de fazer matemática em grupos culturais.

O principal objetivo da Etnomatemática é reconhecer os diferentes modelos ligados à identidade de cada cultura, como uma construção histórica e social, dotadas de uma tradição que foi

construída pelos seus diversos saberes. Tendo em vista que os conhecimentos podem ser construídos em diferentes ambientes, D'Ambrósio (1989) propõe

[...] uma maior valorização dos conceitos matemáticos informais construídos pelos alunos através de suas experiências, fora do conceito da escola. No processo de ensino propõe-se que a matemática, informalmente construída, seja utilizada como ponto de partida para o ensino formal (D'AMBRÓSIO 1989, p.4).

Nessa perspectiva, cita-se como ponto de partida os métodos usados na construção civil para medidas, as formas geométricas que surgem do entrelaçamento de palhas na construção de cestos e estimativas realizadas na agricultura.

Resolução de problemas

A participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem é o ponto principal dessa tendência metodológica. Na resolução de problemas o aluno tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em momentos de reflexão e questionamentos de situações problemas que envolvem antigos e novos conhecimentos. Permite o desenvolvimento de habilidades como observar, argumentar, proporciona a dedução e o espírito crítico, requisitando do aluno a iniciativa de buscar suas próprias respostas, capacitando-o a enfrentar novas situações (D'AMBRÓSIO, 1989).

Um ponto importante é como introduzir essa abordagem na ação docente, sobre esse aspecto, Mendes orienta que

[...] é importante que possamos imprimir uma ênfase investigatória ao processo de resolução de problemas de modo a favorecer o exercício de levantamento e testagem de hipóteses, bem como na elaboração de todos os algoritmos possíveis ao buscar a solução de um problema (MENDES, 2008, p. 27).

O autor enfatiza ainda, que na tentativa de diminuir as possibilidades de fracasso nas primeiras experiências em sala de aula,

é necessário do docente muitas orientações na resolução de problemas, permitindo êxito na exploração e investigação de novos conceitos encorajando os alunos para as próximas atividades e desenvolvendo hábitos investigativos.

Modelagem matemática

Nessa abordagem, a matemática é vista como um artefato criado pela sociedade para representar as situações que nos fazem produzir conhecimentos que possam solucionar os problemas surgidos, enfatizando o pensamento e o raciocínio utilizado na solução. D'Ambrósio (1989), defende essa metodologia dizendo que, os modelos matemáticos são formas de estudar e formalizar fenômenos do dia a dia e, por meio deles, o aluno se torna mais consciente da utilidade da matemática para resolver e analisar problemas presentes no seu cotidiano.

Dessa forma é uma perspectiva capaz de solucionar o problema referente à desconexão entre conhecimento, sociedade e escola, evitando a fragmentação dos objetos do saber nas diversas áreas de ensino. Os conteúdos anteriormente estudados adquirem um novo significado e se constituem em redescobertas que dão ao aluno condições de perceber o processo de formalização desses conceitos (MENDES, 2008).

História da matemática

A visão da matemática desvinculada da realidade pode ser desmistificada com a abordagem da história da matemática, contextualizando as descobertas matemáticas a sua época e necessidade. Não apenas dados históricos, mas elucidações sobre o porquê e como esse conhecimento foi desenvolvido, proporcionando uma visão verdadeiramente humana da matemática. Para D'Ambrósio (1989),

[...] esta linha de trabalho parte do princípio de que o estudo da construção histórica do conhecimento matemático leva a uma maior compreensão da evolução do conceito, enfatizando as dificuldades epistemológicas inerentes ao conceito que está sendo trabalhado (D'AMBRÓSIO, 1989, p. 4).

Sobre como guiar os alunos para essa compreensão, Mendes (2008) orienta que, ao fazer uma reflexão acerca da necessidade de se buscar a investigação histórica como meio e (re) construção da matemática produzida em diferentes contextos socioculturais e em diferentes épocas da vida humana, possibilitaremos ao aluno um sentido a esse conhecimento.

Uso de tecnologias digitais

As tecnologias são ferramentas muito presentes na vida de nossos alunos, não como ferramentas no ambiente escolar, mas como instrumentos sem os quais eles não vivem. Essa geração nasceu e cresceu cercada pelas descobertas tecnológicas, cabe à escola fazer melhor uso desse mecanismo.

Nesse contexto, Softwares e aplicativos são criados na intenção de colaborar com o trabalho docente, já no século passado, D'Ambrósio (1989, p.5) salientava que “através da exploração de diversos exemplos de fenômenos geométricos (difíceis de investigar sem o auxílio de programas) o aluno levante hipóteses e conjecturas sobre os mesmos, partindo em seguida para a demonstração”. Sobre as possibilidades dessa metodologia de ensino Damasceno Neto (2010) destaca

[...] a importância da utilização dessas ferramentas como uma forma de mediar e reorganizar “os processos de criação, de busca e armazenamento de informação e o estabelecimento de relações humanas”. O computador neste caso pode se tornar mais do que uma ferramenta de auxílio na atividade, mas em uma ferramenta que transforma essa atividade (DAMASCENO NETO, 2010, p. 61).

A utilização de meios tecnológicos no processo de ensino permite se desvincular de práticas que valorizam a transmissão de conhecimento, possibilitando ao estudante ampliar suas observações e investigações, dificultadas nas aulas com lápis e papel.

Os estudos vêm mostrando que resultados positivos têm sido alcançados com a aplicação de técnicas dessas tendências metodológicas em sala de aula. O compromisso com as

transformações sociais e a construção de cidadania, o desenvolvimento do protagonismo do aluno com sua participação ativa, a possibilidade de conexão da matemática com a realidade e sequências metodológicas que propiciem ao aluno construir seu conhecimento, são princípios que podem ser citados como comuns entre as abordagens citadas.

Esclarecido o papel do livro didático nas escolas brasileiras e a relevância das tendências metodológicas para o ensino da matemática, faz-se necessário verificar se essas metodologias estão presentes e como se apresentam nesse recurso didático.

As Metodologias de Ensino de Matemática presentes nos livros analisados

Os livros utilizados para a pesquisa, de caráter bibliográfico de método qualitativo, foram selecionados da lista dos cinco mais distribuídos, sendo selecionados o primeiro e o último título da lista. Na Tabela 1 estão identificadas as obras, os autores, a editora e a representação em percentual da distribuição da coleção com relação ao total de livros distribuídos para a disciplina de matemática para o país:

Tabela 1: Ranking de distribuição das primeiras cinco coleções

TÍTULO DA OBRA	AUTORES	EDITORA	% DO TOTAL DOS LIVROS DISTRIBUÍDOS
Praticando Matemática	Maria José asconcellos Álvaro Andrini	Editora do Brasil	26,5%
Vontade de Saber Matemática	Joamir Souza Patrícia Moreno Pataro	FTD Educação	19,4%
Projeto Teláris Matemática	Luiz Roberto Dante	Ática	12,3%
Matemática –	Ênio Silveira	Moderna	12,2%

**Compreensão e
Prática**

Cláudio
Marques

Matemática Bianchini	Edwaldo Bianchini	Moderna	9,9%
---------------------------------	----------------------	---------	------

Fonte: Semis (2017)

Os critérios adotados para a análise no livro didático se dividem em dois momentos: 1) A primeira etapa diz respeito à verificação de como são divididos os capítulos da obra e qual deles trata do campo da Trigonometria nesses livros; 2) No segundo momento, busca-se identificar a presença das tendências metodológicas para o ensino da matemática, no capítulo, nos livros didáticos selecionados.

Sobre as obras:

- *Praticando Matemática*: a obra é dividida em 10 capítulos chamados de unidades, possui um total de 272 páginas. A oitava unidade, intitulada “Trigonometria no triângulo retângulo”, se desenvolve a partir da página 203 até a página 220, representando um pouco mais de 6% do total da obra.
- *Matemática Bianchini*: a obra de 271 páginas foi dividida em 9 capítulos. O capítulo de número seis chamado de “Razões trigonométricas nos triângulos retângulos” é abordado entre as páginas 152 e 171 representando 7% do total da obra.

Após observarmos cada um dos exemplares buscamos verificar quais metodologias estão presentes e como se apresentam. O Quadro 1 mostra quais tendências metodológicas aparecem nos livros didáticos, em seguida descrevemos como estas se apresentam.

Quadro 1: Tendências metodológicas presente nos livros examinados

Tendências metodológicas	Praticando Matemática	Matemática Bianchini
Materiais concretos e jogos	-	X
Etnomatemática	-	-
Resolução de problemas	-	X

Modelagem matemática	X	X
História da matemática	-	X
Uso de tecnologias	X	X

Fonte: Elaborado pelas autoras

A abordagem metodológica Etnomatemática não foi encontrada nesses livros para o capítulo pesquisado. Salienta-se, contudo, que há possibilidades de relacionar os conhecimentos de grupos populares aos conhecimentos da trigonometria.

Observa-se nas obras que não estão presentes os jogos matemáticos envolvendo os conhecimentos trigonométricos e os materiais concretos sugeridos por elas, para utilização em sala de aula são: régua, esquadro e transferidor. Esses materiais são frequentemente usados nas aulas de matemática, acredita-se que para explorar com maior amplitude, esse tema poderia ser explorado materiais como geoplano, trena e sombras de construções, essas sugestões representam algumas das opções.

O material concreto, além dos citados anteriormente e vistos em ambas as obras, explorado pela obra do autor Edwaldo Bianchini, é o teodolito. Após ter sido explicado seu uso na agrimensura e construção civil, a atividade experimental sugerida é a medida de grandes alturas.

Apesar de identificarmos, de forma superficial, a abordagem resolução de problemas nos livros verificados, alertamos que não podemos confundir problemas com exercícios de fixação, que em muitos casos podem ser resolvidos de forma direta. Segundo Mendes (2008), a resolução de um problema deve proporcionar ao aluno um aprofundamento em questões sociais e históricas, refletindo nas suas escolhas e posicionamentos em sociedade. Ao resolver um problema é possibilitado ao estudante investigar, levantar hipóteses, argumentar sobre sua solução e comprovar seus resultados durante a comunicação (D'AMBRÓSIO, 1989). Esses aspectos não são observados na resolução da maioria dos exercícios de aplicação presentes nos livros examinados.

Nos dois livros didáticos selecionados são apresentadas situações que envolvem a tendência metodológica da modelagem matemática durante a abordagem do teodolito, mas apenas na *Matemática Bianchini* o tema é abordado falando da utilização profissional desse instrumento. Apesar do modelo utilizado pela atividade ser sugerido pelos autores e não desenvolvido pelo estudante, classifica-se essa atividade como parte do processo dessa tendência metodológica.

A abordagem história da matemática é citada por D'Ambrósio (1997, p. 27) como “elemento fundamental para se perceber como teorias e práticas matemáticas foram criadas, desenvolvidas e utilizadas num contexto específico de sua época” é rapidamente e superficialmente citado no exemplar *Matemática Bianchini* no texto de abertura do capítulo. O título *Praticando Matemática* definiu o termo trigonometria sem dizer como se desenvolveu seu conhecimento e quais povos iniciaram seus estudos, citando que esses conhecimentos serão aprofundados no ensino médio e terão futura aplicação na disciplina de Física.

A calculadora científica é a ferramenta tecnológica sugerida nas duas obras e seu uso é recomendado para comprovação dos valores presentes nas tabelas de razões trigonométricas incluídas no capítulo de ambos os livros examinados. Recursos tecnológicos computacionais como softwares, aplicativos e objetos virtuais educacionais, não são mencionados pelos autores.

Considerações finais

O livro didático é um recurso importante, em algumas escolas brasileiras, esse é o único recurso oferecido aos estudantes, por isso, o momento em que o professor escolhe esse instrumento requer atenção. Enquanto professoras da rede de educação básica apontam-se, nunca termos observado com tanta atenção os livros por nós escolhidos em nossa prática docente e que, ao fazê-lo para realizar esta pesquisa bibliográfica, percebemos o quanto esse momento pode contribuir na ação pedagógica.

Durante a pesquisa, de acordo com o que os autores estudados defendem sobre resolução de problemas, percebemos como exercícios de aplicação são chamados de problemas, ficando evidente

que ambas as coleções examinadas apresentam muitos exercícios e, raramente, resolução de problemas. Os exercícios são resolvidos rapidamente com uma ou duas fórmulas anteriormente mencionadas, e os termos como conceitue, aplique, descreva e identifique, não são explorados pelas obras nesse capítulo. Essa tendência metodológica de ensino poderia ser abordada juntamente com a apresentação histórica do conhecimento de trigonometria.

Todavia, percebe-se a limitação das obras na abordagem da história da matemática, dificultando para o estudante o reconhecimento desta área do conhecimento com uma construção humana para solução de situações de determinada época e comunidade.

O livro didático tem potencial para ser um instrumento de comunicação entre a matemática desenvolvida por povos e culturas dessa, e de outras épocas, e o estudante da sociedade contemporânea através da Etnomatemática. Contudo, ao examinar as duas obras, não se encontra essa tendência metodológica na abordagem do campo da trigonometria. Uma possibilidade apresentada pelas autoras Bortoli e March (2013), é a proposta de discussão ou de pesquisa com trabalhadores da construção civil investigando nos métodos que utilizam, na construção das tesouras de sustentação dos telhados e na medição de desníveis de terrenos, a trigonometria envolvida.

A ausência de indicação para jogos matemáticos, software geométricos e outras ferramentas tecnológicas, ou não, exigem que o docente utilize outros instrumentos além do livro didático, para que o ensino de trigonometria proporcione o aprendizado envolvente e significativo que estas ferramentas possibilitam para o estudante.

Ao finalizar o processo de exame dos livros didáticos selecionados que buscou identificar as tendências metodológicas apresentadas nessas obras, conclui-se que é fundamental o professor se valer de outras fontes, possibilitando desenvolver com amplitude as abordagens de ensino de matemática apresentadas nesta pesquisa.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia, FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.27, n.103, p. 250-270, 2019.
- ANDRINI, Alvaró., VANCONCELLOS, Maria José. **Praticando Matemática**. 4º ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.
- BIANCHINI, Edwaldo. **Matemática Bianchini**. 8º ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- BORTILI, Gládis, MARCHI, Miriam Inês. O “mundo da construção civil”: uma abordagem da trigonometria com perspectiva na etnomatemática. **Revista Acta Scientiae**, v.15, n.2, p.271-288, maio/ago. 2013.
- CASSIANO, Célia Critina Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) á entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 252 p. 2007.
- COSTA, Saionara Salvador Cabral; KLEIN, Marjúnia Edita Zimmer. O ensino da trigonometria subsidiado pelas teorias dos campos conceituais de Gérard Vergnaud e da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. In: III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação, PUCRS, 2008.
- DAMACENO NETO, José Roque. **Registros de representação semiótica e o Geogebra: um ensaio para o ensino de funções trigonométricas**. 2010. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- D’AMBROSIO, Beatriz Silva. Como ensinar matemática hoje? **Temas e Debates SBEM**. Ano II. N2. Brasília. p.15-19, 1989.
- D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **A era da consciência**, Ed. Fundação, Petrópolis, São Paulo, 1997.
- SILVEIRA, Ênio, MARQUES, Cláudio. **Matemática- Compreensão e Prática**. 4º ed. São Paulo: Moderna. 2015
- FONSECA, Laerte Silva da. **Aprendizagem das funções trigonométrica na perspectiva da teoria das situações didáticas**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.
- GÉRARD, François-Marie, ROEGIERS, Xavier. **Concevoir et évaluer des manuels scolaires**. Bruxelas. De Boeck-Wesmail (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto: 1998).
- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: Edusp, 2012.

- SOUZA, Joamir, PATARO, Patrícia Moreno. **Vontade de Saber Matemática**. 3º ed. São Paulo: FTD Educação, 2015.
- LEITE, Rondineli Schulthais. **O Ensino de Parte da Geometria do Ensino Fundamental: Análise de Dificuldades e Sugestão de Sequência Didática**. 2013. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013.
- LUIZ, Roberto Dante. **Projeto Teláris Matemática**. 2º ed. São Paulo: Ática, 2015
- MENDES, Iran Abreu. **Tendências metodológicas no ensino de matemática**. Belém: EdUFPA, 2008.
- SEMIS, Laís. **Entenda o PNLD e saiba quais são os livros didáticos mais distribuídos em 2017**. Nova Escola, mar. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4864/entenda-o-pnld-e-saiba-quais-sao-os-livros-didaticos-mais-distribuidos-em-2017#> Acesso em: 09 mai 2020.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930**. São Paulo: Annablume, FAPESP, 1999.

**PENSAR A PRÁTICA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES COMO
SUPERAÇÃO DO DISCURSO
NIIILISTA NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

PENSAR A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO SUPERAÇÃO DO DISCURSO NIILISTA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE⁷⁴

Mauro José de Souza (UFMT)⁷⁵
Warley Carlos de Souza (UFMT)⁷⁶
Regina Silva Bonfim (SME/BG)⁷⁷

Introdução

Sendo uma cidade situada no interior do interior de nosso país, Barra do Garças, com população estimada em 60 mil habitantes, se localiza distante dos grandes centros com maior tradição em formação de professores e não conta com a presença de um curso de pedagogia no rol dos cursos que compõem a formação profissional nas instituições de ensino superior local. Esta ausência dificulta a implementação de questionamentos mais aprofundados e o desenvolvimento de ações no sentido de ressignificar o universo de sua educação pública.

Dessa forma, sendo um curso de licenciatura no contexto da formação de professores de Educação Física, se optou por um projeto que tivesse a escola como lócus de debate entre os professores de ofício e os acadêmicos que estão se preparando para assumir a função docente. Esta ação se faz fundamental para um curso de licenciatura, para que o diálogo com a realidade seja basilar no processo de formação de professores.

Programas, projetos e o estágio supervisionado divididos com a referida escola básica, apontaram um grande desconforto de

⁷⁴ Versão completa de pesquisa inicial apresentada ao XII Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado (EIFORPECS), ocorrido entre os dias 26 a 28 de novembro de 2019 na cidade de Uberlândia-MG

⁷⁵ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT); E-mail: maurimsouza@gmail.com

⁷⁶ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); E-mail: warleycarlos@yahoo.com.br

⁷⁷ Especialista em Psicopedagogia. Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças – MT; E-mail: reginasilvabonfim@hotmail.com

professores em suas ações pedagógicas cotidianas, somados a uma permanente dúvida sobre o que e como ensinar, tendo em vista que as ações cotidianas careciam de sentido e significado para os professores envolvidos. As grandes mudanças sociais e econômicas vivenciadas pela humanidade nos últimos tempos, sobretudo àquelas diretamente relacionadas ao estabelecimento de novas diretrizes e modelos curriculares, acabam por compactuar com os processos e objetivos neoliberais. Estas ações podem potencializar a individualização e desqualificação significativa do saber do professor, dificultando o trabalho coletivo e reflexivo na direção da emancipação de sua prática docente. Nesta direção, podemos afirmar que, de certa maneira e considerando este contexto, os professores não sabem mais o que sabem e o pouco que sabem passa a ser desqualificado por outras áreas do conhecimento que invadiram a escola, o que afeta significativamente a existência do professor em sua atuação.

Dessa forma, a ideia de fracasso gradativamente toma corpo e se corporifica no interior da escola e na vida dos professores, conforme atesta Esteve (1999, p. 25): “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. Para o autor, existe um estado de crise da profissão docente desencadeada por diversos fatores advindos da condição desse trabalho.

Embora esta condição não se limite à nossa cidade, ela se manifesta em nossa realidade escolar, de tal forma que podemos afirmar que estamos diante de uma crise cultural e existencial, que se aproxima do estabelecido por Nietzsche (1844-1900) e o niilismo em 1888 (ESTEVE, 1999). Este filósofo já havia sinalizado um estado de crise, representando uma “crise dos sentidos” ao que denominou de “nihilismo”, que seria um fenômeno resultante da derrocada de valores fundamentais da cultura, que incidiam diretamente em questões relativas ao sentido da vida, do trabalho, do conhecimento, das convicções, etc. Enfim, Nietzsche vislumbrava uma névoa de dúvidas e suspeitas que sacudia os alicerces da cultura europeia do século XIX. Crise que se expressava pelo sentimento de “mal-estar”; sentimento de um inesgotável “em vão” diante dos desafios da existência humana; sentimento de desânimo e de ausência de

perspectivas e expectativas para além de especulações pueris. Todas as promessas modernas que garantiam o alívio da cansaça da existência humana revelaram-se um fiasco, um desencanto, um profundo sentimento de orfandade (SANTOS; SILVA, 2014).

Num outro sentido, Guervós (2018, p.13) afirma que “o niilismo, além de um fenômeno histórico, é, antes de tudo, um *modo de ser do homem* que está no reto caminho de sua afirmação, é a experiência fundamental do homem que quer superar a si mesmo”. Neste sentido o referido autor atesta que, para Nietzsche, além de ser um fenômeno histórico e um modo de ser do homem, o niilismo é fundamentalmente um fenômeno estético, e a sua superação somente é possível mediante um ato produtivo do homem, um ato de criação, o que se daria através de uma ação artística. (GUERVÓS, 2018)

Esta pesquisa é oriunda de um projeto que apresenta como foco a formação continuada de professores, o qual evidencia o ato de pensar a prática como produtora de teoria e assim, se transformar em objeto de ensino na direção da melhoria da compreensão da realidade sócio educacional. O ato de pensar a prática nos encaminha na direção da reflexão sobre a ação no sentido de intensificar a atenção sobre o realizado. Neste momento, a epistemologia se faz presente na ação docente, constituindo-se em uma ação fundamental para a construção efetiva e permanente do professor. Como consequência desta atividade, produzimos teorias capazes de explicitar a realidade social vivida. Este processo, amalgamado com método, contribuirá para a composição de profissionais com capacidade de atualização permanente, não apenas do ponto de vista dos conteúdos técnicos a serem ensinados, mas também no tocante às grandes mudanças sociais, podendo a partir deste entendimento produzir práxis em suas ações pedagógicas cotidianas.

A produção do conhecimento numa perspectiva dialética é perpassada por este caminho e pelas contradições inerentes a este processo, de tal forma que não ocorra uma distinção entre vida e escola; teoria e prática; homem e mulher, rompendo com a dualidade improdutiva. Nessa perspectiva e considerando o educador como aquele que, por meio de suas ações diárias reflete sobre a prática com o claro objetivo de produzir teoria, indagamos: quem educa o educador?

Em sua gênese, o educador se constitui como o ser humano que, a partir de sua formação inicial consegue fazer uma leitura crítica da realidade e por meio dela faz com que sua materialidade seja objeto de ensino aos seus alunos. Considerando esta perspectiva, o professor é antes de tudo um agente cultural, que interpreta e ensina cultura, estando o ato de ensinar fundamentalmente entre o passado e o futuro.

Nesta condição, a ação pedagógica se manifesta como forma de transformação do espaço e conseqüentemente da psique de alunos e professores, numa lógica em que a vida e a pedagogia integrem um único processo, num território em que a proeminência da máxima capitalista da separação entre teoria e prática teriam seus efeitos minimizados.

À luz do reordenamento do capital, o qual culminou com seu alinhamento às teorias neoliberais numa escala global, as lutas coletivas dos diferentes segmentos sociais foram gradativamente sendo substituídas por ações isoladas e descontextualizadas, cujos discursos individuais se sobrepõem aos coletivos, estimulando práticas seletivas e centradas em resultados (LIBANEO; FREITAS, 2018). As políticas governamentais neoliberais⁷⁸ têm trazido para o contexto educacional progressivos impactos no trabalho docente nas unidades escolares e na formação de professores, resultando numa espécie de precarização das condições de ensino e de aprendizagem, associado a um desmonte nos valores democráticos (ANTUNES, 2018; ALVES, 2009).

Considerando este cenário, constata-se que a base para a formação do professor é transformada, assim como a função a que exerce. Inicialmente tido como guardião da erudição e formação humana, o professor tem na atualidade, sua formação aligeirada e reduzida, num processo que estimula o ensino técnico e pragmático, deixando de lado outras formas de conhecimento tão necessárias ao

⁷⁸ Para Libaneo (2018), as políticas neoliberais representam uma versão do capitalismo que, considerando especificamente o contexto educacional, tem influência decisiva na elaboração de políticas educacionais que estimulam a precarização do ensino, provocando a acentuação das desigualdades sociais e a exclusão social. Através da reorganização da estruturação do sistema escolar, estimula a precarização do ensino e da valorização da meritocracia, promovendo avaliações em larga escala e atingindo diretamente o funcionamento interno das escolas em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos, minimizando as condições de uma prática social ampla e qualitativa na direção da formação cidadã e processos emancipatórios.

processo educativo. Inserido no modo de produção capitalista, a formação deste profissional e o próprio trabalho docente passa a ser percebido como uma espécie de mercadoria, produzindo insegurança na materialização de sua prática cada vez mais precarizada (ALVES, 2009).

Vive-se na atualidade um momento conflitante, pois tudo é levado ao abuso e descomedimento e o triunfo do mercado por meio da globalização, serve como evidência dessa situação. Como resultado, as condições de trabalho no início do século XXI mudaram significativamente a vida dos trabalhadores de um modo geral, e, entre os docentes de modo particular não foi diferente, pois expostos a precárias condições de docência e trabalho, acabam por sofrer os impactos desta realidade, colocando em xeque sua própria condição humana (ALMEIDA, 2012).

Como trabalhadores e trabalhadoras da educação e parte das forças sociais do trabalho que atendem a geração da mais valia e da valorização do capital, os professores oscilam entre a grande heterogeneidade em sua forma de ser (gênero, etnia, geração, espaço, qualificação, nacionalidade etc.) e a impulsão tendencial para uma forte homogeneização que resulta da condição precarizada presente em distintas modalidades de trabalho que se ampliam em escala global (ANTUNES, 2018).

Nesse sentido, para satisfazer a uma condição burocrática de cumprimento de horas, o professor se apresenta à formação continuada em contexto portando um corolário de sentimentos que transitam entre uma completa apatia a um isolamento proveniente de um quadro de resistência pessoal diante da necessidade de reflexão sobre sua própria ação.

Esse isolamento lança o professor para um presentismo sem fim, ou seja, retira do professor a necessidade de relacionar o ensino, a aprendizagem, a vida, e isso traz impactos significativos à função social da escola. Tal processo guarda semelhanças com o conceito de niilismo, que segundo Abbagnano (2000), se apresenta como: oposição radical aos valores morais tradicionais e às tradicionais crenças metafísicas (p.712). Em decorrência desta realidade, a docência passa a existir desprovida de sentido, o que exige do educador um esforço extra; um grau de força de vontade do professor capaz de ressignificar o sentido da própria educação.

O neoliberalismo trouxe em seu bojo o total desapego as tradições educacionais, o que por sua vez, deixa a escola altamente vulnerável com relação à necessidade de sua existência. Nessa direção assevera Postman:

As escolas, poderíamos dizer, são espelhos do credo social, devolvendo o que os cidadãos põem diante dela. Mas não estão fixadas numa posição única. Podem ser movidas para cima, para baixo e para os lados, de modo que em diversas ocasiões e em diversos locais refletiram uma coisa e não outra. Mas mostram alguma coisa que está aí, não inventada por elas, mas pela sociedade que paga pelas escolas e as usa para vários fins (2002; p. 62-63).

Diante desta realidade, entre pesquisas e teorias, este estudo objetiva analisar as possibilidades de superação do discurso niilista no desenvolvimento profissional docente a partir da ação de pensar a prática no contexto educacional. A superação autêntica do niilismo deverá ser realizada através da arte enquanto impulso transformador necessário:

[...] toda superação do niilismo depende em realidade desse “novo princípio” que é o *grau de força*, vontade de potência, que nos permite tomar consciência de que a aparência e a mentira constituem os elementos essenciais para poder suportar a existência. São, portanto, necessárias a *força e a potência* próprias do artista para poder suportar e transcender que não há verdade, que não há fatos, que não há nada “em si”, enfim, que não há Deus. (GUERVÓS, 2018, p. 16)

O projeto em questão encontra-se ancorado nas bases filosóficas do materialismo histórico e dialético que sustentam o projeto intitulado: Pensar a prática na perspectiva da socialização profissional, desenvolvido por meio de uma formação em contexto com professores de uma escola pública de educação infantil na cidade de Barra do Garças-MT. Tal projeto é oriundo do laboratório de estudos e pesquisas em educação física do campus universitário do Araguaia.

O projeto é fruto de uma interação mais ampla entre universidade e educação básica no município destacado, e foi realizado em uma escola de educação infantil localizada na periferia da cidade, atendendo alunos oriundos da zona rural e urbana. A escola apresenta características que explicitam as contraditórias relações sociais e culturais de seus integrantes. Sendo assim, as discussões ora apresentadas tiveram sua gênese em análises oportunizadas a partir de encontros quinzenais dos pesquisadores com os profissionais da educação presentes na referida escola, no interior dos quais todas as ações desta pesquisa foram realizadas e serão descritas adiante.

Educação como prática social e o momento atual: interfaces e perspectivas

É consenso que não seria possível pensar a educação como prática social de maneira descontextualizada e individualizada, alijada de seus pressupostos fundamentais. Todavia, o discurso pós-moderno afirma ser possível a realização da atividade eminentemente individual, causando um descompasso na formação dos professores e interferindo em suas ações cotidianas. Absorvendo as consequências deste pensamento, o formato apostilado da existência humana entra em crise, esvaziando formas de controle associadas à ideia de que se pode controlar o comportamento por meio de fases específicas. (SOUZA; NEZ, 2019).

Sumariamente, a formação de professores numa perspectiva emancipatória objetiva a formação de um sujeito que consiga fazer a leitura da realidade, contrapondo-se ao enunciado anterior, isto é, por meio do domínio das grandes teorias educacionais realizar uma interpretação da mesma, para assim, estabelecer a melhor forma de ensinar levando em consideração as necessidades primeiras dos educandos e depois da unidade escolar, minimizando o abismo existente entre a vida e a escola. Nesta perspectiva assumimos este texto, num cenário onde o professor deveria ser o sujeito que faria a relação entre o todo e a parte, se apresentando com condições cognitivas e objetivas para ensinar mesmo diante das grandes mudanças sociais e das interferências nefastas da organização do capital no interior da escola. Neste sentido e no tocante à formação

continuada, partimos do pressuposto que o professor não deveria ter o espaço da unidade escolar (o cotidiano) como única referência para o ensino, mas considerar as relações sociais vivenciadas dentro e fora da escola como um processo integrado, gerador do próprio ensino numa perspectiva ampliada.

A formação continuada deve partir do diálogo feito entre a realidade externa à escola e o ambiente interno a ela, ou seja, uma possível socialização entre esses meios. Por socialização entende-se um conjunto de práticas de trocas culturais entre os sujeitos e a sociedade a qual estão inseridos. A socialização se torna espaço de produção, transmissão e reprodução de modos de pensar, sentir e de se relacionar (SEFTON, 2013, p. 67).

Por outro lado, as possibilidades de continuar estudando muitas vezes estão restritas e vinculadas a cursos de especialização lato sensu que, em tese atendem às novas áreas, tais como a neuropedagogia e a pedagogia hospitalar, como exemplo. Sem muitas opções, os professores acabam por se distanciar significativamente da arte de ensinar, pois ao transferirem o foco para o estudo dos transtornos, falta espaço e fôlego para se dedicar e compreender os processos de ensino e aprendizagem que lhe são próprios e necessários.

Nessa ótica, os professores vivem um paradoxo: passam a saber muito sobre as características dos transtornos e pouco sobre como ensinar os estudantes com transtornos. Num outro sentido, mas que guarda a mesma semelhança, é possível constatar que os professores, em seu processo formativo estudam muito sobre a biologia, em especial o cérebro. No momento de sua aplicabilidade o caráter pedagógico novamente sai de cena, relegando a condição educativa a um segundo plano.

Torna-se uma situação delicada, pois os professores, oriundos deste processo, passam a não valorizar os recursos didáticos e o conhecimento que gastaram um tempo precioso para adquirir na sua trajetória acadêmica, lançando a escola a um abismo teórico sem fim, não conseguindo se desvencilhar das influências do pensamento niilista, o que repercute diretamente em suas ações didáticas cotidianas.

Crentes neste pensamento, os professores em suas formações continuadas, mantem vivo o ciclo de teorias, resumindo suas práticas pedagógicas a autores e textos que induzem a práticas alimentadas nestas teorias, num *continuum* que não consegue extrapolar esta lógica. Dessa forma, a escola acaba pedindo socorro a outras áreas do conhecimento que se fortalecem por meio de um discurso médico/psicologizante, colocando os professores na condição de paramédicos. Este fato acaba por evidenciar que, oriundo destes e outros fatores, na escola a produção de teoria pode ser incipiente ou inexistente em razão da prática não ser refletida pelo conjunto de professores, ou seja, atua-se no isolamento total, tanto professores como alunos. Tal processo transforma todo conhecimento em obsoleto muito rapidamente; quanto mais o professor procura a formação para fugir da obsolescência mais obsoleto fica e, assim, aprisiona a educação num mar sem fim à lógica do capitalismo por minar qualquer capacidade de pensar e/ou existir em outra lógica.

Nessa perspectiva, o conhecimento, visto em sua obsolescência e factibilidade, nos aproxima do pensamento niilista na perspectiva de Nietzsche, produzindo uma visão pessimista que culmina na consciência do absurdo e do nada; na falta de convicção humana diante da descrença perante qualquer situação. E este fato tem o poder de alterar significativamente os sentidos que os docentes atribuem à sua ação pedagógica, influenciando em última instância suas ações cotidianas e a representação sociocultural de sua docência.

Para romper com essa lógica, fundamental se faz a filiação a um estatuto epistemológico para reforçar o princípio de revolução no contexto da educação. A revolução do conhecimento, capaz de alterar a lógica da escola, que passa a existir em função do processo de ensino/aprendizagem e não para aprisionar o aluno e professor, mas, sim, para sua libertação por meio da aula como produtora de cultura e não somente de técnicas para atender ao mercado financeiro ou a indústria cultural (ADORNO, 1986).

A revolução proposta deve começar pela escolha do estatuto epistemológico, para estabelecimento de uma metodologia que seja mais que um caminho burocrático de interpretação da realidade, pois, a ausência desse estatuto bem como de uma formação filosófica sumariamente impede o aprofundamento da discussão

sobre as diferentes correntes de pensamentos e inserção sociocultural dos conteúdos de ensino. (SOUZA, *et all*, 2014).

Pensar a formação de professores representa, de certa forma, promover uma interpretação da realidade. Nesse sentido, o questionamento sobre o que venha a ser a realidade toma corpo. A realidade se manifesta como sendo contraditória, alienada e fragmentada; posto isto, ocorre a necessidade de uma ficha de análise da mesma com o claro objetivo de não realizar uma interpretação preconceituosa. A esse respeito assevera as autoras:

O método acaba por constituir em um rol de indicadores da qualidade teórico-metodológico almejado e, por vezes, declarada nas pesquisas. Essas características são: a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, de todo e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; d) apresentar o concreto dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise – trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; f) articular teoria e prática e dominar a práxis; g) apresentar os dados, evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade (SOUZA, *et all*, 2014, p.253)

A citação nos direciona para o fato de que o professor, antes de qualquer cargo ou ação deve ser um pesquisador, onde a pesquisa se apresente como possibilidade de fazer uma interpretação mais próxima possível da realidade. Considerando estes aspectos, a formação continuada à luz desta realidade e pela perspectiva da socialização, concretiza-se por meio da valorização das situações concretas vividas no cotidiano da ação educativa, e neste sentido, estimulando um tipo de investigação denominada pesquisa ação, objeto do presente estudo.

Pensar a prática: o projeto em ação e reflexão

O projeto, objeto deste estudo, foi desenvolvido em uma escola pública municipal de educação infantil e séries iniciais da cidade de Barra do Garças/MT, e os resultados apresentados retratam uma

pesquisa, ancorada no projeto de extensão intitulado: Pensar a prática na perspectiva da socialização profissional, desenvolvido por meio de uma formação em contexto com professores da referida escola, refletido no contexto de um projeto de pesquisa oriundo do laboratório de estudos e pesquisas em educação física, vinculado ao curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário do Araguaia.

A escola parceira, de ensino infantil e séries iniciais, se localiza na periferia da cidade, atendendo crianças oriundas da zona urbana da cidade, da zona rural e aldeias próximas. Participaram da pesquisa como parceiras do projeto, 11 (onze) professoras. Elas possuem formação entre magistério e pedagogia, cujas conclusões, considerando seus próprios relatos, ocorreram em sua maioria em uma universidade privada da cidade ou à distância. Apenas uma delas afirmou possuir graduação na área de história. Desta totalidade, quase metade cursou apenas a graduação e seis professoras afirmaram terem cursado especialização *latu sensu* em educação especial em formato parecido com o anunciado na formação inicial, sendo a grande maioria na área da psicopedagogia, um dos poucos cursos oferecidos na região, neste nível de ensino.

Para coleta de dados foi utilizada a pesquisa ação como metodologia, pois, não poderíamos pensar em dificuldades para a escola, reforçando o pré-conceito existente. A pesquisa ação é uma metodologia que aproxima ensino e pesquisa, por sumariamente apresentar o processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação (THIOLLENT, 1998). Nesse viés, a pesquisa ação no âmbito do desenvolvimento de professores, objetiva uma reflexão sobre as atitudes dos envolvidos, numa perspectiva de melhoria na consciência profissional, além de ampliar os conhecimentos sobre as problemáticas identificadas pelos participantes ou proposta pelo pesquisador no campo da prática pedagógica. Para além das informações obtidas processualmente em cada uma das reuniões realizadas com as professoras, elas foram questionadas em dois momentos por meio de um questionário, que tinha como premissa básica ampliar o conhecimento sobre os professores atuantes na escola, facilitando um melhor entendimento das questões levantadas inicialmente através de um grupo focal e após, respondendo individualmente ao questionário, sem a necessidade de identificação.

Partiu-se de um universo de 15 professoras, integrantes da referida escola. No momento da realização do grupo focal todos os profissionais foram dispostos em um círculo, e foram levados a refletir sobre algumas questões orientadoras, as quais ofereceram elementos para o estudo e as discussões.⁷⁹ Este bloco inicial de questões objetivou mapear a compreensão de cada componente do grupo sobre a temática exposta. Através da discussão, no interior do próprio grupo, oportunizou-se o debate, a reflexão e a verbalização do pensamento dos professores acerca dos assuntos em pauta, possibilitando um processo de socialização de suas ideias sobre o assunto. Neste contexto, observou-se que, de maneira geral, os professores optaram por falar de sua formação inicial e seus cursos de graduação, priorizando e promovendo uma valorização pessoal e negligenciando análises mais amplas sobre as outras questões apresentadas. Nas poucas vezes em que as outras questões foram citadas, a visão apresentada pareceu simplista, fragmentada e descontextualizada. Este fato nos remete para o amplo espectro social evidenciado na abordagem inicial deste estudo, acerca das marcas deixadas pelo pensamento neoliberal no ensino, nas quais é intensificado o processo de individualização das ações docentes e a preocupação com questões mais imediatas da realidade.

Para além das informações disponibilizadas nos grupos de estudo e discussão, foi solicitado aos professores que respondessem por escrito perguntas semelhantes, o que foi viabilizado por meio de um questionário impresso entregue aos mesmos. Os professores deveriam redigir suas respostas em casa, para posterior devolução aos pesquisadores. Objetivou-se com esta ação, diagnosticar possíveis alterações no teor das respostas, considerando as informações obtidas através do grupo focal.

Neste sentido, esta hipótese não se consolidou quando da devolutiva das respostas transcritas. Tanto nos relatos transcritos quanto nos relatados oralmente, para além de suas tentativas de promoção pessoal, os principais problemas pedagógicos apresentados pelos sujeitos investigados estiveram relacionados três

⁷⁹ Questões aplicadas: Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? O que é considerado problema pedagógico em sua escola? Como são resolvidos os problemas pedagógicos em sua escola? Qual sua contribuição para o trabalho coletivo em sua escola? Qual a interferência das políticas internacionais nos trabalhos da escola?

principais fatores, a saber: a dificuldade de aprendizagem dos alunos, a dificuldade de elencar o conteúdo a ser trabalhado nas salas de aula, por fim, as relações entre os professores. Sem desconsiderar outros aspectos igualmente relevantes, estes três fatores passaram a ser o foco de nossas reflexões com os professores.

Estes resultados mostraram ainda que, não obstante o projeto pedagógico da escola em vigência aponte para a necessidade do trabalho coletivo, a fragmentação das falas, associada à visão individualizada dos processos formativos e consequente visão de mundo e de educação corroboram as reais intencionalidades políticas e ideológicas pretendidas pelos órgãos governamentais que regulam a educação pública em nosso país. Nesse sentido, analisadas a partir do movimento dialético em que estão inseridas, temos de um lado diretrizes que apontam para uma formação humana ampla, onde a cultura seja o elemento balizador da própria educação, mas por outro, presenciamos um processo de materialização de condições (ou falta delas) que inibem qualquer ação coletiva e emancipatória.

Tendo em vista as três categorias elencadas por meio do grupo focal, foram oportunizados debates envolvendo estes temas, com sugestões de leituras e aberturas para diálogos informais em momentos que extrapolavam o contexto das próprias reuniões, como em intervalos para o lanche, de onde emergiam várias falas das professoras, que nos conduziam a um melhor entendimento da realidade local investigada. Este fato incitou várias reflexões com vistas a perceber alternativas de supressão e/ou minimização das principais dificuldades levantadas. Assim a formação em contexto passou a buscar a partir desta realidade, alternativas para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, seleção de conteúdos e relação entre professores, entendendo se tratar de uma mesma realidade, cujo foco predominante seria a formação continuada do professor, a qual hipoteticamente poderia desencadear contribuições para a resolução dos outros problemas elencados.

Na direção de efetuar uma análise de conjuntura, disponibilizamos um texto sobre formação em contexto para subsidiar o debate inicial. Viabilizou-se assim a construção de uma reflexão coletiva sobre o perfil das crianças na atualidade, possibilitada a partir de uma ação conjunta entre acadêmicos e profissionais da escola. Foram ainda sugeridas leituras de clássicos

sobre o assunto, para que houvesse uma maior apropriação do conhecimento a ser discutido nas reuniões do grupo focal. No entanto, foi observada uma certa resistência destes profissionais com a aproximação do 'novo'. Esta resistência foi percebida de várias formas, como por exemplo a ausência da leitura pretendida e solicitada nos cronogramas das reuniões e a diminuição nos índices de frequência às reuniões do grupo focal, quando da discussão sobre os assuntos provenientes destas mesmas leituras. Uma outra forma de resistência percebida foi o uso do silêncio como forma de resposta aos questionamentos suscitados pelo mediador do grupo, que tinham como finalidade auxiliar no processo de construção e desenvolvimento dos conceitos. Assim, houve também resistência à problematização de conceitos científicos, ficando os professores mais à vontade ao discutirem no âmbito de suas relações cotidianas empíricas. Assim, a mediação fazia o processo inverso: das falas empíricas buscava-se uma conexão com o conceito, na tentativa de ampliação na compreensão do assunto abordado para todos os envolvidos.

De qualquer forma, esta resistência foi sendo gradativamente vencida a partir da mediação ocorrida e dos aportes conceituais apresentados pelos professores investigadores, mesmo que não integralmente. Dessa maneira, foi possível elencar, ao final das reuniões do ano letivo de 2019 alguns aspectos suscitados pelos professores em formação, descritos a seguir.

Um primeiro ponto a destacar foi o reconhecimento dos mesmos acerca de suas fragilidades teóricas e de sua transposição para a prática de ensino. Apesar de não se apresentarem totalmente motivados à busca do conhecimento teórico, reconheceram que a ausência de conhecimento interfere diretamente na opção metodológica elegida, ou na falta desta. Não obstante a isso, e em decorrência desta própria realidade, muitos afirmaram apenas reproduzir conteúdos e métodos de ensino já consolidados, seja pelos anos de prática, seja pelos livros pragmáticos recomendados, muito embora reconheçam que esta prática não tem conseguido resultados satisfatórios. Reconhecem ainda que esta realidade acaba por agravar a 'crise' de indisciplina (discente e docente) vivenciada no contexto da prática cotidiana.

Na direção deste pensamento, muitos professores afirmaram ter dificuldades com determinados processos inclusivos, o que os arremessa à dependência de outros profissionais, como por exemplos psicólogos, assistentes sociais e médicos, numa espécie de terceirização de sua prática, o que a deprecia e subestima junto à escola e à própria sociedade.

Considerada em outro âmbito, esta tercerização encontra-se alinhada à política governamental neoliberal, fazendo jus a seus preceitos que diretamente ou indiretamente atingem o contexto específico das práticas pedagógicas, entendidas na veracidade da situação apresentada. Assim, imersos em uma realidade contraditória e ineficaz, salvo exceções, acabam por se acomodarem a práticas medíocres, individualistas e incapazes de os motivarem a romperem com este círculo vicioso, tão fortemente asseverado pelas condições a que estão submetidos, seja de salários (ou falta destes) ou condições mínimas de infraestrutura material e pedagógica para exercerem práticas de ensino em outros padrões. E nisso se concentra os elementos de resistência à mudança, apesar de terem claro sua necessidade. Partimos do pressuposto que este fato de certa maneira busca autenticar o discurso niilista de muitos professores, embora não o justifique.

No entanto, o trabalho coletivo proporcionado pela formação em contexto, objeto do presente trabalho, pôde se apresentar como uma pequena semente que poderá germinar e produzir frutos, a depender de como será cuidada e regada no interior da realidade problematizada.

Este estudo facilitou a aproximação entre os acadêmicos do curso de Educação física com os denominados profissionais de ofício da escola. Essa socialização permitiu um maior intercâmbio entre escola e a universidade, facilitando o pensar à prática profissional. A complexidade desta relação supõe um pensar dialógico capaz de permitir um melhor entendimento da problemática envolvida, tanto no que se refere à formação inicial como no desenvolvimento profissional docente.

Essa dialética suscita e reconhece conhecimentos e ações muitas vezes controversos que deverão ser percebidos como contradições e não como elementos antagônicos que se opõem. Assim, este processo contribui significativamente para a formação inicial dos

futuros licenciados, ao mesmo tempo que alcança o contexto específico da atuação dos profissionais de ofício presentes na escola parceira, proporcionando uma reflexão sobre a ação.

O entendimento fruto dessa práxis pode suscitar uma nova compreensão do fenômeno estudado, e conseqüentemente oportunizar bases para sustentar novas ações pedagógicas concretas no seio do universo refletido. Para os acadêmicos representa uma formação inicial mais qualificada, com suporte na realidade concreta em que atuarão. Para os profissionais atuantes neste contexto, uma prática de formação continuada que foge significativamente dos moldes das práticas cotidianas que lhe são oferecidas em cursos regulares destinados a este fim e avança na direção de uma formação em contexto qualificadamente melhor e mais adequada aos reais problemas enfrentados cotidianamente pela comunidade escolar. Para tanto, a busca de um estatuto epistemológico se torna fundamental para motivar ações capazes de promover a reflexão sobre a prática na direção da superação do discurso e do pensamento niilista que fundamenta algumas práticas pedagógicas no contexto apresentado.

Considerações Finais

As ações desse projeto permitiram que os profissionais da escola fossem vistos e ouvidos em suas necessidades específicas, no contexto de suas práticas pedagógicas cotidianas. Ofereceram a cada um dos profissionais a oportunidade de socializar suas práticas, bem como seus anseios e necessidades, trazendo à tona as vivências, contradições e angústias presentes no contexto envolvido.

Por sua vez, os acadêmicos participantes desta ação puderam confrontar os referenciais teóricos estudados diuturnamente na academia às reais condições existentes no ambiente escolar, o que estimulou um olhar mais ampliado sobre a ação. A socialização destas práticas possibilitou a todos a ampliação no entendimento acerca da complexidade do trabalho pedagógico e seus determinantes, refletidos num processo que privilegiou a proposição de projetos e ações desenvolvidas conjuntamente entre acadêmicos do curso de Educação Física e os professores da unidade escolar.

Muitos outros aspectos caberiam ser destacados acerca das vivências estabelecidas a partir das relações suscitadas nos diversos momentos de reflexão coletiva ou individual de todos os envolvidos nesta investigação-ação. No entanto, para o presente estudo, nos limitamos às reflexões destacadas na redação deste texto, acreditando serem elas elementos introdutórios para outras ações pontuais no amplo universo que abrange esta pesquisa.

O presente estudo demonstra que no universo pesquisado houve um avanço inicial coletivo do conhecimento epistemológico. Somado a isso, percebeu-se uma maior motivação para a busca do conhecimento científico, entendendo que este permitirá pensar a prática, subsidiando as ações pedagógicas. Cientes dos grandes desafios que esta discussão integra, podemos inferir que este projeto já contribui com elementos de reflexão mais ampla e concisa sobre o universo pesquisado.

A partir do exposto, nota-se que é necessário estreitar as relações entre a escola e a universidade, contribuindo assim de maneira significativa tanto para uma formação inicial mais qualificada dos licenciados quanto para o desenvolvimento profissional docente.

Entendendo que a educação realiza a mediação entre o passado e o futuro, fundamental se faz colocar no mesmo espaço para debater, analisar, compreender explicar a multiplicidade de atividades que favorecem e/ou dificultam as ações docentes, os professores e acadêmicos do curso de educação física e professores de ofício em seus processos de desenvolvimento profissional docente. Diante dessa premissa, inferimos que o encontro entre universidade e educação básica foi imperativo para que alternativas de reflexões e mudanças possíveis fossem colocadas em questão. Como resultado deste processo, a qualificação do processo de ensino aprendizagem na escola parceira, no município de Barra do Garças foi consequência, mas os desdobramentos provenientes deste trabalho poderão indicar novos passos para a pesquisa e para a apropriação de conceitos e conhecimentos capazes de modificar a práxis. A semente foi plantada, mas para que cresça e se estabeleça com frutos necessita ser cuidada. A base deste cuidado é a motivação para o conhecimento capaz de modificar a qualidade da prática pedagógica no contexto estudado. Qualidade socialmente referenciada essa que

nos possibilita pensar a prática para auxiliar na construção de uma escola primordialmente crítico-reflexiva.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO. Theodor W. “**Teses sobre sociologia da arte**”. In: COHN, G. (org). Theodor W. Adorno. São Paulo, Ática, 1986, p. 46-60. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- ALMEIDA, Paulo Pereira. **Variações sobre o trabalho moderno**. Lisboa: Mundos Sociais 2012.
- ALVES, Giovanni. **A condição de proletariedade: a precariedade do trabalho no capitalismo global**. **Práxis**, Bauru, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho)
- ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: Edusc, 1999.
- GUERVÓS, Luis Enrique de Santiago. O antiutilitarismo estético e a superação do utilitarismo. **Cad. Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v.39, n.3, p. 11-29, setembro/dezembro, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos, FREITAS, Raquel A. M. da M. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.
- POSTMAN, Neil. **O fim da educação: redefinindo o valor da escola**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002
- SEFTON, Ana Paula. **Prática docente e socialização escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SANTOS, Yara Magalhães dos. SILVA, Sérgio Pereira da. O utilitarismo nietzschiano como mais uma referência analítica para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 139-156, jan./abr. 2014.
- SOUZA. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro *et al.* A tradição do materialismo histórico-Dialético na Produção Acadêmica de Professores. In: CUNHA, C.; SOUZA. J. V. de; SILVA. M. A. (org). **O método Dialético na pesquisa**

em Educação. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

SOUZA, Warley Carlos; NEZ, Egeslaine de. Discursos sobre educação: uma releitura do pensamento pós-moderno. Cruz Alta, **Revista DI@LOGUS** v. 8 n. 1 p. 59-71, jan. /abr. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1998.

**CONCEPÇÃO SOCIOCOGNITIVA DA
LEITURA: A MOBILIZAÇÃO DE
MÚLTIPLOS SABERES PARA
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE UM
TEXTO**

CONCEPÇÃO SOCIOCOGNITIVA DA LEITURA: A MOBILIZAÇÃO DE MÚLTIPLOS SABERES PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DE UM TEXTO

Felipe Alves dos Santos (UNITAU) ⁸⁰

Introdução

O desenvolvimento da leitura como atividade que permite a participação social dos indivíduos e os autoriza, em um ambiente de participação consciente, ultrapassa os limites de decodificação do que se lê, pois, considerada como leitura, os fatores que ensejam a construção de sentidos não recebem a devida importância. O objetivo deste texto é refletir sobre o ato de ler. Este é muito mais amplo que o discurso concreto, o texto. Ler é uma atividade global e que sugere a interação de muitos conhecimentos objetivos e subjetivos. Nesta perspectiva se afirma:

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9).

Portanto, ler e construir sentidos são, como dito, dinamicamente relacionados, pois à medida que se lê, cria-se relação também com o que o mundo oferece para leitura. Porque a leitura do mundo constrói os conhecimentos prévios e estes influenciam as inferências

⁸⁰ Mestrando em Linguística Aplicada na Universidade de Taubaté (UNITAU) – E-mail: felipe.alves_santos@hotmail.com.

de leitura. Dentro desta perspectiva a construção de sentidos de um texto é feita.

A relação bilateral, igualitária e contributiva na construção de sentidos de um texto deve levar em consideração o universo do texto (proposta comunicativa, estratégias linguísticas, mensagem, público alvo, contexto de produção e demais) e o universo do leitor (objetivos de leitura, conhecimentos prévios, contexto de recepção entre outros).

Assim, a leitura de um texto concreto ou não e a construção de sentidos faz parte da formação de um cidadão crítico e atuante. Estas características vão além da materialidade, do mercado e da produção/realização de bens e serviços. Elas atuam na potencialização dos saberes, na utilização daquilo que pouco se dá importância, mas que faz imensa diferença. É papel da escola, do educador, da comunidade, da família, da nação e de todas as instâncias envolvidas no processo de formação da sociedade estar atentas à construção de uma sociedade proficiente, não apenas na compreensão técnica e que agrega valores econômicos, mas dos aspectos sociais e de compreensão, pois estes dão dignidade e possibilidade de atuar socialmente aos cidadãos. Trata-se, portanto da condução à validação e construção de saberes, por meio de uma leitura global e da inserção do ser humano nos processos de construção de conhecimentos.

Sentidos de um texto: um processo de significação compartilhada

De acordo com as ideias versadas por Marcuschi (1996), a produção de sentidos para um texto é uma atividade de coautoria. Ou seja, uma atividade que pressupõe participação, não somente de quem produz a escrita, mas também de quem lê. É, portanto, uma atividade de relação simultânea. Desta relação surgem as possíveis compreensões, e estas dependem das condições próprias de quem escreve e de quem recebe este texto. Quando se fala de quem recebe o texto, fala-se, então, do leitor e seus conhecimentos prévios. Sobre isto é dito: “É possível haver leituras diferenciadas e ainda corretas.” (MARCUSCHI, 1996, p 73).

Importa ressaltar que, mediante o que fora explicitado, acionar os conhecimentos prévios do leitor é admitir que um texto possa

produzir mais de uma interpretação. Acerca disto, Marcuschi (1996) afirma que o uso da língua pode causar entendimentos ambíguos ou polissêmicos. Isto alude à ideia de que há um contexto de produção e um contexto de recepção. Mais uma vez, além de paralelamente reiterar o conhecimento prévio, faz-se referência a algo que, em parte, constrói este conhecimento: o contexto, tanto de produção como o de recepção. No que se refere às condições de recepção, o conceito de inferência é importante para relacionar informações conhecidas na construção de novos conhecimentos.

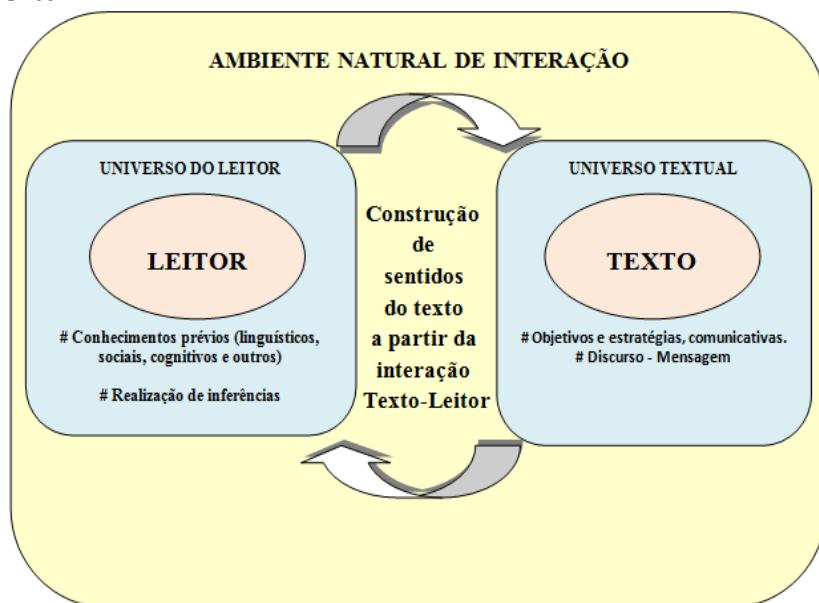
Solé (1996) destaca a função do leitor no processo de construção de sentidos de um texto. No exercício desta função o leitor é um partícipe da construção de sentidos do texto, atua de modo ativo. Isto não significa que o texto não possua um sentido. Ele é uma parte, o autor põs nele suas concepções, construídas dentro de um contexto, e o leitor receberá este texto dentro de seu contexto. Com isso, evoca-se, novamente, o conhecimento prévio, pois trata de uma concepção que ultrapassa a decodificação,⁸¹ sistema ascendente ou bottom-up. Desta maneira, considerar o conhecimento prévio do leitor associado à decodificação constitui parte importante do processo de significação do texto, processo interativo.

Souza e Gabriel (2008) consideram o conhecimento prévio como parte importante do processo de compreensão do texto, porque somados: processo de decodificação, considerado o mais básico, e acionamento de conhecimentos prévios do leitor se pode potencializar a capacidade de compreensão. Neste sentido, o conhecimento prévio auxilia no entendimento de um conhecimento novo, porque comunica o que está sendo internalizado com o que o leitor já conhece. Em suma, os conhecimentos prévios ensinam a realização de inferências que leitor pode fazer durante o processo de leitura. Isto ultrapassa o processo básico de decodificação e leva o leitor a fazer associações entre texto oferecido á leitura e os conhecimentos anteriormente adquiridos.

⁸¹ “O modelo bottom-up: caracteriza o processamento da leitura em sentido ascendente, desde as unidades menores (letras e conjuntos de letras) até as mais amplas e globais (palavras, texto).” (SANTOS; KADER, 2009, p. 3).

A figura abaixo ilustra o esquema do processo de construção de sentidos na perspectiva comunicativa entre objetivos comunicativos do texto e recepção ativa do leitor.

Figura 1. Construção de sentidos em relação de coautoria: Leitor-Texto



Fonte: elaborado pelo autor

A partir da figura, pode-se concluir que a concepção de leitura ultrapassa conceitos anteriormente defendidos acerca da decodificação, parte da ⁸²Linguística Estruturalista. Na concepção de coautoria, a construção de sentidos de texto se faz com participação ativa do leitor e integração dos universos do leitor e do texto.

Acerca do universo do leitor, destacam-se os conhecimentos prévios e o que eles ensejam: as inferências.

⁸² Para Travaglia (1996) apud Dorziat e Figueiredo (2002) a visão estruturalista, baseia-se na observância da estrutura da linguagem como produção normativa. A língua, nesta perspectiva é vista como código, ou seja, um conjunto de signos combinados que formam uma mensagem codificada por regras próprias do sistema de escrita. Ler, portanto, resume-se, nessa perspectiva, em decodificação da mensagem escrita apenas.

O processo de inferênciação, traço característico de um leitor ativo na construção de sentidos

Nota-se, portanto, que o conhecimento prévio é um elemento que permite avançar na proficiência de leitura, pois a partir deste elemento, constitutivo do e importante no processo de leitura, surgem as inferências do leitor. Então, conhecimentos prévios levam o leitor ao ato de inferir.

Para Coscarelli (2002), a inferência é um ato cognitivo, trata-se da mobilização de conhecimentos já adquiridos para a construção de novos conhecimentos. Acerca disto a autora diz: “Pode-se dizer que inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto” (COSCARELLI, 2002, p. 2). Portanto, durante um processo de leitura o leitor realiza inferências. Em alguns momentos suas inferências são realizadas por meio do que já fora lido no próprio texto, estas são as que conectam uma informação já dita com o que está sendo lido. Em outros momentos as inferências são construídas por elementos que estão fora do texto, que fazem parte do universo dos conhecimentos prévios do leitor e sua capacidade de relacionar conhecimentos pré-existentes com aqueles presentes na leitura.

Nesse sentido, Vargas (2015) traz a concepção de inferência como um procedimento de análise mais profunda. Parte-se da ideia que a inferência está ligada ao processo ativo da leitura, co-autoria dos sentidos do texto. Esta perspectiva é de interação entre leitor e texto, de modo linear. Percebe-se que enxergar a inferência como preenchimento de lacunas do texto é uma maneira simples de entendê-la.

Sobre a concepção de leitura e de realização de inferências sob a ótica da interação entre leitor e texto, portanto, é dito:

Em resumo, apenas é possível discutir a geração de inferências como um processo constitutivo da cognição humana se entendemos que o processamento da leitura se dá de maneira interativa e, de igual maneira, só é possível entender a leitura como verdadeiramente interativa se entendemos a geração de inferências como um processo básico de significação, por meio

do qual é possível construir o significado de maneira negociada entre leitor e texto. (VARGAS, 2015, p. 316)

Dessa forma, compreende-se que o autor defende a concepção de que há interação entre o que texto oferece e o que leitor pode, dentro de uma perspectiva aceitável, inferir. Este processo é importante para o desenvolvimento de proficiência dos sentidos do texto.

Assim, Vargas (2015) ainda ressalta a importância dos conhecimentos prévios para o processo de coautoria da significação do texto. Pois considerada a possibilidade de inferência, que se dá por meio do acionamento de conhecimentos prévios, reitera-se a importância deste instrumento. Em suma, ao considerar o conhecimento prévio como instrumento de inferência e esta, por sua vez, instrumento de significação do texto, destacam-se a importância destes conhecimentos para relação linear e de coautoria da construção de sentidos.

Segundo Wolf e Lopes (2014) a mobilização de conhecimentos prévios, que levam às inferências, pode ser diferentes entre leitores. Isto ocorre porque os conhecimentos prévios são acionados pelo processo descendente de leitura, onde cada leitor acionará o que é próprio de si. Portanto, durante a construção de sentidos de um texto várias modalidades de conhecimentos são ativadas, podendo um texto apresentar diferentes compreensões quando lido por diferentes pessoas. Este fato se dá pelos diferentes planos e domínios linguísticos aplicados ao texto, pelo autor e pelo leitor, mediante seus conhecimentos prévios.

Conforme Koch (2005), os conhecimentos prévios são oriundos de modelos cognitivos que permitem associar experiências vividas pelo sujeito no campo social com conceitos que a ele serão apresentados. Assim, o processo de significação mobiliza estratégias do texto e do leitor. É importante e fundamental a utilização de conhecimentos prévios para significação do texto.

Marcuschi (2008) apresenta alguns tipos de conhecimentos prévios responsáveis pelo processo de entendimento. Dentre estes estão: “(1) Conhecimentos lingüísticos; Conhecimentos factuais (enciclopédicos); Conhecimentos específicos (pessoais); Conhecimentos de normas (institucionais, culturais, pessoais); Conhecimentos lógicos (processos).” (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

Ao falar de processo descendente, conhecimentos prévios, inferência e relação de coautoria de sentidos do texto, importa também reconhecer os objetivos de leitura. Estes objetivos variam entre os leitores e fazem parte do processo de inferenciação do texto.

Objetivos de leitura – aspecto condutor da relação entre texto- leitor e progressão da cognição à sociocognição

Os objetivos de leitura é um aspecto importante para a relação de construção de sentidos de um texto, pois variados objetivos podem levar leitores a inferir sentidos diferentes ao mesmo texto. Por isso, ao se analisar os sentidos construídos ou o processo de construção desses sentidos é fundamental observar sob quais objetivos os leitores estavam orientados.

Segundo Wolf e Lopes (2014), o estabelecimento de objetivos de leitura influencia no tipo de inferência que o leitor fará, pois ao ler o texto com foco voltado a um objetivo, o leitor se atentará às informações que estão relacionadas a estes. Neste sentido, Coscarelli (2002) ao falar dos tipos de inferências, que sabidamente são várias e acionam conhecimentos prévios de várias naturezas, ressalta a importância dos objetivos do leitor, uma vez que estes conduzirão aos tipos de inferências que ele fará. Portanto, pode-se dizer que o conceito de inferência é intimamente ligado ao objetivo de leitura, sobretudo quando se trata do tipo de inferência que o leitor fará durante a construção de sentidos do texto.

Em uma perspectiva de aplicação do conceito de objetivos de leitura em atividades didáticas, Souza e Gabriel (2008) consideram que o estabelecimento destes objetivos desenvolve as estratégias de leitura e contextualizam o processo. Desta forma, torna a leitura relacionável com situações do cotidiano, no que se refere a situações problema do dia a dia e ao contexto social de cada leitor. Diz-se, também, que o contexto social de cada leitor levará a realização de inferências. Estas inferências podem ser diferentes e interessa pô-las em discussão para melhor estímulo em acionamento de conhecimentos prévios.

Para Solé (1996), os objetivos de leitura fazem parte do processo de reconhecimento do leitor como partícipe do processo da

construção de sentidos de um texto. Cada leitor lê um determinado texto com objetivos diferentes e busca modalidades textuais que satisfaçam estes objetivos. Ao ler o mesmo texto, mesmo que as informações sejam as mesmas, os leitores podem desenvolver inferências diferentes, acordadas com seus objetivos de leitura. Assim, pode-se dizer que o tema “objetivos de leitura” apresenta grande importância quando se trata de ler e compreender textos.

Wolf e Lopes (2014) destacam que em meio às atividades didáticas onde o leitor é levado em consideração no processo de construção dos sentidos do texto, os conhecimentos metalinguísticos e metacognitivos são utilizados de modo simultâneo, pois ocorrem os processos: do texto para o autor e do autor para o texto em uma situação comunicativa interativa. Para Souza e Gabriel (2008), o desenvolvimento das habilidades metacognitivas aprimora as inferências do leitor. Ao ultrapassar a decodificação, um exercício de leitura é capaz de desenvolver as habilidades metacognitivas dos leitores à medida que estes analisam além do texto propriamente escrito e estimulam as atividades cognitivas prévias ao texto.

A concepção de construção de sentidos, que leva em consideração o leitor, traz consigo a união entre cognição e aspectos sociais. Considera-se, a partir do que diz Koch (2005), que a atividade sociocognitiva ocorre por meio de várias outras operações. Isto sugere que a aplicação dos conceitos cognitivos constitui a integração entre informações do texto e as inferências do leitor. Neste sentido, o leitor é entendido como um ser completo, não, apenas, dotado de domínios linguísticos e motores, mas se leva em consideração o acionamento da cognição e seus aspectos sociais, daí a sociocognição.

Dessas perspectivas, o texto, o contexto e a língua recebem outra função na estrutura de compreensão leitora, dado que este é amplo e receptivo às inferências dos leitores. Para Marcuschi (2008), com a evolução dos estudos, a língua passa a ser considerada como exercício interativo e não mais como instrumento. A língua não é apenas um código, mas é fundamental para construção de sentidos. Já o texto não é um produto acabado, com mensagem única e apenas decodificável. Ele apresenta uma variedade de possibilidades de sentidos, dentro de uma razoabilidade, porque embora integre elementos linguísticos, sociais e cognitivos, os textos têm seus

objetivos comunicativos. Em relação ao contexto, Koch (2005) aborda-o como elemento do processo de construção de sentidos, visto que é importante ressaltar a existência de contextos diferentes e, em função disto, as compreensões e inferências são diferentes. Por fim, estas novas concepções validam o texto como uma modalidade de gênero discursivo e suas situações comunicativas. Consideram, ainda, o contexto e ampliam o sentido de língua.

Ao considerar o contexto do leitor, entre outros fatores, considera-se a aprendizagem como um ato social e vinculado ao mundo em que o leitor (estudante, agente do processo educativo) está inserido. Isto leva em conta quem ele é. Para construir inferências, para ser participativo no processo de compreensão global é necessário validar os conhecimentos socialmente construídos e os múltiplos saberes, pois estes fatores relacionam o conhecimento teórico com as práticas sociais, as situações de convivência e agir pessoal, tema de nosso interesse.

O agir pessoal leva em consideração os conhecimentos e a realidade social. Ao mesmo tempo constrói novos conhecimentos que podem transformar a realidade mediante novo agir pessoal.

Os múltiplos saberes, uma possibilidade de repertório na construção de sentido de textos e contextos.

Segundo Gardner (1995), o conceito de múltiplas inteligências, ou múltiplos saberes na educação, auxilia no respeito às diferenças e às aptidões de cada indivíduo. Todo ser traz em si uma inteligência própria, esta se manifesta a partir de estímulos do ambiente ou de algum mediador. Fato é que trabalhar as inteligências múltiplas representa, portanto, valorizar e potencializar os saberes.

Os estudos de Gardner (1995) sobre as inteligências múltiplas levam a refletir sobre o valor dos conhecimentos individuais na ação social dos indivíduos, bem como a importância da sensibilidade para compreensão de que há saberes diferentes.

Acerca destas ideias, Drabach (2012, p. 87) afirma:

As inteligências múltiplas desmistificam o conceito de uma única inteligência. A pesquisa de Gardner perdurou em uma década, até se chegar à lista das inteligências humanas e afirmou que todos possuem potenciais, porém, o que se difere

de um indivíduo ao outro é a genética e situações ambientais, que ocasionam diferentes perfis. O termo múltiplo foi utilizado por Gardner para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas.

Observa-se a partir das considerações de Drabach (2012), que o desenvolvimento dos múltiplos saberes é um conceito capaz de integrar os conhecimentos prévios, próprios dos diferentes perfis, (da realidade social tratada como ambiente e da genética) aos processos de aprendizagem. No campo da construção de sentidos de um texto, pode-se dizer que estes múltiplos saberes são aspectos fundamentais para a realização de inferências. Pois se compreende que inferir é um ato de buscar, nos conhecimentos prévios, uma maneira de entendimento.

Nessa perspectiva, Almeida et al (2016) afirmam que os educandos precisam ser conquistados pela prática do educador, sobretudo quando se pretende observar os perfis e as múltiplas inteligências, pois cada indivíduo apresenta potencialidades próprias. Isto revela habilidades e tendências. Dessa forma, é construído um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia do educando e permite que este divida com os demais colegas as experiências e os conhecimentos sobre o tema.

A figura a seguir mostra e define brevemente as múltiplas inteligências, segundo os estudos de Gardner.

Figura 2. Múltiplos saberes, segundo estudos de Howard Gardner



Fonte: Reverso Online – UFRB (2017)

Observa-se que os saberes oriundos dos indivíduos/leitores são diversos e possibilitam o desenvolvimento de construção de sentido, tanto do texto, como da aplicação na realidade social.

Em suma, a construção de sentidos de um texto e a participação social, cidadã e ativa passa pelo acionamento de diversos saberes inatos e socialmente construídos. Neste contexto, de Gardner, fala-se de saberes próprios de cada indivíduo e áreas do conhecimento em que são desenvolvidas habilidades, aptidões, campos específicos de interesse. Estes saberes e interesses não limitam o leitor (do texto e contexto), mas potencializam sua capacidade de inferência e domínio extratexto. Estão, portanto, no universo do leitor.

O professor e os estímulos para desenvolvimento dos saberes em função da construção de sentidos do texto e contexto.

Este subtítulo, que trata do professor, traz de início a citação de Figueiredo (2008, p. 2, apud FREIRE 1987, p. 68) “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. O que sugere compreender que todos os saberes são válidos e, deste modo, criar

sentidos faz parte do importante e considerável universo dos saberes do leitor.

A proposta do professor é, então, observar o desenvolvimento dos alunos e a partir dessas observações estimular situações de desenvolvimento cognitivo e relação dos conhecimentos construídos anteriormente com as propostas de inferência que se propõem.

A educação, em qualquer fase, não pode relegar aprendizagens já obtidas, pois deve valorizar o aproveitamento dos saberes e, a partir deles, embasar novas propostas, visto que o processo de aprendizagem é progressivo e não pode se afastar das potencialidades já adquiridas. Ao mesmo tempo, deve propor sempre um novo desafio, onde os conhecimentos prévios, aliados aos objetivos estabelecidos, acionarão campos da cognição e ao relacionar estes campos com o ambiente de aplicação, construção e recepção, tem-se então a sociocognição em atividade.

De acordo com Freire (2013), existem saberes necessários para a prática educativa, postos em capítulos com 9 saberes cada um, a síntese geral do que é abordado em cada seção do livro se dá logo no início. Com isso, observa-se que a valorização de saberes no âmbito geral e a estimulação dos docentes são capazes de desenvolver situações de aprendizagem dialógicas e humanizadas.

Tem-se, então, as informações mostradas na tabela abaixo:

Tabela 2. Pedagogia da autonomia: títulos de capítulos comentados

<p>Capítulo 1. Não há docência sem discência</p>	<p>Não há professor sem a prática educativa. Portanto há se reconhecer a importância do aluno e seus saberes. O professor deve respeitar os saberes de cada educando. Dentro dessa perspectiva, o docente também é discente à medida que aprende, pesquisa, cria, elabora e se torna um profissional melhor, pois o ser humano é inacabado. Com isso pode-se entender que há sempre o que se aprender e evoluir. E que a conexão de saberes atua de modo significativo para a formação do ser humanizado.</p>
<p>Capítulo 2. Ensinar não</p>	<p>A relação professor-aluno é de suma importância, pois se no capítulo anterior há o entendimento de</p>

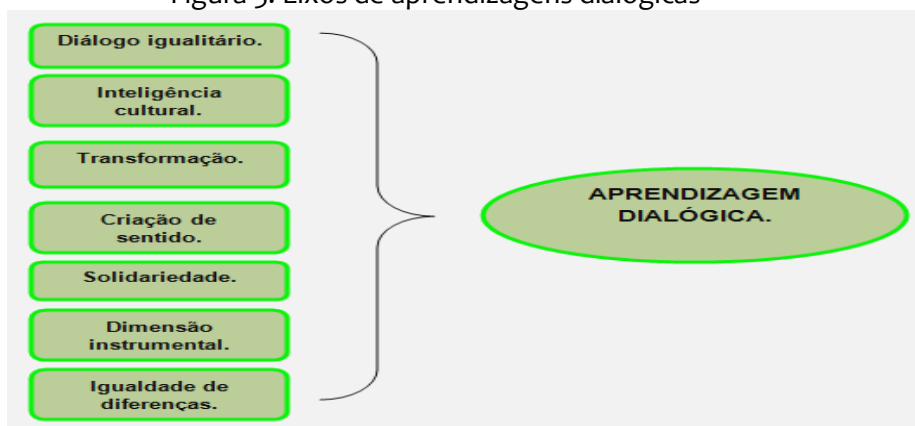
<p>é transferir conhecimento</p>	<p>que processo educativo necessita da prática, agora se fala da própria prática. Espera-se que o professor atue com respeito aos limites, potência dos saberes, conhecimentos prévios e dos contextos vividos pelos educandos. Ensinar não é transferir conhecimentos, mas construí-los com significação, com aproveitamento, respeito, humildade, esperança, curiosidade e convicto de que a transformação é possível. E ela começa no processo de humanização na educação.</p>
<p>Capítulo 3. Ensinar é uma especificidade humana</p>	<p>Ensinar é uma especificidade humana, pois requer habilidades e compromissos humanos. Somente o ser que se humanizou no processo de transformação pode ensinar, pois o conhecimento o fez propenso ao diálogo, humilde e respeitoso. O professor, assim, torna-se fomentador de possibilidades de transformação, porque o opressor jamais ensinará com riqueza de humanidade e pureza d'alma. Neste sentido a educação é o exemplo de atividade humanizada quando os professores valorizam cada saber e o fazem de forma social</p>

Fonte: Adaptado do livro *Pedagogia da Autonomia* com comentários do autor

Ao abordar a importância do reconhecimento dos saberes diversos e a forma como estes implicam no mundo e no agir pessoal, trata-se da ação dialógica do saber, da possibilidade de construção de saberes em diálogo com o outro, com o mundo, com a sociedade e com as próprias vivências internalizadas nos conhecimentos prévios. Desta forma, a construção de sentidos, mediada pela inferência, e ainda, pelos conhecimentos prévios, sugere ação dialógica.

Dentro dos eixos de aprendizagens dialógicas está presente a “Construção de Sentidos”, tema fundamental deste trabalho.

Figura 3. Eixos de aprendizagens dialógicas



Fonte: adaptado de Comunidade de Aprendizagem

Assim, compreende-se que ao evoluir da decodificação de um texto para aprendizagem dialógica é necessário que o leitor acione conhecimentos, comunique-se com o texto, desenvolva sua capacidade de inferir e construir sentidos. Para isto, a atividade docente é de suma importância para o estabelecimento de objetivos de leitura e intervenções que permitam relacionar texto e contexto, o diálogo entre realidade material e proposta comunicativa. Este exercício constrói um leitor proficiente e capaz de agir socialmente, mediante a compreensão global de propostas comunicativas, por meio de acionamento de conhecimentos prévios, realização de inferências e construção de significados próprios do contexto vivido e as possibilidades de sentidos.

Conclusão

Conclui-se que, mediante, as estratégias de condução à produção de sentidos de um texto, devem ser levados em consideração os contextos, ou seja, aqueles que produzem e aqueles que recebem a mensagem. A construção de sentidos de um texto, concreto ou não, dá-se na medida em que os conhecimentos prévios são acionados e o contexto de quem recebe pode influenciar nesta atividade, pois inferir é buscar nos conhecimentos previamente adquiridos os possíveis fatores de sentido de um discurso.

Importa, e muito, neste processo, reconhecer as habilidades, os conhecimentos prévios de várias naturezas, os saberes múltiplos, o contexto vivido e demais fatores que possam influenciar na inferenciação do leitor. Considerar todos estes aspectos eleva a potencialidade do ato de ler, pois a revela como atividade global e muito além do que se pode considerar como leitura decodificada, esta é uma parte, mas não é a leitura.

Por fim, dentro de uma perspectiva de reflexão sobre a utilidade do que se pode parecer inútil ou da potência dos saberes, é muito interessante compreender que uma atividade que não gera valor econômico, como a leitura global de um texto concreto ou não, é um exercício útil para a significação, engajamento de indivíduos, compreensão social e demais aspectos que relacionam textos oferecidos, verbalmente ou não, com o processo de cidadania e evolução do homem. E neste sentido, a potência dos saberes dignifica a atuação humana. Todo ser humano tem contexto social vivenciado, todo saber se constrói em um contexto, todo saber é possível de ser desenvolvido. Por isso, refletir acerca das incertezas do processo e dos ambientes incertos da produção e valorização dos saberes é importante. Assim como, importa valorizar os saberes socialmente construídos, a sociocognição.

Referências

ANTUNES, Edivânia. Gomes. Severino.; DA COSTA, Cléber. Balbino. Inteligências Múltiplas. In: ALMEIDA, Siderly. Carmo. Dahle.; CAETANO, Camilla. Barreto. Rodrigues. Cochia.; LAZILHA, Fabrício. Ricardo.; SILVA, Ludhiana. Ethel. Kendrick. Matos. (org.). **Conhecimento e Educação**. Maringá-PR: UniCesumar Educação a Distância, 2016. p. 40-48.

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM. **Aprendizagem Dialógica**.

Disponível

em:

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/aprendizagem-dialogica>

Acesso em: abr. 2020.

COSCARRELLI, Carla. Viana. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

DORZIAT, Ana.; FIGUEIREDO, Maria. Julia. Freire. Problematizando o ensino de Língua Portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, n. 18-19, p. 32-41, 2002.

- DRABACH, Karen. Canni. Costa. Contos de fada & Inteligências Múltiplas. Relato de Experiência Profissional. **Revista Eletrônica**, Faculdade Evangélica do Paraná. v.2. n. 3. p 85-96. Jul./set, 2012.
- DE FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho. Diálogo entre saberes: a formação extra-curricular do professor de teatro. **Anais ABRACE**, v. 9, n. 1, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Coleção Polêmicas do nosso tempo, ed. 23. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artmed 1995.
- KOCH, Ingedore. Grunfeld. Villaça. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, Neusa. Salim.; NAME, M. C. (Org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: ed. UFJF, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz. Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, Marisa. (Org.). **Em Aberto**, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1997.
- MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- REVERSO ONLINE UFRB. **Tipos de inteligências**. 2017. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/reverso/voce-conhece-a-teoria-das-inteligencias-multiplas/>. Acesso em: abr. 2020.
- SANTOS, Cristina; KADER, Carla. Callegaro. Corrêa. Os modelos de leitura Bottom-up, top-down e aproximação interativa. **Revista Ciências Humanas**, v. 10, n. 15, p. 73-96, 2009.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- SOUSA, Lucilene. Bender. de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Signo**. v. 34, n. 57. Santa Cruz do Sul, p. 47-63, jul./dez. 2009.
- VARGAS, Diego. da Silva. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, v. 20, n. 2, p. 313-330, 2015.
- WOLFF, Clarice. Lehnen.; LOPES, Marília Marques. Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 179-197, jan./jun., 2014.

**FRAGMENTOS E RUÍNAS DO
PASSADO: ESCRITA POR IMAGENS
EM WALTER BENJAMIN E CARLOS
DRUMMOND DE ANDRADE**

FRAGMENTOS E RUÍNAS DO PASSADO: ESCRITA POR IMAGENS EM WALTER BENJAMIN E CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Moema de Souza Esmeraldo (UEG)⁸³

Considerações iniciais

“O cronista que narra os acontecimentos sem distinguir entre os grandes e os pequenos leva em conta a verdade de que nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1994, p. 223). O cronista a que se refere a tradução de *chronist*, do alemão para o português, na realidade, é uma analogia ao historiador marxista, que, na concepção do filósofo, interpreta fragmentos de imagens dialéticas do passado a partir da tarefa de explodir a continuidade homogênea de um tempo histórico linear. Essa concepção teórica sobre a história e sobre o papel do historiador se aproxima da necessidade de trabalhar com os fragmentos e as ruínas do passado para uma compreensão não só dos grandes acontecimentos históricos, mas narrar os fatos que a história oficial não menciona propositalmente para impor um passado homogêneo e linear.

Assim, Walter Benjamin, no ensaio intitulado “Sobre o conceito da história”, utiliza a figura do cronista como um historiador dos fragmentos, que faz uma crítica ao pensamento historicista tradicional e concebe a linearidade histórica com o objetivo de preencher o tempo histórico homogêneo e vazio. Para tanto, aponta que “o passado aparece como uma imagem que perpassa veloz, como fixação rápida e não definitiva tal qual um relâmpago” (BENJAMIN, 1994, p. 224).

Nessa acepção teórica, a compreensão de tempo apoia-se a partir de uma descontinuidade, com sentido que se distingue do tradicional, pressupondo parte substancial de um pensamento por meio de uma escrita por imagens. O autor expõe que o pensamento não é apenas uma questão de conteúdo, mas de forma (escrita), e que um projeto de escrita por imagens seria a construção de uma

⁸³ Docente do curso de Letras na Universidade Estadual de Goiás (UEG)/ Campus Nordeste; E-mail: moemaesmeraldo@gmail.com

filosofia por imagens. Benjamin afirma ainda no mesmo ensaio que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi” (BENJAMIN, 1994, p. 225), mas “significa apropriar-se de uma reminiscência tal como ela relampeja no momento de um perigo” (idem, p. 224). Assim, o crítico, no fragmento de número seis, dentre os onze expostos, presume que é necessário

[...] fixar uma imagem no passado como ela se apresenta no momento do perigo ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela (BENJAMIN, 1994, p. 224).

No interior da linguagem, temos acesso ao passado e à possibilidade de dizer “que os vencidos aconteceram”, apesar de o devir histórico ter sido construído a partir dos que venceram. No sentido de “colocar o passado em um momento de tensão no perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224), o escritor Carlos Drummond de Andrade, em muitas das crônicas publicadas no *Correio da Manhã*⁸⁴ e em outras produções como a poesia, consegue, ao seu modo, não só “fixar a imagem do passado como ela se apresenta no momento do perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224), mas também aproximar elementos que constatarem uma sua escrita por imagens do pensamento. Nessa proposta de leitura, verificar-se-á que Drummond executou na sua escrita, principalmente como cronista, a tarefa de um pensamento não instrumental, mas interessado em discutir questões relacionadas às imagens dialéticas do passado, por meio da rememoração dos espaços da cidade, para elaborar a representação

⁸⁴ No jornal *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro, Carlos Drummond de Andrade publicou a coluna intitulada “Imagens”, entre os anos de 1954 e 1968, se levarmos em consideração que, em 7 de janeiro de 1968, Drummond publicou a última crônica com o título precedente de “Imagens”, porém sua contribuição como cronista do *Correio* durou até o início do ano seguinte e sempre assinava com a rubrica C.D.A. Nesse panorama extenso de crônicas, trata-se de um total de textos que somam mais de 2 mil publicações.

da experiência urbana, marcada pelo cotidiano e pelas pessoas comuns que habitam a cidade.

Esse viés de observação teórica é marcado por uma prática de pensamento tendo em vista a produção de uma escrita fragmentada por imagens que representa uma teoria que perpassa não só o legado teórico benjaminiano, mas faz parte de sua prática intelectual de escrita. Diante desse repertório teórico, cabe retirar o que é mais específico para a análise, com o propósito de interpretar uma prática de escrita fragmentada em narrativas sobre a cidade. Esses fragmentos tendo como foco elementos ligados à experiência urbana.

Escrita por Imagens em Carlos Drummond de Andrade

Os textos de Carlos Drummond de Andrade serão pinçados, sobretudo, com o objetivo de demonstrar como o autor produziu uma prática de escrita análoga ao sentido que Benjamin empregou como devir histórico. Diante desse repertório teórico, pode-se tirar algo mais específico que possa contribuir com apontamentos sobre como Drummond elegeu a crônica como prática de uma prosa curta muitas vezes fragmentada a partir de cenas do cotidiano urbano. O que validou a construção de uma prática escrita que utilizou imagens dialéticas da cidade que não seguem a representação de um tempo histórico homogêneo.

Benjamin propõe um estado de exceção permanente diferente do imposto pela história universal, que se revela como uma fantasmagoria da tradição dos vencedores. Em seus fragmentos, sobre o conceito da história, tem urgência em construir um conceito de história que rompe com a linearidade temporal para obter, com os fragmentos, imagens que ofereçam alegorias à interpretação do passado. Em consonância com esse pensamento, por exemplo, Drummond estabelece como matéria de sua literatura imagens que representam uma escrita que também não obedece à memória linear do passado.

Tendo em vista essa busca por imagens que não privilegiam a ordem histórica dos acontecimentos, Katia Muricy (2009) chama a atenção para o conceito de imagem dialética na obra *Passagens*, de Benjamin:

a noção de imagem dialética é a grande novidade da epistemologia exposta no livro *Passagens*, de Walter Benjamin. Essa obra constitui-se pela articulação temporal que Benjamin encontrara nas alegorias das *Passagens* parisienses de Baudelaire – o encontro do antigo e do moderno. A imagem dialética é a projeção, na atualidade, das fantasias e desejos da humanidade – o encontro do outrora com o agora. A imagem dialética, isto é, a dialética parada, é ambivalente: é sonho e despertar, o arcaico e o atual. Na imagem dialética, a relação entre o passado e o presente é arrancada da continuidade temporal. Não há um desenrolar dialético, mas um salto que imobiliza. É a produção de um conhecimento imediato sobre um objeto histórico constituído simultaneamente, por sua vez, nessa imobilização. O espaço desta imobilização é a linguagem, o *medium* das imagens dialéticas (MURICY, 2009, p. 237).

Tanto no ensaio “Sobre o conceito da história” quanto no livro *Passagens*, Walter Benjamin não só teoriza sobre o conceito da escrita por imagens, mas a pratica como método de elaboração de escrita. Guardadas as proporções, pois o primeiro é apenas um ensaio enquanto o segundo se trata de um livro suntuosamente volumoso. Ambos realizam a proposta de uma escrita fragmentária, porém no livro ele pratica esse tipo de pensamento mais acentuadamente, com base na experiência na metrópole moderna. Desse modo, o processo de elaboração do ensaio e da obra valida o embasamento para pensar o vasto, original e consistente projeto de pensamento de Benjamin sobre o uso de imagens como técnica de montagem para a produção escrita.

No caso do ensaio citado, é composto por fragmentos de textos que problematizam o conceito de história. Essa prática é comum em diversos autores. Vale destacar muitos outros autores conceberam também seu pensamento por meio de escritas fragmentárias, inclusive publicando em jornais, como o filósofo alemão Sigmund Krakauer, que divulgou pequenos artigos em periódicos que flagravam detalhes do cotidiano das cidades, em específico, textos publicados originalmente entre 1925 e 1933, no jornal *Frankfurter Zeitung* posteriormente reunidos no volume *Strassen in Berlin und anderswo* (*Ruas de Berlin e outros lugares*) em 1963-4. Entre os

escritos do período da República de Weimar, esses textos do autor são considerados os que mais se aproximam da forma literária. Cabe aqui examinar de que modo Kracauer compara duas metrópoles, uma que foi cenário de revoluções (Paris) e a outra sem revolução (Berlim). Nessa analogia, Paris produziu um cosmopolitismo vivo e Berlim propagou o tédio e o vazio. Em Paris, o *flâneur*; em Berlim, o Bummler, ambos representando as tensões da modernização acelerada em curso nas metrópoles europeias.

As obras de Krakauer, *Strassen in Berlin und anderswo* e *Ornamento das massas*, caracterizam-se especialmente a partir de elementos da cidade, como as ruas, os locais e as pessoas. Nas duas obras apontadas, o leitor tem a impressão de estar junto aos objetos que o observador-câmera, “curioso”, descreve, mas sem envolvimento com o que é narrado, é distanciado – trata-se de uma experiência *sui generis* com ruas, locais, coisas e pessoas. Em *Ornamento das massas*, ele também reúne textualidades diversas de textos, como cinema, dança, fotografia, leituras. Entre esses, destaca-se que Kracauer conheceu hábeis fusões da escrita a partir da perspectiva técnica de fotografia.

Andreas Huyssen, na obra *Miniature metropolis: Literature in an age of photography and film*, dedica um capítulo “Photography and Emblem in Kracauer and Benjamin’s street texts” justamente para discorrer sobre a técnica da montagem fotográfica e a literatura.

Mas quão legítimo pode ser aproximar um texto literário da fotografia? Se instantâneo ou filme ainda? “Instantâneo” à primeira vista sugere superficialidade, reificação do tempo, arbitrariedade da imagem. Afinal, a fotografia inevitavelmente registra o essencial junto com o insignificante em um campo de visão sem discriminação, como os primeiros teóricos da fotografia já haviam indicado. A miniatura literária, por contraste, condensa, aguça o foco e evita a arbitrariedade. O “instantâneo” também pode parecer mal escolhido como um conceito orientador para discutir o novo regime modernista do espaço com suas perturbações de visão. A fotografia, afinal, permanece ligada à organização muito perspectivista do espaço, desafiada e transformada na miniatura urbana, assim como na pintura modernista, paradigmaticamente no cubismo

e no construtivismo, ou na fotomontagem (HUYSSSEN, 2015, p. 126).⁸⁵

O instante é, portanto, um método adotado para manifestação da arte como um “conceito orientador”, conforme afirma Huysen, das artes modernistas associadas à organização perspectivista do espaço, transformada em miniatura metropolitana, assim como a pintura modernista. Nesse sentido, Kracauer elaborou uma escrita caracterizada por uma prática fragmentária em que se vale da técnica da fotomontagem para compor narrativas urbanas ou miniaturas urbanas, por buscar a experiência do choque entre os habitantes da cidade. O encontro com o outro – os vários anônimos, marcados pela multidão – significa uma relação entre anonimato e alteridade que constitui o espaço público metropolitano.

As crônicas urbanas escritas para jornais por Kracauer e também o ensaio e a obra citados de Benjamin são exemplos de “miniaturas urbanas”, o que traduz uma maneira de capturar, de representar e de deixar um rastro das mudanças que, por vezes, passam despercebidas na vida urbana moderna. A miniatura urbana é a forma mais específica de captura do fenômeno em sua efêmera singularidade do cotidiano. Nessa trilha de pensamento escreve Andreas Huysen sobre o impacto do que denomina como “modernismo metropolitano” e as suas configurações. A metrópole tornou-se dimensão formativa do pensamento e, por conseguinte, a escrita literária experimenta-se com forma abreviada, a exemplo do ensaio, mas de modo mais breve, o que se reconhece como a própria miniatura. Assim, o conceito de miniaturas urbanas apresentado nos textos sobre a rua de Kracauer e Benjamin é exemplo encontrado como núcleo de prática de uma escrita fragmentária sobre teorias metropolitanas.

⁸⁵ Tradução da autora.

Krakauer e Benjamin, juntamente com Adorno, são figuras-chave na criação de uma teoria crítica de multicamadas do modernismo metropolitano. É uma teoria do modernismo de dentro, por assim dizer, e, portanto, modernista através de todas as suas contrações, fissuras e complicações. Ela engloba capital e cultura, alta e baixa; mídia verbal e visual; arquitetura e o impacto das tecnologias modernas, mudando a estrutura da percepção e subjetiva; e reflexões sobre mudanças de padrões de experiência espacial e temporal. De maneiras únicas e influentes, oferece uma análise cultural dentro das texturas sociais e políticas do mundo histórico de um modernismo agora clássico. A metrópole como dimensão formativa de seu pensamento torna-se mais visível em seus experimentos literários com a forma abreviada, não apenas o ensaio, mas a própria miniatura. Nas miniaturas urbanas e nos textos de rua de Krakauer e Benjamin, encontramos o núcleo brilhante de suas teorias sobre a condução metropolitana (HUYSEEN, 2015, p. 126).

Contudo, pretendeu-se arriscar conceitos de escritas por imagens que têm como suporte a montagem como método de produção de pensamento. Isto posto, parte-se da discussão de que a prática de uma escrita por imagens é caracterizada, sobretudo, por representar de forma fragmentada a cidade. Tendo em vista tais temas que incidem na proposta de realizar uma crítica específica sobre a representação da cidade na literatura. Para compor essa discussão, depois de mencionados os aspectos conceituais, ressalta-se que no Brasil há uma escassez de estudos que caracterizam as crônicas como textos contraproducentes ao estudo das miniaturas metropolitanas. Têm-se como exemplo disso, na literatura brasileira, as crônicas de Carlos Drummond de Andrade, publicadas no jornal *Correio da Manhã*.

De modo singular, o escritor mineiro, seja em sua prosa, seja em sua poesia, elaborou uma escrita por imagens do passado em que narrou acontecimentos grandes e pequenos e conseguiu flagrar imagens do passado que fogem a uma perspectiva linear e continuísta da história. O exercício da crônica permitiu à aproximação do cotidiano, do banal, do comum, do “infraordinário” para rever fatos importantes esquecidos pela história oficial. Assim, é possível

localizar pontos de encontro relevantes entre o conceito de escrita por imagens de pensamentos em Walter Benjamin a partir das crônicas de Carlos Drummond de Andrade elaboradas para o jornal *Correio da Manhã*. Com a proposição de estabelecer zonas de contato entre a escrita da história e a narrativa drummondiana, podemos ousar tomar emprestado o pensamento do filósofo para dialogar com alguns pontos pertinentes para análise da produção cronística, a qual corrobora a hipótese de construção de imagens dialéticas do passado nas crônicas de C.D.A para a coluna “Imagens”.

Nesse diapasão, a análise da crônica “Imagens urbanas: os hotéis em pó” servirá como uma metáfora que exemplifica uma forma de condensação de momentos cotidianos em instantes como um “flash de luz”, visão intempestiva tanto de tempo quanto de história utilizada por Walter Benjamin, em que a imagem do passado é apreendida em um instante, que passa veloz e fugaz, podendo ser reconhecida, mas jamais sendo vista novamente. No caso são apontadas imagens da cidade como fragmentos da memória da obra cronística de C.D.A.

No fragmento de número nove do ensaio “Sobre o conceito da história”, Walter Benjamin cita a figura criada pelo pintor Paul Klee em 1920, o *angelus novus*, utilizada para reconhecer a tarefa do historiador. Desse modo, ele constrói sua alegoria para a história: com os olhos no passado, vê as ruínas onde o historicista veria acontecimentos; vê catástrofes onde o historicista faz a canonização do ponto de vista dos vencedores (BENJAMIN, 1994, p. 226). Benjamin critica, sobretudo, a compreensão da história como acúmulo de fatos e propõe uma história focada em construir “imagens utópicas” da história crítica, questionando a concepção continuísta e a concepção de uma história imobilizada em imagens.

Sobre as obras benjaminianas, Katia Muricy assevera que essas “Teses” são construídas como alegorias. As alegorias de Benjamin são imagens dialéticas, onde passado e presente fulguram simultaneamente em um conhecimento instantâneo de ambos (MURICY, 2009, p. 234). A autora afirma que a imagem dialética é um relâmpago e apresenta a epistemologia, que sustenta essas teses: “descontinuidade do pensamento; temporalidades simultâneas relacionadas ao instante; fragmentação da verdade; importância do

minúsculo; são questões que aparecem nas *Teses* relacionadas ao projeto de libertar o passado” (MURICY, 2009, p. 243).

Drummond foi, então, a seu modo, historiador de seu tempo no sentido proposto por Walter Benjamin, pois narrou acontecimentos pormenorizados oficiais da história da cidade do Rio de Janeiro, que serviram de matéria para suas crônicas, a exemplo da tentativa de remover os favelados do Morro da Catacumba, no Rio de Janeiro; da higienização da antiga Avenida Central pelo prefeito Pereira Passos; da demolição de edifícios em nome de uma arquitetura mais moderna; e até dos escândalos envolvendo personalidades e funcionários públicos fantasmas. O que predomina, contudo, para esta proposta de estudo, são as referências sobre o cotidiano da cidade, em especial, da cidade do Rio de Janeiro.

Partindo-se dessas constatações, procura-se então apreender a seguir o diálogo travado entre imagem, experiência urbana e literatura, dando destaque aos textos drummondianos marcados por uma necessidade de representação do passado mediante uma escrita que ressignifica a cidade do passado e se relaciona à cidade do presente. Para tanto, a obra de Octavio Paz contribui com as considerações sobre o conceito de imagens a partir da discussão de uma escrita em que “os opostos não desaparecem, mas se fundem por um instante. É algo assim como uma suspensão do ânimo: o tempo não pesa” (PAZ, 2012, p. 32). Nesse sentido, o poema “Prece de mineiro no Rio” e a crônica Arpoador”⁸⁶, analisados a seguir, de certo modo, apresentam-se em um tempo indefinido pela memória de Minas Gerais.

Não se trata necessariamente da imagem como metáfora, mas do tensionamento que aproxima elementos distantes entre si, aparentemente, mas unidos na escrita poética de modo a se completarem, pois Drummond vai demonstrar que se lembra da infância e da sua cidade natal quando evoca o “vento de Minas” no espaço urbano presente, na cidade do Rio de Janeiro. Assim, opera uma espécie de desenraizamento das palavras, que, para Paz (2012, p. 46), “tira a palavra de seu uso costumeiro, cujo senso seria apenas pragmático (...) arranca [as palavras] de suas conexões e misteres

⁸⁶ Texto publicado primeiramente no jornal *Correio da Manhã* e posteriormente nas obras *Quadrante II* e *Fala, amendoira*.

habituais”. Então, o registro da escrita de Drummond se opõe à ideia instrumental da linguagem como mera transmissora de conceitos.

Os versos de abertura do poema “Prece de mineiro no Rio” – “Espírito de Minas, me visita, e sobre a confusão desta cidade onde voz e buzina se confundem” –, em tom de dedicatória e com conotação religiosa, pressupõem um pedido, ou uma súplica, por meio da repetição. Esse poema, já no título, apresenta essa forma de oração, que traduz as experiências do sujeito lírico, determinadas por dois espaços geograficamente distanciados. Os sentimentos que evocam tanto Minas Gerais quanto o Rio de Janeiro são marcados ao mesmo tempo; passado e presente se fundem quando Drummond afirma que, ao se lembrar do “espírito de Minas”, consegue acalmar-se na cidade cheia de vozes e buzinas. O deslocamento estabelecido entre as imagens desses dois espaços representa para o poeta sentimentos antagônicos de ordem na desordem. Ao lembrar a quietude das cidades mineiras na agitação da cidade do Rio de Janeiro, Drummond transita entre esses espaços e os torna recorrentes em sua obra:

Espírito de Minas, me visita,
 e sobre a confusão desta cidade,
 onde voz e buzina se confundem,
 lança teu claro raio ordenador,
 conserva em mim ao menos a metade
 do que fui de nascença e a vida esgarça:
 não quero ser um móvel no imóvel,
 quero firme e discreto meu amor,
 meu gesto sempre natural,
 mesmo brusco ou pesado, e só me punja
 a saudade da pátria imaginária
 (ANDRADE, 1983, p. 46).

Esse poema é composto por uma única estrofe e mostra uma fusão de dois espaços por meio dos sentimentos, materializados em um discurso com marcações espaciais entrelaçadas pela memória. Agora, já não são os ventos que ressignificam Minas Gerais, mas sim o “Espírito de Minas”, que revisita o sujeito lírico em meio à confusão de uma metrópole. Ambos os espaços são importantes para a compreensão da obra de Drummond. Assim, a metáfora do “claro

raio ordenador” em relação a Minas, em detrimento da “confusão desta cidade”, em referência a uma grande cidade, parece alimentar o poeta, que “não quer ser um móvel no imóvel”; e assim, mais uma vez, declara-se por meio de um gesto natural de “saudade da pátria imaginária”.

Nesse sentido, nos confirma o que Octavio Paz declara, a partir da poesia, sobre a representação de elementos díspares – no caso, representados pelos espaços de Minas Gerais e Rio de Janeiro –, que são, portanto, elementos distintos geograficamente que se aproximam, por meio da criação de imagens dialéticas, no poema. Paz remete à discussão de elementos díspares a partir da “imagem unificadora da ciência” (Paz, 2012, p. 105), que enxerga “as pedras” como “penas” se comparadas em medidas; entretanto, o poeta se afasta dessa perspectiva empobrecedora da ciência e consegue criar a imagem de que “as pedras são penas” (Paz, 2012, p. 105). Nessa perspectiva de construção de imagem e pensamento, o crítico mexicano reflete:

[...] enunciar a identidade dos opostos atenta contra os fundamentos do pensar. Portanto, a realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poema não diz o que é, mas o que poderia ser. Meu reino não é o do ser, mas o do “impossível verossímil” de Aristóteles (PAZ, 2012, p. 105).

Em seus textos, Drummond não reduz a “realidade poética da imagem”, nem retrata um espaço geográfico específico; ao contrário, esses são um resultado do trabalho com imagens distantes que se encontram em uma memória recuperada por meio de espaços distintos e aproximados pela construção estética do pensamento. A “pátria imaginária” citada no poema estará presente, sob diferentes perspectivas, na raiz da poesia feita em Minas Gerais em junção com o seu contexto atual e urbano, representado pela cidade carioca.

O poeta, herdeiro de uma tradição cultural patriarcal, rural e católica, vê-se em oposição aos anseios da cidade moderna do Rio de Janeiro. Ao reverenciar a herança mineira, ora a refuta em nome de um apego aos valores locais, ora vive o drama dos exilados na própria terra, dividido entre dois territórios, duas culturas, duas formas de pensar sua identidade. Um exemplo desse conflito pode ser

observado nos versos “Na roça penso no elevador, no elevador penso na roça”, do poema “Explicação”, de *Alguma poesia*, em que o poeta dramatiza a dualidade dessas experiências, que, contrapostas por espaços antagônicos, encontram-se nas imagens recriadas para estabelecer um outro espaço imaginário além das considerações geográficas.

Já na crônica “Arpoador”, vale-se da estratégia de evocar a imagem da cidade natal para contrapor à imagem do espaço presente, no caso, a praia do Arpoador, no Rio de Janeiro. Inicialmente, apresenta uma árvore, o “coqueiro do saudoso Batistinha”, como lamento que remete à memória da cidade mineira. A imagem da metáfora das raízes, que simboliza a árvore, é utilizada como objeto de criação narrativa. Em seguida, o autor aproveita a paisagem da praia para pensar o esfacelamento do tempo diante da memória. Para tal, recorre à descrição de um espaço modificado constantemente pela ação do tempo – a praia –, com o intuito de descrever as alterações ocasionadas com o passar dos dias ou a “corrosão do tempo” e do espaço. Nesse sentido, o homem também não é o mesmo diante da paisagem, mas há uma fusão do tempo presente com o tempo passado, ocasionada pela imagem do “vento de Minas”, que surge intempestivamente.

Ao atribuir estratégias espaciais para expressar o momento presente a fim de representar o passado, Drummond atribui ao fato de ser itabirano uma estratégia discursiva para questionar sentimentos mais profundos em relação à noção de tempo e às questões relacionadas ao espaço. Já no início da crônica, o autor estabelece essa referência à imagem do passado como um espaço configurado pelo sentimento de homem marcadamente itabirano, melancólico e saudoso:

um itabirano que há cinquenta anos não revia a cidade natal, deixada aos quinze anos, voltou lá e ficou triste; ficando triste, imprimiu um boletim de que me mandaram um exemplar. Queixa-se, entre outros males, de que acabaram com as árvores, notadamente “o encantador e quase secular coqueiro do saudoso Batistinha”. Fecho os olhos e revejo o coqueiro; junto ao tronco rugoso, lá vem a imagem do Batistinha, com o bando de gente, fatos e sensações daquele tempo; e sinto – o que é normal nesse jogo de evocação – que, destruídas lá fora, as coisas vão recompondo cá dentro, até que, com a nossa morte, se acabem de vez esses coqueiros internos dos quais só um ou outro sobrevive guardado em página literária ou alusão histórica (ANDRADE, 2012b, p. 6).

Nessa crônica, estabelece referência a um coqueiro para evocar o sentimento das suas raízes mineiras instauradas pelas “sensações daquele tempo”. O que chama de jogo de evocação, no caso a recordação de uma árvore, na realidade é uma imagem de representação da memória por um espaço fixo em que normalmente vivem as árvores até morrerem, mas depois, no caso, se perpetuam registradas em “página literária ou alusão histórica”.

Assim, cria metáforas para construir a memória do passado a partir de um lugar específico, como no trecho “destruídas lá fora as coisas vão se recriando cá dentro” – as coisas são as lembranças de um tempo e de um espaço que não existem mais. Ou com o trecho “a brisa marinha sorvida a pleno, estavam suas riquezas logo convertidas em memórias”, em que riquezas e memória estão em um mesmo plano de configuração e auxiliam na construção de uma prosa cheia de recursos poéticos – conforme verifica Flora Süssekind (1993), que demonstra como o poeta utilizou, à sua maneira, recursos da poética para expressar-se na prosa. Essa relação mútua entre prosa e poesia, comum tanto em seus poemas quanto em sua prosa, permite estabelecer conexões entre a obra drummondiana e as imagens da memória das cidades. A autora então afirma:

poeta com olhos de cronista, cronista com traços de poeta. O duplo ofício torna difícil traçar-lhe um perfil intelectual coeso. Não seria suficiente, no entanto, dizer que oscilava entre a poesia e a crônica. Ou que se tratava de um poeta também cronista. Trata-se, sim, de uma obra em que se imbricam marcas ligadas tanto ao trabalho de cronista quanto ao seu exercício poético (SÜSSEKIND, 1993, p. 262).

A prosa e a poesia de Carlos Drummond convergem em muitos momentos, não só nas estratégias discursivas, mas nas recorrências de temas que configuram parte do projeto artístico pertencente, de modo mais amplo, à escrita drummondiana em um contexto geral. As constantes repetições de recursos da prosa e da poesia, bem como a reiteração de determinadas imagens propõem apontar tópicos específicos para elencar várias discussões. Entre elas, evidencia-se a questão do espaço concentrando a dialética entre as imagens das raízes mineiras, representadas pelo “vento de Minas” ou o “Espírito de Minas”, em contraposição à imagem da cidade movimentada do Rio de Janeiro, mesmo quando representada por um local mais tranquilo, como a praia do Arpoador.

Tais fatos podem ser comprovados, por exemplo, na criação discursiva em prosa, que demonstra de maneira lírica a visão do poeta sobre as cidades evocadas – Itabira e Rio de Janeiro.

Mas o que tornaria o Arpoador infrangível na lembrança dos que frequentavam era a teoria de corpos jovens a desfilar em suas areias, no cenário de uma eflorescência sempre cambiante, com a água, a nuvem e o som surdo se atando e desatando continuamente. Proust, doutor no assunto, se elevava diante de uma rapariga em flor, pelo seu estado de forma em mudança, pois lhe trazia à mente “essa eterna recriação de elementos primordiais da natureza, que contemplamos diante do mar”.

Agora, quem quiser ver a praia do Arpoador, é fechar os olhos; e não adianta distribuir boletim, que a praia não volta, levada que foi pelo mar em fúria ou simplesmente enlunado. Quem nela se deitou domingo 8, não a encontrou mais domingo 15 (...). A praia nova atrairá outros corpos, a mesma areia pisada por pés gentis ou rudes sofrerá novas pressões, mas esse “momento” na história da areia, que se chamava praia do Arpoador, está arquivado em nós, tão frágil arquivo (ANDRADE, 2012b, p. 6).

Conforme os dias passam, a ação do tempo modifica a paisagem, o que é bem notório na praia, por causa das variações do ambiente. A reconstrução da memória pessoal recupera o tempo da não cisão entre o eu e o mundo por meio de uma escrita por imagens. Nesse sentido, Octavio Paz alerta para a modificação da percepção do tempo na Modernidade. Tempo e espaço estão intrinsecamente relacionados, e como característica moderna estaria a percepção de que “aceleração é fusão: todos os tempos e todos os espaços confluem em um aqui e um agora” (PAZ, 1984, p. 23).

Considerações finais

No processo rememorativo de “Minas” a que a sua constante busca submete esse espaço – na condição presente representado pela cidade carioca –, Drummond procurou reconstituir um eu fragmentado por meio da representação desses dois espaços, tanto em sua obra poética quanto em seu exercício de cronista, dando sentido e evidenciando características do exercício da memória. Para continuar a reconstrução de si mesmo, o poeta conta com o auxílio de objetos como a “fotografia na parede”, que nele faz aflorar as lembranças de Itabira, e o “vento de Minas”, os quais não o deixam se afastar de sua origem. Essas lembranças esquecidas, ou melhor, ocultas na fotografia, permitem-lhe constituir a sua tradição, revelando as características de sua terra, de seus conterrâneos e, por conseguinte, de si próprio. O poeta precisa abstrair-se dos sentimentos de dor e de sofrimento para deixar a memória fluir livremente, tornando o presente claro e sinônimo de tranquilidade.

Nesse sentido, apesar de ter confessado a sua procedência itabirana, mineira, assumindo, pois, as suas raízes, o eu poético

consegue alcançar um objetivo mesmo ainda se encontrando fragmentado pelo presente. A partir do momento em que o sujeito poético abandona os sentimentos da dor do perdido, consegue resgatar o passado, lançando-lhe um novo olhar, e saborear o presente sem ser perturbado pela angústia provocada pela urbanidade. O prazer pode ser atingido quando o poeta, ao se reencontrar com o cenário da fazenda de Itabira e com o homem rural que tinha grande ligação com a natureza, aceita o presente e descreve a cidade do Rio de Janeiro.

Referências

- ANDRADE, C. D. Arpoador. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 17 abr. 1956.
- _____. **Fala, amendoeira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012b.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas).
- _____. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- HUYSSSEN, A. **Miniature metropolis: literature in an age of photograph and film**. Cambridge: Harvard University Press, 2015.
- KRACAUER, Siegfried. **O ornamento da massa: ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- _____. **Strassen in Berlin und anderswo**. Berlim: Das Arsenal, 1987.
- MURICY, K. **Alegorias da dialética: imagens e pensamento em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Nau, 2009.
- PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- _____. **Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- SÜSSEKIND, F. **Papéis colados**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1993.

**A REDE SOCIAL DIGITAL SKOOB
COMO VITRINE PARA A
ESPETACULARIZAÇÃO DO PERFIL
LEITOR: RESSONÂNCIAS E
DISSONÂNCIAS**

A REDE SOCIAL DIGITAL SKOOB COMO VITRINE PARA A ESPETACULARIZAÇÃO DO PERFIL LEITOR: RESSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS

Handherson Leylton Costa Damasceno (IF Sertão – PE)⁸⁷

Introdução

As experiências no ciberespaço, a incorporação dos artefatos tecnológicos como elementos culturais, e a própria capacidade criativa inerente ao homem – potencializada pela fertilidade que o ciberespaço e as tecnologias digitais ofertam – insuflaram e fortaleceram as culturas digitais, ocasionando, também, uma efervescência das redes sociais de nicho. Essas redes, pois, agregam os interagentes em torno de temas de interesse e, diferente das redes sociais planetárias, como o *Facebook* ou o *Twitter*, o que une os usuários é o assunto.

Ante o godê multifacetado de redes sociais de nicho que germina no ciberespaço, escolhemos o *Skoob* porque se constitui um interessante objeto de análise: por ser uma rede social brasileira, pelas possibilidades de se acompanhar as exposições dos gostos e predileções leitoras, pelas ferramentas síncronas e assíncronas oportunizarem gestos e comportamentos leitores dos mais diversos, pela quantidade de usuários, mas, principalmente, interessa saber como – num cenário não muito animador no que diz respeito às práticas de leitura – uma rede social que tem nos livros e na leitura o seu sistema nevrálgico, pode crescer vertiginosamente.

Dito isso, fruto de uma pesquisa qualitativa e de cunho analítico e descritivo, este artigo problematiza o lugar que a rede social *Skoob* assume como um terreno para a espetacularização das intimidades do leitor. Para tanto, apresenta o histórico, os dados, o desenho arquitetônico e as especificidades sociotécnicas da referida rede.

O artigo está dividido em quatro seções. A primeira apresenta uma discussão sobre a emergência das redes sociais de leitura e suas implicações no processo de superexposição do leitor. Na segunda seção é discutido o lugar do leitor no panorama brasileiro e a

⁸⁷ Doutorando e Mestre em Educação pela UFBA (PGEdU/UFBA). Professor do IF Sertão – PE. E-mail: handhersondamasceno@gmail.com

circunscrição deste sujeito na cultura da espetacularização (DEBORD, 200). Na terceira é apresentada a rede social Skoob, seus aspectos sociotécnicos e a interface com o processo de espetacularização (DEBORD, 2000) das intimidades dos leitores. O resultado da análise testifica a rede social Skoob como um fértil lugar de superexposição e oferta diversas possibilidades para que o leitor, a partir do preenchimento do perfil, enalteça as próprias características de um leitor, o que tende a garantir reputação e visibilidade naquela rede.

Por fim, na quarta seção conclui-se que, em contextos de cibercultura e de borbulhantes redes sociais digitais, o leitor do Skoob assume um papel de um protagonista quase espalhafatoso: não faz mais sentido estar solitário na sua alcova de leitura. Ele quer ser visto, lido, notado. Deseja para si que os holofotes e luzes estonteantes estejam ao seu redor e alimenta a plateia, faminta por suas intimidades leitoras. O *Skoob* é um terreno fértil para que esse exercício da própria imolação aconteça.

As redes sociais de leitura como um fenômeno contemporâneo

O espetáculo das intimidades nas redes sociais digitais constitui-se na grande oportunidade àqueles que desejam, mais do que nunca, esculpir suas existências, através de constantes exposições de si, e que podem despertar processos de visibilidade, seja pelas narrativas fotográficas, videográficas ou textuais. Quaisquer que sejam os meios, essas exposições são marcadas por um ingrediente comum: grandes porções de uma privacidade explicitada, intencionalmente pública e forjada como matéria-prima que sedimenta as redes sociais digitais.

O anonimato parece se vincular a uma época remota, que não encontra mais lugar em contexto das excitadas narrativas do eu, no ciberespaço, e que povoam as redes sociais digitais. A rede, portanto, proporciona a exposição de pensamentos, ações e toda uma sorte de narrativas para um maior número de pessoas. Assim, tende a descentralizar o poder de voz, delegado historicamente aos veículos tradicionais de comunicação e promulga a (re)construção de atores, autorias e subjetividades, encarnadas nos mais diversos e criativos formatos. Essas possibilidades tangenciam a publicação de livros, artigos, imagens, músicas, canais nas plataformas digitais e explode

em gêneros digitais, educações múltiplas e postulados tradicionalmente experienciados pelas relações sociais são diuturnamente reconfigurados e recombinaados.

Logo, parece que a lógica das relações humanas e seus constructos advindos desses movimentos também segue nesse ritmo: aqui, mais do que nunca, a “pedagogia das conexões” (COUTO, 2014) e as “práticas crescentes das narrativas de si nas redes sociais digitais” (COUTO, 2014, p.48) orquestram a sinfonia das muitas vozes. Esse processo fomenta, além da amplificação de saberes, novos aprendizados (muitos ainda desconhecidos) e outra didática que se refere ao construir e socializar existências pessoais, materializadas nas narrativas do eu.

As referidas narrativas do eu, no caso, perpassam as redes sociais digitais e aglutinam conceitos outrora opostos (público e privado), resultando numa medida na qual o privado se dissolve com o público. Como consequência, a intimidade se configura como algo anacrônico, cada vez mais esmaecida pela velocidade do tempo da modernidade e que altera, de maneira radical, a natureza dos cotidianos.

Assim, cada vez mais, é necessário ser visto, notado e proclamar para si as mais distintas e diversas formas de exposição. Parece que a espetacularização das privacidades se constitui força motriz das redes, o que angaria processos de visibilidades, à medida em que essas legitimam a existência dos sujeitos naquelas ambiências: é preciso ser visto para sobreviver nas redes do ciberespaço.

Portanto, se instaura, nesse contexto, a “economia da atenção”, segundo endossou Sérgio Amadeu Silveira (2017, Posição 355): a necessidade imperativa de se fazer visto e notado é condição de sobrevivência nas redes digitais e estar no ciberespaço é experienciar, portanto, outras formas de existência. Ele se apresenta como um ambiente a ser explorado, devido à infinita capacidade de armazenamento de novas publicações sobre todo e qualquer tema. Sem dúvida, vivenciamos nos dias atuais a inspiração profética de Piérre Levy (1999, p.167), quando reconhece que o ciberespaço “[...] será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade”.

Quase duas décadas depois dessa reflexão, não se pode negar que o estado de conexão constante (JENKINS, 2014) culminou em uma ecologia ciberespacial, decerto característica e, em

consequência, com distintos objetivos certamente maiores do que os imaginados por Lévy (1997).

Toda essa gama de possibilidades também resvalou no processo de especialização das redes sociais. Hoje, além das conhecidas mundialmente – como o *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* –, as redes sociais de nicho ou segmentadas apresentam outros caminhos para os interagentes mergulharem em temas do seu interesse, isso porque, ao invés de se unirem por laços de afetividade, como os cultivados pelas planetárias, as redes sociais de nicho aproximam as pessoas pelos seus gostos em comum (DANIOTTI, 2013).

Isso posto, não é difícil encontrar os temas mais criativos, funcionais e curiosos, que retroalimentam algumas das discussões de usuários que experienciam nas redes de nicho o processo de descentralização dos conhecimentos. Nesse contexto, a “leitura” também desponta como assunto de interesse dos indivíduos que povoam o ciberespaço. Assim, as conclusões, impressões e toda sorte de pensamentos decorrentes da prática leitora, enquanto exercício intelectual, ganham contornos iluminados pelos palcos que as redes de nicho incentivam: aqui, o leitor ganha um status quo cuja reputação e autoridade lhe garantem visibilidade, voz, audiência e seguidores.

Como resultado de uma pesquisa sobre redes sociais de leitura com recorte nos idiomas português, espanhol e inglês, o quadro a seguir revela algumas descobertas.

Quadro 1: Redes Sociais de Leitura

Anobii http://www.anobii.com/	Trata-se de uma rede social americana e desde 2008 pertence à empresa Amazon. Em inglês, pode ser acessada usando o perfil do <i>Facebook</i> .
#Bookcamping http://www.bookcamping.com/	É uma biblioteca aberta e colaborativa, que apresenta a maioria dos materiais em licenças abertas.
Entrelectores https://www.entrelectores.com/	“Uma rede social pra gente que lê”, conforme aparece na interface. Além de leitores, agrega também escritores que pretendem lançar seus

om/	livros. Pode-se acessar usando perfil do <i>Facebook</i> ou <i>Twitter</i> . Em espanhol.
Goodreads. www.goodreads.com	Rede social cujo foco se concentra em leitores que desejam conhecer novos escritores e escrituras. Interface atrativa e com um acervo, em inglês.
Lecturalia http://www.lecturalia.com/	Rede social espanhola e traz um rico acervo de material, escritores, prêmios literários e de onde se pode comprar livros digitais. Está em espanhol e se pode fazer login através do perfil no <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> , <i>Google+</i> e <i>Blogger</i> .
Lectyo http://lectylabred.com/	Os temas estão divididos e organizados, perpassando por mídias digitais, ilustração, literatura e viagens e literatura/leitura em casa. Em espanhol.
LibraryThing http://www.librarything.es/	A rede social mais diversificada no que tange ao idioma: catalão, vasco, galego, português brasileiro, francês, inglês e latim.). Além de muitos livros, o foco em indicações literárias (funciona como um grande catálogo de resenhas, escritas de forma colaborativa.)
Libros.com https://libros.com/	Voltada para compra e venda de livros entre os próprios usuários. Em espanhol, possui um vasto catálogo com mais de 300mil títulos, escritos em diversos idiomas. Em espanhol. Por ser de vendas, há versão para o <i>Instagram</i> e o <i>Twitter</i> .
Librote https://www.librote.com	Foca na sociabilidade entre os usuários da rede. Nela se pode formar comunidades de leitores por meio dos temas, livros e autores. Em espanhol, permite acesso pelo perfil no <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> ou <i>Google+</i> .
LivraLivro https://www.livralivro.com.br/	O foco dessa rede é a troca de livros. A cada livro enviado, se ganha um ponto que pode ser trocado por outro livro. É como se fosse um grande escambo, mas com leitores de todo o Brasil.
Livreto	“A rede social permite que usuários troquem

http://livreto.co/	mensagens e visualizem suas estantes virtuais, ao mesmo tempo em que as publicações podem ser compartilhadas no <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> e <i>Google+</i> ”. Em português. (RIBEIRO, Daniel. In: http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/livreto-app.html).
Minhateca http://minhateca.com.br/	Site para arquivo e compartilhamento, em nuvem, de textos e outros arquivos, na versão gratuita ou paga, tanto no site, quanto em forma de um aplicativo para Android. Em português.
Orelha de Livro http://www.orelhadelivro.com.br/	Interação direta entre leitores, onde se pode montar/organizar uma biblioteca particular de leitura. Pode ser acessada pelo <i>Facebook</i> e está em português.
QueLibroLeo.com http://www.quelibroleo.com/	Oportuniza relações de sociabilidade entre os usuários e à medida em que se publica resenhas/impressões. Em espanhol.
QuieroLeer http://quieroleer.com/	Permite a socialização de leituras e publicação de resenhas, formando assim, uma rede bastante colaborativa e enriquecedora de leituras e impressões do que fora lido. Em espanhol.
Sopa de libros http://www.sopadelibros.com/	Foco na interação entre leitores, a partir das resenhas escritas. Em espanhol, pode-se acessar através do <i>Facebook</i> e <i>Twitter</i> .

Através das informações trazidas no quadro, é notório afirmar que a coluna de sustentação dessas redes sociais digitais centra-se nos movimentos de leitura que são forjados pelos seus interagentes. Dessa maneira, constituem-se terrenos férteis para a exposição de si, por meio de predileções leitoras, de indicações literárias, de publicização de gostos, tudo o que outrora era feito nos recônditos privados da intimidade ou em pequenos grupos e comunidades nos quais o leitor estava inserido.

O perfil do leitor brasileiro: um breve panorama

Mesmo em face do pessimismo em relação às práticas de leitura e à quantidade de leitores bastante comum no panorama brasileiro, a quarta edição da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil apontou um crescimento no contingente de leitores⁸⁸: de 50% em 2011 para 56% em 2015 e fez a média subir de 4 para 4,96 livros lidos por ano. A média de idade dos leitores brasileiros é de 35 anos e dos 104,7 milhões de leitores, 52% é composto por mulheres.

O fator que mais influencia o leitor brasileiro na hora de escolher um livro é o tema/assunto (30%), seguido do “autor” (12%) e “dicas de outras pessoas” (11%). Normalmente, os leitores leem em casa (81%), na sala de aula (25%) e em bibliotecas em geral (19%).

Para além da quantidade de leitores, a pesquisa indicou um crescente aumento no número de brasileiros que acessam a internet, que passou de 81 milhões em 2011, para 127 milhões no ano de 2015. A maioria dos leitores-internautas situa-se na faixa etária entre os 18-24 anos, pertence ao gênero masculino (53%) e está nas classes B (43%) e C (42%). Desses, 42% estão no Sudeste, 23% no Nordeste, 12% no Sul, 10% no Centro-oeste e 7% no Norte. E, ao se apurar o suporte de leitura mais utilizado por esses indivíduos, aparece o celular ou smartphone (56%), computadores (49%), *tablets* (18%) e *e-readers* (4%).

Ainda sobre as práticas de leitura desenvolvidas na internet, o estudo apontou alguns comportamentos leitores que merecem sinalização: 52% realizam leituras de notícias e informações em geral, 35% estudos e pesquisas para a realização de trabalhos escolares, 32% buscam aprofundamento no conhecimento a respeito de temas de interesse pessoal e 15% realizam leituras em livros.

Em uma sociedade na qual o consumo de livros ainda é bem tímido, qualquer iniciativa que vise ao fomento das práticas de leitura e, conseqüentemente, à formação de sujeitos leitores, constitui-se válida e merece ser estudada. Essa é a principal justificativa para a escolha pela rede social *Skoob* enquanto objeto de pesquisa.

⁸⁸O conceito assumido pela pesquisa é o de que leitor é o de que indivíduo que leu pelo menos partes de um livro – impresso, digital ou eletrônico, áudio livros, livros em braille, apostilas escolares (exceto manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais) nos últimos três meses. C.f. <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf> Acesso em 15 mai. 2020.

O Skoob como território de pesquisa: incursões metodológicas

Este trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa, de cunho analítico e descritivo (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2012). Para a construção dos dados, analisamos a interface da rede social Skoob e os elementos sociotécnicos que oportunizam ao interagente o preenchimento do perfil e analisamos de quais maneiras corroboram para o processo de superexposição das predileções leitoras deste sujeito.

Criado em 2009, pelo brasileiro Lindenberg Moreira, o Skoob possui quase 3 milhões de membros, distribuídos em aproximadamente 5 mil grupos de discussões, em torno de 6 milhões de livros cadastrados. Desse modo, considerando o contexto nacional, que descortina a situação das práticas de leitura e a efervescência das redes digitais, a definição⁸⁹ do Skoob é bastante assertiva: “Somos a maior rede social para leitores do Brasil!”

Em relação aos elementos sociotécnicos, o site possui ferramentas interdependentes que cooperam para que os leitores construam, ressignifiquem e publicizem suas predileções leitoras, revelem seus gostos através da escrita e se arrisquem a registrar suas impressões através da publicação de resenhas. Importante sinalizar que, mesmo se tratando de um espaço típico para socialização de informações acerca de livros e leitura, o site não disponibiliza livros em arquivo para a leitura digital.

Contudo, para além do funcionamento como uma estante, os itens que desenham o perfil do leitor conectado maceram os obstáculos da privacidade e da intimidade e desobstruem a existência silenciosa e discreta do leitor, afinal de contas, no contexto de cibercultura, a “conectividade tornou-se um modo de existir!” (COUTO, 2015).

O Skoob incentiva a superexposição do perfil do leitor, uma vez que toda a construção desse perfil corrobora para a legitimação das práticas de leitura, mas que precisam ser publicadas e devem ser vistas naquela comunidade de leitores. É um DNA insculpido num letreiro de neon que, numa noite sem estrelas, reclama para si a atenção da leitura involuntária. Neste instante, deixa de ser uma

⁸⁹ C.f.: < https://www.skoob.com.br/inicio/quem_somos > Acesso em 15 jun. 2020.

estante e assume o lugar de vitrine: ao preencher o perfil, os usuários são seduzidos a escancararem as suas intimidades leitoras, uma vez que essa estratégia contribui para construir uma boa reputação (SANTANA, 2014).

A persona do leitor, culturalmente recolhida à solidão e envolta numa atmosfera quase feérica, silenciosa, introspectiva, agora reivindica os holofotes das visibilidades das redes. Nos palcos forjados para si e com a ajuda das ferramentas do Skoob, esse indivíduo precisa se mostrar, no qual a descrição é um elemento esmaecido na memória de comportamentos leitores.

No banquete das intimidades, engendrado pelo próprio indivíduo, o consumo voraz das subjetividades (PRIMO, 2009) se constitui o manjar oferecido a uma plateia faminta e jamais satisfeita. É preciso alimentá-la, pois, continuamente, ofertando o próprio corpo, personificado na e predileções leitoras.

Por conseguinte, a fim de apresentar as ferramentas do Skoob que excitam a exposição do leitor, constituem-se insumos das visibilidades conectadas. A figura 2 demonstra a tela inicial da referida rede no momento em que o usuário se conecta.

Figura 1: Print da tela inicial do perfil no Skoob

The screenshot shows the Skoob user profile for 'Handerson'. At the top, there is a notification bar: 'Atualmente suas atividades não estão sendo enviadas para a sua timeline do Facebook.' and a 'Alisar postagens' button with a '10' notification. Below this is the Skoob logo and a search bar with the text 'Busque por título, autor, editora, ISBN...'. The user's profile header includes a profile picture, the name 'Handerson', and a '1' notification. A statistics bar shows: 'LIDOS 135', 'LENDO 3', 'QUERO LER 16', 'RELENDO 0', 'ABANDONEI 4', and 'RESENHAS 0'. To the right, a box displays '31.216 seguidores' with a '3' notification. Below the statistics is a navigation bar with icons for 'Favoritos 0', 'Tenho 33', 'Desejados 4', 'Emprestados 0', 'Troco 0', and 'Meta 0'. The main content area features a text input field with the placeholder 'Escreva aqui uma frase que goste, um texto de apresentação...'. Below this is a book recommendation banner for 'A LADRA' by Irina Wild, with a '8' notification. To the left, there are sections for 'AMIGOS' (97), 'SEGUINDO' (43), and 'SEGUIDORES' (8). To the right, there are sections for 'Meus livros em 2017' (9), 'Meus Desejados', and 'ANIVERSARIANTES' (2). At the bottom, there are sections for 'AUTORES' (1), 'GRUPOS' (12), and 'Editoras' (7). A progress bar at the very bottom shows 'Meu progresso: 36% (42 / 116) Minha nota: 5'.

Como se percebe, o desenho da rede assume uma posição de cartão de visita amplificado e que está exposto numa vitrine. Os elementos adornam os contornos do perfil do leitor e lhe conferem uma certa reputação, construída, principalmente, em relação à quantidade de livros lidos, desejados e o paginômetro (3). Ao lado da identificação nominal do indivíduo (1), há a classificação do *skoober* consoante o padrão a que pertence. No caso, o *status* “*plus amarelo*” indica que o *skoober* tem possibilidade de trocar livros com outros usuários e após enviar 2 exemplares, recebe créditos e tem o perfil “elevado” à categoria “azul”, a mais respeitada quando se refere às trocas. Esse *status* testifica que o *skoober* é íntegro e com ele se pode realizar qualquer troca de livros, com uma considerável segurança e eleva o grau de reputação do interagente naquele espaço.

A seção 2 aponta o percurso de leitura do *skoober*. Estrategicamente localizada no centro superior da página, indica a quantidade dos livros “lidos”, os que se está “lendo”, que se deseja ler, “relendo”, “abandonados” e as “resenhas” escritas, tudo devidamente quantificado. Logo abaixo dessa seção, vislumbra-se o juízo de valor atribuído mediante o percurso de leitura: “favoritos”, “tenho”, “desejados”, “emprestados”, “troco” e “meta”.

Ligado ao registro dos livros lidos há o “Paginômetro” (3), que, como o nome sugere, revela o somatório das páginas de todos os livros lidos e cadastrados pelo *skoober*. Ao clicar em qualquer uma dessas abas, outra janela se abre, levando o usuário à ferramenta “estante”, na qual se pode ver os livros cadastrados e observar as resenhas e as avaliações da obra.

A aba 10, por conseguinte, ao ser ativada, possibilita que todos esses movimentos anteriores sejam publicados no mural do usuário na rede social Facebook, o que demonstra que, atualmente, quase todas as redes convergem e dialogam com outras planetárias – o que amplia a possibilidade de ser visto e transformam o *Skoob* num interessante palco para a performance do leitor, ou, conforme assevera Neal Gabler (1999, p.157), o transforma em “entretenimento humano”.

É pertinente ressaltar que, como se trata de uma rede que sobrevive de investimentos externos, especificamente da publicidade de editoras, há presença constante de propagandas (8), de

lançamentos de livros e de material para consumo dos leitores e isso se constitui um atrativo para a comercialização, por se estar num terreno fértil para uma editora: uma rede social composta por ávidos leitores.

O Skoob oportuniza, também, que os leitores se adicionem uns aos outros. Dessa forma, a rede de “amigos” (4), os “autores” (5), os “grupos” (6), as “editoras” (7) se consolidam à medida em que as interações acontecem. Essa aba retrata bem a descrição da rede, logo na entrada: “Livros, autores, histórias e amigos, todos conectados no Skoob!”.

Assim, para além da utilização como uma estante, um repositório ou uma grande vitrine individual, em que, publicamente, faz-se *checklist* dos percursos (atuais, pretéritos e/ou futuros) de leitura, o Skoob incentiva o que outras redes planetárias já fazem há tempos: o engajamento, a criação e o fortalecimento de amizades, bem o contato direto com autores ou o assédio de autores com os possíveis leitores de sua obra e a criatividade na divulgação das próprias obras.

Importante sinalizar que, muito embora o Skoob surja como uma interessante proposta de agregar leitores e leituras, a “linha de tempo” dos indivíduos não incentiva a interatividade, a discussão, as exposições performáticas das intimidades.

Finalmente, parece que o Skoob funciona perfeitamente como uma vitrine, na qual a imagem do leitor é construída, (re)significado e legitimado ante a comunidade de leitores da qual faz parte. Se partirmos do pressuposto de que as “formas socioculturais materializadas pelos meios de comunicação” (LUCENA, 2016, p.280) tendem a influenciar comportamentos outros, o Skoob, portanto, surge como mais um lugar de empoderamento do sujeito leitor, de consolidação e fortalecimento das reputações e tende a ofertar ferramentas diversas, para que, a partir dos rastros das predileções leitoras, o *skoober* conquiste certa autoridade diante daquela comunidade de leitores da qual faz parte.

Considerações finais

Ainda é senso comum, pois, associar o livro impresso à sabedoria de quem o detém entre as mãos. Ou seja: ler, como uma atividade

intelectual confere àquele que a pratica um *status* incontestado de erudição, posto que a quantidade de páginas/livros lidos é diretamente proporcional ao o conhecimento que se extrai delas.

Estar com um livro impresso nas mãos, sobretudo se volumoso e cujo escritor for o socialmente aceito e legitimado por agências institucionais como a escola, universidades, dentre outras, tende a proporcionar olhares de aprovação acompanhados do veredicto indelével: trata-se de um indivíduo culto.

Quando se trata de uma rede social de nicho, que tem na leitura o seu sistema nevrálgico, como é o caso do *Skoob*, e, ao se observar o reconhecimento social promulgado ao leitor, percebe-se que as ferramentas que adornam a criação do perfil *skoober* tendem a legitimar essa ideia histórico e culturalmente impregnada na sociedade.

Assim, a arquitetura do *Skoob* reclama os holofotes para a superexposição da intimidade leitora, considerando, principalmente, as subjetividades e características específicas de um leitor mais discreto que outrora guardava para si tais informações, como livros e autores preferidos, estilos e gêneros mais desejados e, a partir da espetacularização ocasionada mediante a interface da rede, inevitavelmente insere-o em um processo de ranqueamento que atribui aos interagentes daquele espaço um *status quo*: um leitor quase uma traça.

Cultural e historicamente reverenciada no imaginário popular, a figura do leitor era quase sempre desenhada sob o estereótipo de um ser folclórico e insculpido em suas práticas de leitura todo uma liturgia romântica: era preciso se criar uma atmosfera para que o ritual mágico da leitura pudesse acontecer. A prática hermética e higienizada da solidão introspectiva.

Assim, o *Skoob* se constitui em um terreno profícuo para que o leitor emergja de maneira rutilante e, de forma proposital, angarie diversos olhares e construa uma reputação naquela rede e mesmo em face dessa característica, o seu desenho não oportuniza um envolvimento mais profundo no que tange às publicações dos *skoobers*, por ser verticalizado. Não há motivos para se discordar das predileções leitoras de outrem e isso parece não ser um impeditivo para aqueles que desejam enaltecer-se.

Por fim, parece que o Skoob se aproxima mais dos moldes de um altar - onde se pode apenas contemplar e em alguns casos, cultuar -, do que propriamente um palco, no qual o protagonismo dos leitores baila e eles podem ser vistos, cultuados e admirados como uma entidade.

Referências:

- COUTO, Edvaldo S. Pedagogias das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: Eduebp, 2014.
- COUTO, Edvaldo S. Educação e redes sociais digitais: privacidade, intimidade inventada e incitação à visibilidade. In: **Em Aberto**, Brasília, v.28, n.94, p.51-61, jul/dez.2015.
- DANIOTTI, Marcela. **Redes sociais segmentadas**: o que são e como funcionam. Disponível em: <http://imasters.com.br/midia-e-marketing-digital/redes-sociais/redes-sociais-segmentadas-o-que-sao-e-como-funcionam/?trace=1519021197&source=single>. Acesso em 01 set. 2019.
- DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- GABLER, Neal. **Vida, o filme**: como o entretenimento conquistou a realidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- JENKINS, Henry. **Convergence culture**: where old and new media collide. Disponível em: <https://www.hse.ru/data/2016/03/15/1127638366/Henry%20Jenkins%20Convergence%20culture%20where%20old%20and%20new%20media%20collide%20%202006.pdf>. Acesso em 10 set. 2019.
- LÉVY, Pierre. **Cybercultura**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educ. rev.** [online], n.59, pp.277-290 2016.
- MINAYO, Maria C.; DELANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PRIMO, A. **A busca por fama na web**: reputação e narcisismo a grande mídia, em blogs e no Twitter. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, Curitiba. Anais... São Paulo: Intercom; Curitiba: Universidade Positivo, 2009.
- SANTANA, C. L. S. e. **Visibilidade mediada**: estratégias e ações docentes no Twitter. 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Tudo sobre tod@s**: Redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2017.

SKOOB. **Rede social**. <<https://www.skoob.com.br/>> Acesso em 30 jan. 2020.

ZOARA, Faila. **Retratos de Leitura no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

**O VERSO DE OURO NAS TERRAS
DO FUNK: (DES) SACRALIZAÇÕES E
ACESSO À LITERATURA COMO
DIREITO**

O VERSO DE OURO NAS TERRAS DO FUNK: (DES)SACRALIZAÇÕES E ACESSO À LITERATURA COMO DIREITO

Giliard Ávila Barbosa (IFSul – Camaquã)⁹⁰

Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem (Paulo Freire, 1993)

Essa mina é um tesouro: conflitos e bem-aventuranças entre literatura e ensino

A história já não nos é nova, e todo professor de literatura se vê, acredito, diante da mesma questão: o que ensinar quando se ensina literatura? Ou, talvez: como se ensina a literatura? Que papel exerce o texto literário na escola? Que lugar a Literatura tem enquanto campo do saber escolar? Embora a discussão sobre essa problemática esteja sendo realizada, no Brasil, ao menos desde a virada da década de 1970 para a de 80⁹¹, a resposta a essas questões, que soa sempre como evidente, é dada, muitas vezes, a partir de abstrações demasiado vagas, que não fornecem ao professor ferramentas para a fundamentação prática do seu fazer escolar⁹².

Aliados a isso, a quantidade de exigências feitas ao professor – seja pelo volume de trabalho, em virtude do quantitativo de alunos, de turmas e de carga horária, por exemplo, seja por demandas da instituição de ensino –, e sua cada vez mais presente necessidade de trabalhar em diversas instituições – durante três turnos diários, muitas vezes, em virtude da má remuneração da profissão e do

⁹⁰ Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense – câmpus Camaquã. E-mail: barbosagiliard@gmail.com.

⁹¹ Zilberman (2008) aponta esse marco em breve recuperação histórica dos debates sobre a disciplina em “O papel da literatura na escola”.

⁹² Nesse sentido, gostaria de destacar a quase singularidade do trabalho do professor Rildo Cosson, cuja bibliografia costuma aliar teoria e prática na discussão do letramento literário na escola, sobretudo quando se trata do papel da literatura no Ensino Médio – embora o professor não se dedique exclusivamente a um momento de formação do ensino básico.

sucateamento da Educação⁹³ neste país – são fatores que contribuem para o esfacelamento da qualidade do ensino, posto que não há melhora possível nas relações de ensino e aprendizagem quando o profissional está impedido de refletir sobre a sua prática em sala de aula.

Outro problema histórico relativo à concepção da literatura como disciplina escolar reside na canonização da figura do crítico em detrimento da do docente, nos cursos de licenciatura em Letras, quadro que gradativamente vem melhorando no país, mas que ainda persiste. Essa cultura, herança europeia, parece contribuir com a negação do caráter de formação docente dos cursos de licenciatura, encerrando os estudos literários em uma redoma intocável e autossuficiente. Constrói-se, assim, a torre de marfim da Literatura: espaço dado apenas aos iniciados, negado aos neófitos.

Nesse sentido, o estudante universitário se vê incumbido de se apropriar dos métodos de abordagem da crítica e da teoria literária e, depois, enquanto profissional, ao ingressar na sala de aula, precisa articular esses saberes com o objetivo de formação de leitores que, no mais das vezes, mal têm contato com leituras de ficção⁹⁴ – realidade sobre a qual quase não se fala(va) em boa parte dos cursos de Letras⁹⁵. Isso, está claro, em se tratando de aulas de literatura, posto que o ensino de língua é bem mais amplamente debatido nas licenciaturas.

Sintoma desse percurso, o ensino de literatura, especificamente no Ensino Médio,

⁹³ No Rio Grande do Sul, por exemplo, os professores da rede estadual chegaram a receber seu salário parcelado por 46 meses, durante a quase que integralidade, até o momento, dos governos de José Ivo Sartori (MDB) e Eduardo Leite (PSDB), atual governador do estado. Que possibilidade de se repensar e se recriar o fazer pedagógico há quando nos falta o básico para a sobrevivência?

⁹⁴ Aqui ecoo as palavras de Todorov, em *A literatura em perigo* (2009, p. 41, grifos meus): “No ensino superior, é legítimo ensinar (**também**) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. **O ensino médio**, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, **não pode ter o mesmo alvo**; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esses professores um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento”.

⁹⁵ A esse respeito, é interessante notar a evolução do número de pesquisadores e de grupos de pesquisa sobre literatura e ensino registrada por Antunes (2017).

[...] limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone⁹⁶ e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas. (COSSON, 2016, p. 21)

Embora o ensino de história da literatura brasileira seja o predominante nas salas de aula, ele não é, evidentemente, o único percurso presente nas escolas de hoje. Ainda segundo Cosson (2016, p. 22), há outras duas posturas com relação à literatura que são bastante hodiernas no ensino básico: uma que nega a possibilidade de expressão sobre ela, uma vez que o inefável do literário não poderia ser traduzido em palavras; outra que compreende a análise literária como uma atividade que “mata” o prazer do texto, destruindo o que nele há de “transcendental”.

Em ambas as concepções, evidencia-se uma sacralização da literatura – denunciada pelo pesquisador – que impede o leitor de se aproximar do texto literário e compreendê-lo como um processo de comunicação. A escola, nesse sentido, em vez de formar leitores mais especializados – que é o que pressupõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nessa etapa do ensino – afasta o aluno da leitura literária, concebida como inalcançável, habilidade inapreensível ou desnecessária.

Essas posturas nos levam, então, a retomar a pergunta *o que se ensina quando se ensina Literatura, sobretudo no Ensino Médio?*, questão cuja resposta não pode ser dada sem que antes se responda quais os seus objetivos nessa etapa da formação escolar. Ainda que

⁹⁶ Neste trabalho, quando falarmos de cânone, nos referiremos sempre a um grupo de autores e obras legitimado e valorado socialmente, cujos textos são, via de regra, exaltados por sua configuração estética, determinada pela reprodução da perspectiva de um grupo social dominante, conformado por uma elite econômica, branca, masculina, cis e heteronormativa, que ignora produções literárias que fogem à sua cosmovisão e/ou questionam a manutenção de seus privilégios. Ao referirmo-nos a *cânone de mercado*, falaremos de um grupo de obras que tem seu lugar determinado pelo seu expressivo número de vendas, sendo demarcado por um critério meramente comercial.

as diretrizes nacionais – hoje expressas pela BNCC⁹⁷ – nos apontem possibilidades, é preciso que o professor de Literatura carregue consigo, sempre presente, o seu papel primeiro: o de humanizar, no sentido que Candido (2004)⁹⁸ dá à palavra. Se concebemos o texto literário como participante da construção da humanização dos sujeitos, é evidente que a concepção de Literatura como algo alheio às realidades sociais de seus contextos de produção e de recepção é ineficaz.

Da mesma forma, um estudo que privilegie apenas os aspectos estéticos da obra não dá conta de sua complexidade e, dependendo da forma como for conduzido, pode contribuir substancialmente para o distanciamento do estudante, quem, não conseguindo dialogar com a obra, enxerga nela apenas um amontoado de regras canonizadas e inúteis. Compreender que texto, autoria e recepção caminham juntos na compreensão da obra não apenas nos textos de Antonio Candido, mas também na sala de aula, é o que nos leva a

⁹⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que pauta o trabalho de todas as escolas públicas brasileiras a partir de 2020, apresenta concepções bastante atualizadas no que diz respeito à Literatura e ao seu lugar na formação do indivíduo. Excetuando-se o campo conceitual, ela se torna, no entanto, uma falácia, quando confrontada com as realidades escolares deste país: considerando-se que o literário surge, no documento, como um dos cinco campos possíveis de atuação da vida social (sobre os quais o professor deve se debruçar igualmente, em seu fazer pedagógico); considerando-se, também, que, ao professor de literatura, é “aconselhável” explorar múltiplos gêneros que dialoguem com o fazer literário (podcasts, vídeos, resenhas, adaptações fílmicas, quadrinhos etc.), embora o documento deixe claro que o texto literário não deve ser substituído por eles; e, por fim, que a realidade do ensino de Literatura neste país é, em boa parte das vezes, a separação das disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa – divórcio desigual, já que à primeira costuma ser dedicado apenas um período de aula por semana –, torna-se impraticável contemplar aquilo que nos propõe a diretriz. Embora essa realidade seja mutável, ela se vê reforçada, por exemplo, pela presença imposta de livros didáticos cujo conteúdo está quase sempre dividido em três seções autônomas (Literatura, Produção de Texto e Gramática/Linguagem), corroborando uma concepção fragmentada tanto do ensino da chamada área de Linguagens quanto, mais especificamente, do ensino de Língua Portuguesa enquanto disciplina, o já fragmento sendo particionado em átomos pedagógicos. O impasse reside no desencontro entre as exigências do governo e o suporte que ele fornece para sua efetiva realização.

⁹⁸ Em sua palestra “O direito à literatura”, proferida em 1988, o professor Antonio Candido (2004, p. 175-6) diz que a literatura nos fornece “a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”, já que “humaniza em sentido profundo, faz viver”. Humanização, segundo entende o pesquisador, é “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180).

possíveis respostas para a primeira pergunta: na perspectiva de formar leitores mais críticos e conscientes das escolhas que conformam o texto literário, o papel do professor é, afinal, o de contribuir como um guia que faz ver os não-vistos da obra (JOUVE, 2012) e que, auxiliando na compreensão do fenômeno a partir de diferentes perspectivas, contribui substancialmente para uma real humanização do sujeito, o que implica também, segundo Cândido (1994), dirimir as distâncias entre o erudito e o popular. É preciso pensar, segundo o autor, num acesso democrático à literatura, cujas abordagens muitas vezes contribuem para que a concebamos como privilégio inevitável de uma dada elite. Nesse sentido, o professor precisa, antes de tudo, observar sua realidade.

O professor de literatura e o cânone do mercado brasileiro

Se o estudo significativo da literatura na escola contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos socialmente, isso se deve ao seu caráter de humanização, que atua como amenizador de distâncias. Longe de alimentar os abismos que a sociedade engendra, ele deve fomentar o rompimento com a concepção de que o texto literário é inacessível a uns tantos, privilégio daqueles que mais têm.

Na própria divisão que pressupõem os termos *erudito* e *popular*⁹⁹, sobre os quais nos fala Cândido, reside uma crença ainda bastante presente no ensino de literatura: a de que esta só pode ser acessível a quem pertence a classes sociais mais baixas quando se aproxime da oralidade. Essa crença se vê reforçada, sobretudo, quando se passa do estudo da prosa ao da poesia, relegado a segundo plano por associação a um extremado subjetivismo, segundo o qual as múltiplas possibilidades de significação do poema, de difícil apreensão, não poderiam ser expressas a contento, a interpretação sendo singularizada a ponto de impossibilitar o trabalho com o gênero na sala de aula. É como se o professor, já tendo dificuldades para trabalhar com os gêneros narrativos –

⁹⁹ Segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (online, grifo meu), *erudito* se refere a “que ou quem tem profundos e vastos conhecimentos, que ou quem mostra erudição ou sabedoria”, qualificando, como adjetivo, aquilo “**que se transmite formalmente ou com base na tradição escrita**, por oposição a popular”. A este último caberia, então, tudo o que é, dentre outras acepções, “relativo ou pertencente ao povo”, “democrático”, transmitido “**informalmente ou com base na tradição oral**, por oposição a erudito”.

principalmente porque preso aos (resumos dos) cânones que habitam os livros didáticos –, encontrasse no poema enigmas indecifráveis e incapazes de dialogar com a realidade do aluno de hoje.

Essa crença, é claro, não se reproduz apenas no ambiente escolar. Configurando-se como microcosmo social, a escola reflete o que fora de seus muros constitui-se como realidade: não por acaso, figuram no topo dos livros de poesia mais vendidos da varejista Amazon, até maio de 2020¹⁰⁰, as obras *A princesa salva a si mesma neste livro* (LeYa, 2017) e *A bruxa não vai para a fogueira neste livro* (LeYa, 2018), da estadunidense Amanda Lovelace, e *Outros jeitos de usar a boca* (Planeta, 2017), da indiano-canadense Rupi Kaur. Já segundo a revista *Veja*, em lista dos vinte livros de ficção mais vendidos no país até o dia 06 de maio de 2020, aparece apenas uma obra mais ou menos afim ao que poderíamos considerar tradicionalmente como gênero lírico, intitulada *Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente* (Globo, 2017), do brasileiro Igor Pires, reconhecida como a obra de ficção mais vendida de 2018, segundo a Amazon.

Nas quatro obras, manifesta-se a mesma configuração: textos curtos, em verso, inicialmente publicados em redes sociais ou produzidos por autores que começam sua carreira publicando seus escritos nessas plataformas, elaborados com uma linguagem mais prosaica e voltada para questões de empoderamento feminino, no caso das autoras, e de certo sentimentalismo associado às vivências do autor, no outro. Sem atribuir juízo de valor aos livros supracitados – que, o expressa seu número de vendas, encontram interlocução junto ao público leitor e atendem a questões bastante em voga na contemporaneidade –, é preciso dizer que esse resultado é sintomático também, por outro lado, da não familiaridade do leitor com uma linguagem expressiva cuja configuração destoe daquela que se apresenta na vida cotidiana. A linguagem poética – e aqui comungo da percepção de Faustino (1977) a respeito do tema¹⁰¹ –,

¹⁰⁰ Informação resgatada na página da empresa em 06 de maio de 2020. Segundo o grupo de consultoria financeira Brand Finance (2020), a Amazon é, em 2020, pelo terceiro ano consecutivo, a marca mais valiosa do mundo.

¹⁰¹ Mário Faustino, no texto “Que é a poesia?”, reunido no volume *Poesia-experiência* (1977), aponta para a linguagem poética diferenciando-a da noção de verso, associação bastante presente no senso comum. De ordem diferente – o verso configurando-se mais estrutural, a

exigindo que o leitor se entregue ao abismo do estranhamento, é deixada de lado por representar um desafio inicial que demanda tempo e atenção, itens em falta numa sociedade capitalista e tecnológica como a nossa.

Partindo dos dados expostos acima, reitero aqui não tratar de uma questão de valoração estética das obras citadas, mas, tendo em vista o papel do professor e o caráter humanizador que permeia o seu fazer pedagógico-literário, parece-me que – salvo nos casos em que aos alunos seja negado o acesso a essa literatura, o que não reflete a minha realidade pedagógica – essas obras já têm seu lugar de privilégio ocupado junto aos nossos estudantes¹⁰².

Observando o contexto de produção desses livros e as realidades sociais com que eles dialogam¹⁰³, bem como seu expressivo número de vendas, chegamos pelo menos a duas outras conclusões: primeiro, que a escolarização da literatura, habituada ao cânone e reproduzindo modelos de leitura, tem fracassado na formação de leitores¹⁰⁴, mais ainda no que diz respeito à linguagem poética; segundo, que a construção de um ensino efetivamente humanizador passa pela busca de outras perspectivas, não-canônicas, capazes de provocar e desacomodar as concepções de mundo, de arte e de literatura que o senso comum, alimentado pelas elites econômicas, se esforça por manter.

Nesse sentido, parece-me de extrema relevância que nós, professores de língua e literatura, levemos em consideração ao

linguagem poética caracterizando-se a partir de sua função –, o poético se manifesta a partir do momento em que a linguagem cria o novo, dá nome e existência ao que ainda não existe, inaugura o que ainda inexistia pela palavra. A linguagem prosaica, por outro lado, preocupa-se mais com a comunicação, com a clareza, com a não-ambiguidade do vocábulo. E é na ambiguidade, nas fissuras, nos vestígios que o poético faz morada.

¹⁰² Neste caso, em lugar de negar o valor literário desses escritos, cabe a nós, enquanto professores, valorizá-los e aprender com os estudantes sobre suas perspectivas de leitura, promovendo diálogos profícuos entre esses textos e outros que venham também a conformar nosso arcabouço pedagógico, que tem limites, evidentemente, mas não deve ser engessado.

¹⁰³ Em todos os casos – embora os livros de Lovelace e Kaur toquem no importante tema das violências a que são submetidas as mulheres em uma sociedade patriarcal –, apresenta-se uma perspectiva mais universalista, que pouco dialoga com os complexos abismos sociais que se estabelecem no país. No caso da autoria brasileira, sobretudo, o livro que lidera as vendas pouco contribui para a ampliação do horizonte de leitura e de visão de mundo de nossos estudantes, tanto no aspecto da construção discursiva quanto no que toca às temáticas que discute. Nada impede, entretanto, que essas obras sejam interessantes pontos de partida, quando o professor delas se utilize para dialogar com outras perspectivas.

¹⁰⁴ Além do que já falamos, Cosson (2012) aborda mais detidamente a questão, tratando da literatura em aspecto mais amplo.

menos três aspectos na seleção de textos para serem trabalhados em sala de aula, os quais ordeno por mera formalidade. É importante que (1) o texto apresente um trabalho estético interessante aos objetivos da disciplina, a fim de que possamos discutir conceitualmente estratégias de tessitura textual com os alunos; (2) que o contexto de produção desse texto possa ser partilhado e problematizado com os alunos, a fim de expandir seu horizonte de leitura; e (3) que o contexto de recepção do texto, no presente, seja enfatizado, a fim de promover o diálogo a respeito da historicidade de seu discurso e a reflexão sobre o presente dos leitores, essencial para a formação da criticidade. Os textos citados acima, dialogando de forma mais genérica (ou universalista) com a realidade de meus estudantes, apresentam-se, para mim, como secundários no trabalho com meus alunos. O *funk*, por outro lado, parece-me bastante profícuo enquanto ponto de partida.

O professor traz a margem para a sala de aula: o funk como possibilidade de diálogo

O trabalho com o gênero *funk* nas Letras não é novidade: há pelo menos treze anos já existem pesquisas *stricto sensu* nessa área que versam sobre esse estilo musical e os discursos que veicula¹⁰⁵. Apesar disso, ele quase sempre surge como moeda de duas faces, nos estudos de linguagem: como materialização da possibilidade de estudo da variação linguística e das implicações políticas de discurso, na Linguística; como fantasma (quase) não nomeado na Literatura¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Em pesquisa, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, das palavras-chave “*funk*” e “*escola*” – filtrando-se os títulos que evidentemente não dialogavam com a temática – foram encontradas, no dia 13 de abril de 2020, 21 dissertações e 11 teses publicadas na área de Letras. Embora o trabalho mais antigo encontrado seja uma dissertação de 1999 (*O discurso na batida do rap: argumentação em textos de 5ª e 8ª série*, de autoria de Angela Maria Menezes, pesquisa realizada na UFF), seu título está focado em outro gênero musical, o que evidencia a possibilidade de que o *funk* aí seja apenas mencionado. O estilo é tomado explicitamente como centro do trabalho de pesquisa na tese “*Sou feia, mas tô na moda*” – *funk, discurso e discriminação: análise discursiva de documentário*, de Roberto Carlos da Silva Borges (UFF, 2007). Além delas, as relações entre funk e sala de aula são debatidas em doze trabalhos (três teses, nove dissertações) da área de Educação, datados a partir de 2013.

¹⁰⁶ Dos 37 resultados encontrados na área de Letras, na breve pesquisa, apenas cinco eram voltados à Literatura: duas teses e três dissertações, nenhuma delas abordando sua interface com a sala de aula.

Compreendido enquanto discurso representativo de minorias sociais, o *funk* não é tomado, no entanto, como manifestação cultural na qual se realiza um trabalho estético com a articulação da linguagem. Esse apagamento do gênero na academia também se faz presente em sociedade: é muito comum ouvir discursos, ainda hoje, de que o estilo musical serve apenas para entretenimento, associado a vulgaridade e, por vezes, a pornografia e violência. Um discurso que se reproduz apenas enquanto se deixa o corpo levar pelas batidas, nas festas. Um discurso que qualquer pessoa minimamente instruída não olharia com bons olhos longe da dionisíaca embriaguez das discotecas. Ou um discurso relevante do ponto de vista da expressão de um lugar de fala, mas não um trabalho artístico que mereça um olhar mais atento ao seu processo estético de construção discursiva.

Esse era um posicionamento bastante recorrente entre meus alunos, e foi uma das razões para que eu me sentisse impelido ao trabalho com o gênero como possibilidade de diálogo e, em alguns casos, introdução à leitura e análise de poemas. De um lado, o *funk* era presença cotidiana e desejada dos meus estudantes, sobretudo nos fins de semana, mas tomado como um lazer que pouco agregaria com a sua formação intelectual. De outro, a poesia era ora terra de ninguém, possibilidade de leitura sem limites para a interpretação, ora o indesejado lembrete de sua atestada incapacidade de leitura do enigma, imposição de texto indecifrável que nada lhes dizia e que só serviria um dia, talvez, para a resolução de alguma questão do Exame Nacional do Ensino Médio. Demonstrar a relevância social e o trabalho estético de articulação da linguagem, no *funk*, valorizando-o, e dessacralizar a concepção do poema enquanto discurso inacessível ou enquanto subjetividade infinita de recepção, aproximando-a de meus alunos, configurou-se como meu objetivo na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III.

A proposta e a realidade de seu contexto

Levando em conta os três aspectos que aponte como relevantes para a escolha de texto para a aula de literatura, elaborei a proposta de uma pequena unidade didática, conforme veremos a seguir. Cabe dizer que, quando elaborada pela primeira vez, essa

proposição foi ministrada apenas parcialmente¹⁰⁷. O contexto, no entanto, não diferia muito daquele que encontro em minhas salas de aula atuais e, mesmo que diferisse, isso não impediria que, a partir de pequenas adaptações, eu enriquecesse e replicasse o projeto já existente – o que pretendo fazer. Digo isso porque também acredito que essa unidade seja passível de expansão e adaptação a muitos outros contextos didáticos, dada sua relativa simplicidade e sua multiplicidade de possibilidades de discussão.

Originalmente, a atividade conforma parte de meu trabalho enquanto professor na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III, ministrada aos alunos de terceiro ano dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Camaquã¹⁰⁸. O componente Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, presente nos quatro anos dos cursos integrados, é ministrado em dois períodos semanais de 45 minutos cada, o que totaliza uma hora e meia de trabalho com a disciplina por semana. Via de regra, as turmas de terceiro ano costumam contar com entre vinte e trinta alunos. No programa da disciplina, os conteúdos se voltam, dentre outras coisas, para estudos de textos de opinião, exposição e argumentação, sintaxe, aprofundamento de aspectos de intertextualidade vistos no primeiro ano, discussões sobre o cânone literário e questões identitárias na literatura, estudos de lírica e, em termos de história literária, contempla relações entre o contemporâneo e os séculos XIX e XX.

A partir do meu contexto de trabalho, elaborei uma proposta de unidade didática que atendesse ao meu objetivo: o de aproximar os estudantes da leitura de poemas e, em paralelo, valorizar o trabalho estético de uma manifestação cultural tão rica e tão em voga, mas por vezes constantemente desprestigiada como trabalho artístico na realidade social em que eu me inseria, como o *funk*, analisando uma produção do gênero. Nesse sentido, flertando um pouco com as

¹⁰⁷ Tal ocorreu em 2018, quando fui selecionado em edital de afastamento docente para pós-graduação e tive de cessar o trabalho antes que pudesse concluir o previsto.

¹⁰⁸ Cursos técnicos integrados são cursos que entrelaçam a formação geral de Ensino Médio com formação profissional específica. No câmpus Camaquã, ofertamos três possibilidades de carreira técnica: Controle Ambiental, Automação Industrial e Informática. Todos os cursos são anuais e ministrados em quatro anos. O câmpus conta, atualmente, com em torno de seiscentos alunos matriculados em seus cursos regulares.

sequências de Cosson¹⁰⁹, divido a sequência da unidade em movimentos cuja ordem pode ser alterada – ou alguns itens, suprimidos – pelo professor a partir do objetivo e do espaço-tempo de que ele dispõe para realizar o trabalho.

A sequência didática

A sequência didática que será exposta a seguir, cujo objetivo geral já foi referido, carrega consigo objetivos específicos que se delinham também a partir do que nos oferece o texto escolhido para o trabalho em sala de aula. Neste caso, optou-se pelo estudo da canção “Bumbum de ouro”, da cantora *drag queen* Gloria Groove, o que determinou a inserção na aula, por exemplo, do debate sobre a arte *drag*. Depois, a canção é aproximada do poema “Satânia”, de Olavo Bilac. Na apresentação dos movimentos, os objetivos específicos vão se tornando também evidentes.

Movimento 1: Motivação

Neste primeiro momento, estabelece-se um levantamento inicial das percepções dos estudantes a respeito do que será trazido a sala. A maneira como isso se dá pode ser extremamente simples, como a proposição de um questionamento ou de um *brainstorming*, ou pode ser mais elaborada, pressupondo jogos, exercícios ou atividades, dependendo do quanto isso contribuir para que se contemplem os objetivos previstos. Nesta proposta, especificamente, opto pelo *brainstorming*, utilizado como espécie de coleta de perspectivas, palavras-chave que me auxiliam a encaminhar os focos de debate e de desconstrução a respeito do *funk*. Permite-me, também, observar os pontos fortes apontados pelos alunos, além de possibilitar a apreensão de perspectivas não antecipadas por mim enquanto professor. Questiono, então, os alunos, a respeito de que ideias lhes vêm à mente quando pensam sobre a palavra *funk*. Peço que se reúnam em pequenos grupos e que debatam as imagens que lhes

¹⁰⁹ Em *Letramento literário: teoria e prática* (2016), Cosson apresenta duas propostas de sequência didática para trabalho com a literatura (sobretudo com romances) em sala de aula, que ele chama de sequência básica e sequência expandida. Em alguns dos movimentos que aponto, há perceptíveis pontos de contato com a leitura que realizei do autor.

acorem, antes de que façamos um levantamento das imagens da turma como um todo – isso ajuda os mais tímidos a ousarem se expor. Depois, com o auxílio do quadro, registramos as percepções do grupo e estabelecemos um breve e incipiente debate sobre as motivações dos registros, as recorrências, as singularidades expressas por cada grupo. É interessante observar as negociações de sentidos que se estabelecem entre os estudantes nessa simples atividade, enquanto tentam sintetizar suas diferentes vozes num levantamento que represente o máximo possível a perspectiva de todos.

Movimento 2: Leitura

Realizado o registro inicial, os alunos, então, são convidados a estabelecer um primeiro contato com o texto escolhido. Em se tratando de música, uma boa alternativa é aportar aos estudantes, também, caso haja, o videoclipe da canção escolhida. Assim, além da escuta, eles podem ainda apontar questões a respeito das imagens do clipe. Em alguns casos, opto por ouvir primeiro a canção, discuti-la e, depois, apresento o videoclipe.

Tudo depende, novamente de que efeitos se deseja produzir a partir da atividade. No caso do trabalho com “Bumbum de ouro”, é relevante, para os objetivos que tracei, que os alunos assistam ao vídeo, pois ele ressalta uma série de aspectos interessantes à discussão, que podem ser cotejados com as impressões registradas durante o primeiro movimento: o clipe possibilita questionar a questão dos corpos cuja beleza é desviante com relação à normatizada socialmente; evidencia e antecipa à discussão a autoria e o protagonismo *drag queen*, o que talvez não seja identificado pelos estudantes que desconhecem o artista, caso o contato se dê apenas pelo som; possibilita apontar índices e símbolos que não necessariamente estão contidos na letra da canção, como a semelhança visual de Gloria, em partes do vídeo, a partir do uso de franjas douradas que cobrem o rosto, com o orixá Oxum, deusa das religiões afro-brasileiras associada à riqueza e ao amor; ressalta a inserção de um trecho de *rap*, ritmo pelo qual Gloria Groove vinha sendo conhecida até o sucesso dessa canção, a partir do

estabelecimento de um *feat*¹¹⁰ do artista na música de sua persona *drag*; provoca, a partir do visual, o questionamento – que será problematizado também, depois, a partir da análise da canção – a respeito da recorrente associação do gênero *funk* a pornografia, uma vez que, abordando e verbalizando com frequência a imagem da bunda, apresenta corpos que apenas desfrutam de sua liberdade e se divertem juntos, sem qualquer conotação pornográfica.

Esse primeiro contato provoca um novo levantamento: na fruição estética do clipe, que aspectos chamam a atenção dos alunos? Que presenças e/ou ausências – a quase inexistência de corpos masculinos e padrões heteronormativos, por exemplo, pode ser algo lembrado pelos estudantes – são sentidas ou estranhadas por eles? Que relações parecem se estabelecer entre as imagens do clipe e aquilo que nos diz a música? De acordo com o objetivo do professor, ele pode focar mais alguns questionamentos, detalhando-os. A mim interessa que os discentes percebam as questões de gênero, nesse primeiro momento, e que identifiquem tratar-se de uma cantora *drag*. Os aspectos especificamente relacionados à letra da música serão ressaltados mais adiante.

Movimento 3: Contextualização

Aqui, o professor se volta para os aspectos relacionados à produção do texto – neste caso, a canção – apresentado. Nesse sentido, interessa apresentar autor, momento histórico, contextualização geográfica, o que for relevante para compreender o fenômeno que se apresenta. No meu caso em específico, interessa realizar uma pequena incursão arqueológica no gênero *funk*: apresentar suas origens estadunidenses, sua apropriação e adaptação no contexto brasileiro dos anos 1970, sua consolidação na cena carioca na década de 80 e as inovações insurgentes nos anos 2000. Cabe, aqui, diferenciar os aspectos do *funk* carioca e do *funk* paulista, discutir com os alunos o que se propõe em “Bumbum de ouro” e seu relativo distanciamento de um enquadramento mais estanque em uma modalidade ou outra, bem como sua aproximação

¹¹⁰ Abreviação do inglês *featuring*, que significa “participação de”, anglicismo costumeiramente utilizado na internet para expressar a participação de um artista na canção de outro, em parceria musical.

ao pop contemporâneo. Cabe, ainda, discutir as motivações possíveis para essa mudança: a necessidade de atingir um público-alvo maior, de expandir as possibilidades da carreira, de ampliar a visibilidade *drag*, aproveitando um cenário e um momento promissores para esses artistas, em pleno *boom* de outras figuras como Pablllo Vittar e Aretuza Lovi, no contexto brasileiro, bem como RuPaul e outras *drags* e seu sucesso exponencial a partir da veiculação do programa *RuPaul's Drag Race* na plataforma *Netflix*.

A partir desses apontamentos, é importante discutir com os alunos, também, a expressiva representatividade que a canção alcança ao ser cantada por uma *drag queen*, resgatando o histórico dessas performances¹¹¹ e desmitificando a associação recorrente da *drag* à prostituição ou ao humor escrachado ou sem valor estético. É importante, também, elucidar as diferenças entre a performance *drag* e as identidades de gênero, já que, por vezes, ela é confundida com mulheres trans¹¹². Essas discussões podem, é claro, vir acompanhadas de textos auxiliares, que contribuam com o debate.

É aconselhável, no entanto, que o professor se recorde da necessidade de administrar bem a discussão, a fim de que as questões sejam trazidas à baila, mas que não se perca de vista que o principal objetivo da unidade é retomar o texto inicial para contrapô-lo a algum texto poético canônico, a fim de aproximá-los. No meu caso, em específico, opto por fazer uma breve exposição sobre o histórico do *funk*, abordando sua representatividade social e, depois, migro para a questão da performance *drag* a partir da discussão de um breve artigo, cuja leitura é solicitada aos alunos em caráter extraclasse, já no primeiro dia da sequência. Esse debate costuma acontecer num segundo encontro com os alunos, na semana seguinte.

Movimento 4: Mergulho

¹¹¹ A esse respeito, há um interessante esboço histórico escrito por Bragança (2019), no qual o autor aponta outras interessantes leituras para aprofundamento do tema. Ver referências.

¹¹² Apesar de a sequência aqui apresentar brevemente alguns apontamentos, me parece importante retomar aqui a diferença acima exposta: enquanto a *drag* se constitui enquanto performance artística que pode ou não estar relacionada a uma mudança de representação de gênero (homens vestindo-se, dentro de determinada estética, como mulheres, por exemplo), as identidades trans dizem respeito a sujeitos que não se identificam com o gênero que lhes foi designado a partir da prescrição associada a seu sexo biológico e, em alguns casos, realizam tratamentos para mudança de sexo. Se a *drag queen* é performática, a trans apenas é.

Com o registro das percepções iniciais dos alunos com relação ao texto abordado e a partir da devida contextualização e discussão a respeito de questões ligadas ao contexto de produção da canção, que dialogam com problemáticas sociais vigentes na atualidade, passamos ao debate mais especificamente intratextual, ou seja, nos debruçamos sobre o texto enquanto forma de articulação da linguagem.

No caso de “Bumbum de Ouro”, interessa retomar a voz que nos fala, verificando se ela expressa alguma demarcação de gênero, por exemplo, ou delimitando seu objetivo aparente ao enunciar a canção; discutir a construção significativa da bunda dessa mulher de quem se fala, parte do corpo cultuada a partir de inúmeras metáforas, e o que ela carrega de sentidos em termos de valorização do corpo e da liberdade e empoderamento que o clipe reforça a partir da imagem visual; evidenciar o trabalho sonoro realizado por meio, sobretudo, das rimas, das repetições e aliteraões. De um lado, *bumbum* e *bumbo* estabelecendo, pela similitude, uma conexão entre o corpo desejado e a batida musical; de outro, as rimas e imagens explorando a associação entre *ouro* e *luz*, numa espécie de sacralização do corpo feminino. Esses apontamentos, aos quais os alunos chegam com o professor a partir da expressão de inquietações, da sugestão de questionamentos, serão os promotores do reconhecimento e da valorização do trabalho estético desenvolvido no *funk*, mais especificamente nessa canção.

Movimento 5: Aproximação

É a partir da ressignificação do *funk* com os alunos e de sua valorização enquanto não apenas representante de um nicho artístico e social singular, com características próprias, mas também enquanto trabalho estético e formal com a linguagem, o que desmistifica o abismo entre o erudito e o popular e aponta seu peso demarcador de diferenças principalmente econômicas, que o professor traz aos estudantes um poema de Olavo Bilac. Partindo do trabalho com uma manifestação popular que parecia, de início, totalmente desvinculada de valorização acadêmica, cria-se um espaço de abertura à desconstrução do impossível. O erudito inacessível, a

palavra que bloqueia o estudante antes mesmo de chegar a ele, torna-se então alvo de dúvida, o *jamais* passa a ser um *talvez*.

Na Aproximação, estabelece-se um olhar comparativo com os estudantes, que vão buscar, no texto que lhes chega, pontos de contato com o anterior, já interpretado e discutido com os colegas. A partir da proposição de “Satânia”, os alunos são instados a refletir sobre a construção da figura feminina, às associações entre ouro e luz que se manifestam também pelas metáforas e pelas recorrências sonoras, sobre a sensualidade aparentemente mais voluptuosa que a apontada na canção de Groove, por exemplo. Evidentemente, são confrontados também por um vocabulário menos acessível que o de “Bumbum de Ouro”, bem como por uma organização sintática que por vezes dista bastante do uso cotidiano, aspectos sobre os quais o professor se debruça com mais pormenor na discussão sobre seu contexto de produção. Neste primeiro momento, interessa compreender os pontos de contato e os aspectos de distanciamento que se estabelecem entre ambos os textos.

Movimento 6: Reconhecimento

Uma vez estabelecido o vínculo, o professor deixa de lado, por alguns instantes, o texto inicial – já bastante debatido com o grupo – e se debruça sobre a organização do segundo texto, enfocando sobretudo nas diferenças que se manifestaram no processo primeiro de comparação. Levanta hipóteses com os estudantes e busca, com eles, agora que já se fizeram algumas divagações sobre as possibilidades de sentido, sanar as dúvidas de vocabulário e confirmar ou refutar as primeiras ponderações. Como fez com o primeiro texto, recorre à contextualização da produção do poema, apresentando seu autor e brevemente noticiando seu entorno histórico e social, uma vez que o objetivo desta unidade, que é o de aproximar os alunos da leitura de poemas, dessacralizar o cânone e valorizar a produção popular, já está quase que totalmente contemplado.

Movimento 7: Encontro

Na leitura e análise de “Bumbum de Ouro” e “Satânia”, o professor promove, com seus alunos, uma viagem entre tempos na qual se problematizam as diferenças entre erudito e popular. Aponta a possibilidade de leitura do poema, aponta o relevante trabalho artístico e formal do *funk*, reconhecido como mais do que um representante de variação linguística. Olha para as questões da autoria, questiona a diferença de olhares, questiona o espaço e a voz que a sujeitos como Bilac e como Groove, nos tempos de antes e nos de hoje, são concedidos. Valoriza o trabalho *drag*, indaga sobre os critérios de definição do cânone, aproveita para motivar discussões sobre os espaços que havia e que há na literatura para quem não seja homem, branco, heterossexual, cisgênero. Retoma os fios das tessituras empreendidas, costura questões e relações com os estudantes. Por meio da arte, promove o questionamento da realidade dos alunos e da sua. No Encontro, dá-se a expansão exponencial dos caminhos de discussão: o professor e seus estudantes, na troca e nas discussões, encontrarão o ponto final, temporário, desse trajeto. Ou, se a articulação for bem-sucedida, farão melhor: delinearão novas rotas.

Para não concluir: sente o movimento, vai devagar

No percurso que empreendemos juntos, fizemos não poucos movimentos: refletimos sobre a formação docente do profissional de Letras enquanto professor de Literatura; discutimos algumas crenças presentes nas relações entre Literatura e ensino, na escola; apontamos a possibilidade de realizar um trabalho mais humanizador, a partir tanto da valorização de artefatos culturais presentes na vida de nossos alunos e muitas vezes desvalorizados enquanto arte, quanto da dessacralização do verso como algo acessível apenas a uma elite pretensamente erudita.

Partimos das abstrações teóricas ao fazer prático, das leituras do sujeito pesquisador às proposições de um professor que vai se questionando e se refazendo também na sua prática pedagógica. Tecemos direcionamentos a múltiplas discussões pertinentes ao ensino de literatura e ao espaço escolar: questionamentos sociais, de gênero, de performance, de estrato social, de cânone e de marginalização. E eu espero que essa partilha, para mim também uma

possibilidade de porvir – já que, da primeira vez, não tive tempo hábil para chegar ao movimento de aproximação dos textos – possa servir como germe de possibilidades para ti, colega. Como diz Groove, “sente o movimento / vai devagar”. Que, nas pequenas fissuras, nós possamos promover as mudanças necessárias a uma educação mais justa, mais democrática e mais humanizadora.

Referências

- ANTUNES, Benedito. Principais tendências do ensino de literatura no Brasil: abordagem preliminar. In: XV CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, v. 3, 2017, Rio de Janeiro. **Anais do XV Congresso Internacional ABRALIC: Textualidades contemporâneas**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2018. p.3934-43.
- BILAC, Olavo. Satânia. In: _____. **Obra reunida**. Org. e introd. Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. p. 138-139.
- BRAGANÇA, Lucas. Fragmentos da babadeira história *drag* brasileira. **RECIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 13, n. 3, p. 525-39, 2019.
- BRAND FINANCE. **Global 500 2020: the annual report on the world’s most valuable and strongest brands**. Disponível em: <<https://brandfinance.com/images/upload/brand_finance_global_500_2020_preview.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CANDIDO, Antonio (1988). O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-91.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FAUSTINO, Mário. **Poesia-experiência**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FREIRE, Paulo (1993). **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d’água, 1997.
- GLORIA GROOVE: Bumbum de Ouro (Clipe Oficial). Videoclipe. [S.l.]: SB Music, 2018. 1 vídeo (2’47”). Publicado pelo canal Gloria Groove. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=LWaOGMntBIY>>>. Acesso em: 15 maio 2020.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, 2008.

**HISTÓRIAS DE VIDA E REPERTÓRIOS
DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS
TRADICIONAIS DE CIDADES DO
INTERIOR DA BAHIA: INTERCÂMBIOS
ENTRE OS SABERES TRADICIONAIS E O
CONHECIMENTO ACADÊMICO**

HISTÓRIAS DE VIDA E REPERTÓRIOS DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS TRADICIONAIS DE CIDADES DO INTERIOR DA BAHIA: INTERCÂMBIOS ENTRE OS SABERES TRADICIONAIS E O CONHECIMENTO ACADÊMICO

Luciene Souza Santos (UEFS) ¹¹³

Lana Lula Amorim (UEFS) ¹¹⁴

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do diálogo entre os saberes populares e o fazer acadêmico, na perspectiva da discussão entre os conceitos de tradição e memória cultural, em interlocução com a teorização dos estudos contemporâneos sobre pós-modernidade. Para tanto, buscamos problematizar como a história de vida e os saberes tradicionais dos contadores de histórias do interior da Bahia, podem se constituir como relevantes fatores para a construção e fortalecimento das identidades culturais dos sujeitos, através do intercâmbio entre esses saberes orais e o contexto pós-moderno em que eles estão inseridos.

Nesse sentido, este artigo se apresenta e se divide em três partes: a primeira trata de discutir as questões do vínculo entre os saberes do passado, sendo fortalecidos por uma relação dinâmica com os saberes do presente, através da discussão teórica sobre autores que problematizam a relação entre tradição x pós-modernidade (BENJAMIM, 1997; HALL, 2006; BAUMAN, 1999; HARVEY, 2009; WALSH, 2007).

A segunda parte discute a importância da oralidade e do conceito de griô e a relação destes com o contexto da pós-modernidade, trazendo contribuições para o campo dos estudos literários, no intuito de enriquecer e ampliar as discussões a respeito de cânones literários, uma vez que trata da literatura oral na contemporaneidade, buscando desconstruir a noção histórica da hegemonia das obras canônicas da literatura, promovendo um diálogo consonante com as histórias representativas e simbólicas dos

¹¹³ Doutora em Educação pela UFBA, professora adjunta da UEFS. E-mail: lucienesantoz@gmail.com

¹¹⁴ Mestranda em Literatura pelo PROGEL/UEFS. E-mail: лана_lula@yahoo.com.br

grupos das culturas populares, dando-lhes presença e notoriedade. Essa discussão parte, principalmente, das reflexões de Abib (2017), Burke (2003), Ford (1994), Machado (2017) e Zumthor (1993).

Quanto à terceira parte, esta apresenta a pesquisa “Cacimba de histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia”, que vem sendo atualmente desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Poéticas Orais, com os contadores de histórias locais, onde essa relação com as problematizações teóricas acima descritas, é substancialmente experienciada no âmbito da pesquisa, que busca investigar as histórias de vida de contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia. Nessa sessão, buscamos explicar como esse trabalho vem acontecendo de forma prática e quais as questões a serem abordadas dentro do campo da literatura oral e seus desdobramentos para os estudos acadêmicos na área.

Narrativas da tradição: reflexões entre a literatura oral e os saberes dos mais velhos na contemporaneidade

Os conceitos de tradição e memória cultural, compreendidos como um conjunto de representações de modos de vida, saberes e fazeres transmitidos através da experiência, condicionam e remetem, vez por outra, a um passado longínquo, levando a reflexões e elucidações imagéticas de lugares de memória, onde as tradições se vinculam apenas ao passado. No entanto, as discussões e estudos contemporâneos buscam uma quebra conceitual, apontando para novas perspectivas, em que é possível estabelecer um vínculo entre os saberes do passado, sendo fortalecidos a partir do diálogo com uma memória dinâmica e viva, em interlocução com os saberes do presente.

Nesse sentido, este artigo pretende-se, a partir de uma discussão embasada na construção de uma perspectiva que ultrapasse ou ao menos amenize a dicotomia entre tradição e modernidade, conseguir adentrar aos meandros da importância da tradição no contexto pós-moderno. No entanto, não tendo a intenção de aprofundar as discussões a respeito de conceitos como pós-modernidade e tradição, dadas as suas complexidades

epistemológicas¹¹⁵, mas situando-os para, a partir daí, chegarmos ao nosso objetivo de estudo, qual seja o de investigar as histórias de vida de contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia a fim de construir intercâmbios entre os saberes tradicionais e o conhecimento acadêmico relacionados aos repertórios e à performance das tradições orais e da cultura popular.

O conceito de cultura popular em nosso entendimento, longe de passar por um processo de esvaziamento ou esgotamento como apregoam alguns, adquire novos significados a partir do processo de revitalização das tradições culturais de grupos sociais que portam marcas sociais e culturais diversas, que os diferenciam no contexto social. Fenômeno esse que ocorre em escala mundial, enquanto um inesperado e inquietante efeito da globalização. (ABIB, 2017, p. 81)

A pós-modernidade é o lugar de desconstrução das dicotomias conceituais. Estudiosos da pós-modernidade como Hall (2006), Bauman (1999) e Harvey (2009) discutem conceitos complexos a respeito de novos modos de vida e sobre a condição dos indivíduos na perspectiva contemporânea desse espaço-tempo, sem enquadrá-los a estruturas conceituais fragmentadas e rótulos identitários ligados às ideologias dominantes. Uma vez que o mundo, após o advento da globalização se tornou mais interligado, devido à velocidade de acesso às informações que transitam em todas as partes, de forma quase unificada, é possível compreender as identidades culturais a partir de um outro paradigma. Sobre isso, Hall afirma:

O que é importante para nosso argumento quanto ao impacto da globalização sobre a identidade é que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de

¹¹⁵ “Entender o que é pós-modernidade não é algo simples. Existem diversos autores que tentaram definir pós-modernidade, mas não há um consenso sobre essa definição. Alguns autores nem utilizam a expressão pós-modernidade para definir o momento contemporâneo que estamos vivendo. Por exemplo, Bauman (1998, 2005) denomina de modernidade líquida, Giddens (1991, 2002) usa a expressão modernidade tardia, Jameson (1991), capitalismo tardio e Harvey (1992), sociedade pós-industrial. O fato de não ser fácil encontrar uma definição clara de pós-modernidade nos estudos sociológicos contribui demasiadamente para que os estudos organizacionais não apresentem em seus textos uma definição de pós-modernidade inequívoca.” (SOUZA, 2012)

representação. Todo meio de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicações deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais. (HALL, 2006, p. 70)

Nesse sentido, cabe destacar que os indivíduos sofreram um processo de pluralização de suas identidades culturais, o que leva esta discussão para a questão do termo *decolonial*, que provoca a reflexão de que:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...] reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2007, p. 9).

Assim, tanto maiores as multiplicidades das identidades e desfragmentação delas, maior é a necessidade de conservação das histórias e costumes oriundos das experiências tradicionais e ancestrais de um povo como possibilidade de assegurar a sua memória cultural viva. Por um lado, a quebra de preconceitos históricos e enquadramentos hegemônicos favorece a existência e a persistência das identidades, por outro, faz-se necessária a reafirmação constante delas, a partir da valorização de práticas, costumes, fazeres e saberes culturais.

Talvez uma das características mais marcantes das manifestações oriundas do universo da cultura popular, em qualquer parte do mundo, e que nos remetem a essa lógica diferenciada que busquei analisar, sejam justamente as formas de transmissão de seu passado – que carrega a mitologia ancestral e os saberes tradicionais do grupo – através de três elementos fundamentais presentes nesse universo: a memória, a oralidade e a ritualidade. (ABIB, 2017, p. 89)

Principais responsáveis pela difusão desses saberes da tradição oral e da ancestralidade, os contadores de histórias (mestres da tradição e griôs), utilizam esses três elementos como maneira de perpetuarem os saberes de seus grupos, a partir da narração de suas histórias, mitos e tradições. Nesse sentido, vão fortalecendo a memória cultural, ora dialogando com o passado, ora reafirmando a identidade de seus grupos na contemporaneidade.

A experiência vivida, nesse sentido, assume a importância de manter e dar continuidade aos repertórios culturais vivenciados, unindo os grupos sociais e assegurando-lhes a noção de pertencimento e perpetuação de seus saberes adquiridos, reafirmando o que diz Walter Benjamin (1994), quando destaca a importância da tradição como sendo uma fonte inesgotável de saberes, apontando a memória, através das narrativas, como uma forma de transmissão de conhecimentos advindos das experiências vividas pelos mais velhos em uma cultura:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito o que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutam com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece as suas histórias e tradições. (BENJAMIN, 1994, p. 198)

Benjamin, nesse sentido, traz à luz a discussão a respeito da valorização dos saberes desses homens e mulheres mais velhos e suas experiências de vida, em seus contextos locais, no sentido de situá-los como extremos conhecedores dos modos de vida das comunidades em que estão inseridos. Valorizando sua experiência prática, para além de conhecimentos adquiridos por processos e práticas de educação formal, experiências com outras culturas e outros processos de aprendizagem, dando ênfase ao repertório cultural adquirido através dos saberes e fazeres tão ricos das comunidades de que fazem parte.

As reflexões que se seguem, pretendem demonstrar, de forma prática, como os saberes da tradição desses mestres e contadores de histórias acontecem e de que maneira esses saberes podem enriquecer as trocas simbólicas com os saberes acadêmicos, sobretudo na área de estudos literários, especificamente sobre a literatura oral. Pretende-se estabelecer, nessa perspectiva, uma interlocução com os saberes acadêmicos, fortalecendo as questões da literatura oral, para o enriquecimento e ampliação dos estudos e pesquisas acadêmicas na área.

O lugar da oralidade na literatura contemporânea: os mestres da tradição oral e o griô brasileiro

No contexto atual contemporâneo, a importância da literatura oral tem assumido um caráter de manutenção dos saberes dos grupos tradicionais, a partir das experiências vivenciadas. Pesquisas e estudos como os de BURKE (2003), ABIB (2017), na área de identidade cultural na pós-modernidade têm demonstrado o seu caráter de fortalecimento dessas identidades, em suas diversidades não-fragmentadas, mas plurais.

Nessa perspectiva, é possível não apontar divergências sobre a valorização dos cânones literários a despeito das literaturas baseadas na oralidade e nos saberes populares. Ao contrário, pretende demonstrar a interlocução destes saberes como enriquecimento para a área de literatura e para os estudos acadêmicos na área de Letras, no intuito de mostrar a interação e a coexistência de ambos, baseando-se em ideias sobre a contemporaneidade e a desfragmentação dicotômica destes saberes.

Portanto, falar de literatura oral na contemporaneidade é romper com a noção histórica da hegemonia das obras canônicas da literatura e promover um diálogo consonante com histórias representativas e simbólicas dos grupos das culturas populares, dando-lhes presença e notoriedade. À medida que as dicotomias entre tradição e pós-modernidade se atenuam, as literaturas orais assumem outras representações para além da manutenção dos saberes constituídos, sólidos e quase inalteráveis de grupos culturais que assumem a função de narrar as histórias da tradição. Mais ainda,

eles têm a missão de levar adiante uma história que sobrevive à palavra escrita. Sobre isso, Machado afirma:

Cultivamos conhecimentos tecendo prosas que vão se repetir infinitamente. Prosas de pessoas que são como arquivos vivos. Suas falas ajudam na compreensão da história que pode ser conhecida através dos mitos cotidianos, que não se deixam aprisionar num passado estagnante. (MACHADO, 2017. p. 28)

Estas prosas tecidas vão se entrelaçando como uma colcha de retalhos, costuradas pelas falas repetidas infinitamente pelos mestres da tradição, que tecem sobre as histórias contadas e vão tecendo os seus próprios caminhos. Os contadores de histórias, mestres em sua tradição, são assim chamados por serem os sábios que guardam as histórias, as memórias e a herança cultural de seu contexto social.

Um contador de histórias está completamente atrelado à sua história de vida e às suas referências ancestrais e étnicas, não há como dissociá-lo da sua origem. A noção imagética da figura do contador tradicional recai na imagem dos idosos que contavam suas histórias em ritmo lento, para os seus filhos, netos, vizinhos, crianças próximas, transmitindo-lhes seus saberes, a partir dessas histórias. No entanto, sob a ótica das leituras contemporâneas, pode-se conceber também um outro tipo de narrador, que se utiliza de elementos performáticos do teatro, vestimentas, instrumentos, vídeos, espetáculos e outros elementos como forma de transmissão dos saberes locais de suas comunidades¹¹⁶.

A tradição e os saberes oriundos dela se constituem no elo que liga esses contadores aos mestres da tradição oral e aos griôs¹¹⁷. É da tradição que advém as bases que sustentam o fazer desses contadores de histórias, em diferentes contextos e seus mitos e lendas são perpetuados através do sacro ofício desses mestres e mestras da oralidade. Sobre isso, Abib (2017) acrescenta que:

¹¹⁶ Para Zumthor, a performance é “O momento em que uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida” (1993, p. 295).

¹¹⁷ Griôs são os sábios guardiões dos saberes dos povos de origem africana. As definições de griô em África e no Brasil se distinguem, dadas as questões locais e de contextos históricos, mas assemelham-se quanto à difusão dos saberes dos povos africanos e da diáspora e sua ancestralidade.

Os mestres têm profunda ligação com a própria palavra tradição, que vem do latim *traditio*. O verbo é *tradere*, e significa precipuamente entregar, designa o ato de passar algo para outra pessoa ou de passar de geração a outra geração [...]. O mestre é aquele que permite que os saberes transmitidos pelos antepassados vivam e sejam dignificados na memória coletiva. A oralidade, pela qual o mestre transmite a sabedoria ancestral do grupo, através da tradição, é assim caracterizada. (ABIB, 2017, p. 97)

Nesse universo de saberes e fazeres, a oralidade é a principal via de recepção e interlocução do contador de histórias brasileiro. A partir do conto oral, os traços tradicionais presentes no repertório e na performance dos mestres da literatura tradicional, servem de ponte entre eles e seus interlocutores, que ouvem a partir de suas narrativas, baseadas numa leitura corporal intertextual, que vai além da palavra escrita, carregada de uma historicidade inscrita em suas tradições, que chegam a seus interlocutores através de suas performances, seus cantos, suas rimas e fazeres de sua cultura.

Em algumas culturas, pode-se afirmar que essas manifestações ganham ainda mais força, pela própria necessidade de afirmação da existência e sobrevivência de seus povos, em contextos adversos. Sobre isso, pode-se destacar exemplos como as culturas de povos do nordeste do Brasil e dos afro-brasileiros, na busca do fortalecimento de sua identidade cultural, como faz crer Machado:

Cada geração transmite a mesma força vital em forma de relato, provérbios, mitos, canto, dança, poesia, ritmo e emoção. É como se a comunidade não podendo voltar à África, recriasse uma África livre no Brasil, continuando as histórias de seus ancestrais. (MACHADO, 2017, p. 29)

O encantamento das histórias transmitidas pelos mais velhos, de geração em geração é personificado na figura dos mestres contadores, dado o caráter lúdico próprio do universo da narração de histórias. No entanto, elas transcendem a sua natureza brincante e assumem, através da figura desses sábios, representações não apenas sociais, mas afetivas ligadas à coletividade dos indivíduos pertencentes a esses grupos. Segundo Ford:

Os mitos são, realmente, as histórias sociais que curam. Isso porque nos dão mais do que o desfecho moral que aprendemos a associar há muito tempo às quadrinhas infantis e aos contos de fadas. Lidos apropriadamente, os mitos nos deixam harmonizados com os eternos mistérios do ser, nos ajudam a lidar com inevitáveis transições da vida e fornecem modelos para o nosso relacionamento com as sociedades em que vivemos e para o relacionamento dessas sociedades com o mundo que partilhamos com todas as formas de vida. Quando enfrentamos um trauma individual ou coletivamente, as lendas e os mitos são uma maneira de restabelecer a harmonia à beira do caos. (FORD, 1999, p. 9)

Por essa grandiosidade de entendimentos, estas reflexões completam o pensamento da necessidade de discussões como estas, de trazer os saberes populares para dentro dos estudos acadêmicos, como propõem as subjetividades da contemporaneidade, em diálogo claro, compreendendo suas utilidades para ambas as partes, entendendo e promovendo que esses saberes se complementem e possam beber da fonte um do outro, enriquecendo-se mutuamente.

A pesquisa “Cacimba de Histórias” com narradores tradicionais e seus intercâmbios de saberes

Esta ação de pesquisa encontra-se em fase inicial e vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais, que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior da Bahia, como também com professores destas instituições, estudantes e profissionais da Educação Básica. Criado no primeiro semestre de 2019, o grupo pretende estreitar os laços entre a universidade e os mestres e mestras, guardiões dos saberes tradicionais, especificamente, do conto de tradição oral.

A primeira ação do Grupo, um Seminário que promoveu a integração entre os seus pesquisadores, permitiu a construção desta proposta de pesquisa interinstitucional que se configura em uma coleta de histórias de vida e de contos dos guardiões, mestres e mestras da tradição. A partir desta coleta, a pesquisa pretende integrar saberes acadêmicos com saberes populares, potencializando assim, as possibilidades de aprendizagem dentro e fora da universidade.

É papel desta pesquisa ainda, tomar como base o reconhecido Sistema de classificação de Aarne-Thompson ATU e as pesquisas no campo das poéticas orais, já desenvolvidos por nomes como: Doralice Alcoforado, Bráulio do Nascimento, Câmara Cascudo, Sílvia Romero e Marco Haurélio. E desta forma, fortalecer uma pesquisa em rede, capaz de coletar e catalogar contos da tradição oral da Bahia.

Pretendemos realizar uma pesquisa (auto) biográfica que tenha como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa e, a partir dos dados coletados, organizar um acervo digital de livre acesso, com as histórias de vida de contadores de histórias de cidades do interior da Bahia, bem como o repertório de contos da tradição oral constituído por esses homens e mulheres.

Assim, acreditamos que este acervo terá alcance em espaços artísticos e formativos. A escola, de posse desse material pode ampliar o repertório de narrativas nas salas de aula para além dos clássicos europeus tão conhecidos por todos. A área de arte poderá abarcar essas histórias para reproduzir espetáculos e sessões de contos capazes de emocionar e integrar o público ouvinte.

Os principais estudos que sustentam esta pesquisa dizem respeito aos campos da cultura popular, literatura oral, poéticas orais, (auto) biografia, contação de histórias e tradição. Para isso, realizaremos rodas de conversas com pesquisadores diversos, especialmente os que já desenvolvem estudos sobre o tema nas universidades envolvidas com a pesquisa e, posteriormente, com pesquisadores de fora do estado (presencialmente ou via web conferência).

Tais estudos vão sustentar a busca por respostas para a questão norteadora: Como construir intercâmbios entre os saberes tradicionais e o conhecimento acadêmico relacionados aos repertórios e à performance das tradições orais e da cultura popular? Para responder a essa questão, acredita-se que é possível organizar uma rede de pesquisa que traga aprendizagens oriundas do espaço acadêmico, em igual proporção às aprendizagens colhidas no campo de pesquisa, por meio da interação entre os mestres e mestras da tradição.

Aspectos metodológicos

Os docentes envolvidos com a pesquisa ministram componentes curriculares relacionados à cultura popular, tradição oral ou contação de histórias, e seus estudantes encontram-se em regiões geográficas estratégicas do estado da Bahia. Em Salvador e Caetité (UNEB), temos pesquisadores envolvidos com as disciplinas “Literatura e Educação” e com “Formação para a Contação de Histórias”, interessados nas histórias do Baixo Sul e do Sertão Produtivo; em Itabuna (UFSB), temos a disciplina “Poéticas Orais”; em São Francisco do Conde (UNILAB), no recôncavo, temos o componente curricular “Uso pedagógico de mitos e contos africanos e afro-brasileiros”; e, em Feira de Santana (UEFS), “Formação de Contadores de Histórias: Conta Comigo”.

São em atividades relacionadas à memória de afetos que os estudantes que cursam estes componentes curriculares têm acesso aos mestres da tradição que lhes contavam histórias, e com isso são habilitados a realizar um mapeamento capaz de nortear o encontro entre os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais (GEPO) e os contadores de histórias tradicionais. De posse desse primeiro mapeamento feito pelos estudantes da graduação, a equipe de pesquisa deste projeto pretende realizar entrevistas narrativas que terão por abordagem metodológica a (auto) biografia, a fim de documentar com melhor qualidade audiovisual (filmagem e fotografia) as suas histórias de vida e seus repertórios.

Etapas da Pesquisa

A proposta metodológica envolve, de modo sintético, as seguintes etapas:

01) Constituição de percursos de pesquisas a partir de componentes curriculares específicos.

Todos os pesquisadores envolvidos neste projeto de pesquisa ministram ou já ministraram disciplinas em suas respectivas IES relacionadas às tradições orais, bem como já participaram (ou têm como proposta participar) de projetos de pesquisa com tema similar. A partir da oferta dessas disciplinas, pretende-se propor aos estudantes um percurso de pesquisa que implique em: identificar

mestres e mestras da tradição que sejam membros ou próximos de suas famílias ou grupo social; gravar, em áudio, o repertório de contos da tradição que esses mestres e mestras guardam na memória; Depositar esse material em um grupo fechado do *Facebook* para posterior processo exploratório dos professores que ministram as disciplinas envolvidas com a pesquisa e que compõem também o GEPO; Estimular os estudantes de tais disciplinas e os pesquisadores do GEPO a produzirem escritas acadêmicas e/ou performances artísticas que tenham por base o intercâmbio com tais mestres e mestras da tradição; Promover, a partir das performances artísticas construídas pelos alunos das disciplinas, rodas de histórias dentro da universidade e, em espaços etnoformativos diversos, com a participação dos mestres e mestras da tradição e dos pesquisadores do GEPO.

02) Sistematização, catalogação e visibilização dos percursos de pesquisas construídos em cada disciplina pelos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Oraís.

Todo o material recolhido e a documentação audiovisual construída nos diferentes processos de pesquisa estruturados por cada disciplina, em cada uma das universidades, deverá passar por um processo de organização. Este processo será feito por bolsistas ou voluntários de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Oraís ao qual estão vinculados os pesquisadores dessa proposta multicêntrica e que incluirá às seguintes etapas: selecionar, nos dados levantados pelos estudantes das disciplinas os mestres e mestras da tradição que têm disponibilidade para compor o acervo digital de livre acesso da pesquisa; realizar entrevistas narrativas tendo por base metodológica a (auto) biografia, a fim de documentar com melhor qualidade audiovisual as suas histórias de vida e seus repertórios; transcrever e catalogar os contos coletados registrados pelos pesquisadores por meio da entrevista narrativa; produzir vídeos curtos com testemunhos dos mestres e mestras das tradições oraís sobre seus percursos formativos e repertórios; Promover o intercâmbio entre tais mestres e mestras e os estudantes das disciplinas, para que possam partilhar presencialmente seus percursos formativos e repertórios, dentro do ambiente acadêmico.

03) Sistematização e intercâmbio a partir do trabalho realizado em cada uma das universidades.

O diálogo entre as universidades envolvidas neste estudo será uma constante em todo o trajeto da pesquisa. Este eixo da proposta metodológica trata dos processos de sistematização e intercâmbio entre as quatro IES. Pretende-se, neste eixo: criar um acervo digital de livre acesso com os repertórios de narrativas e os vídeos com os depoimentos dos narradores acerca de suas histórias de vida, recolhidos a partir do trabalho em cada universidade; realizar um encontro semestral, em cada universidade envolvida, para promover o intercâmbio de saberes entre os mestres da tradição, a comunidade acadêmica e o público em geral para discussão em torno da tradição oral; desenvolver a escrita e a publicação de artigos e ensaios sobre todos os processos da pesquisa.

Considerações Finais

Têm sido recorrente, dentro do universo acadêmico, notadamente nos países do Sul Global, movimentos que buscam pensar a construção do conhecimento a partir de outros “centros”, criando, assim, caminhos que escapam à lógica eurocêntrica e colonial, que tem marcado o campo, desde a sua origem. Buscar outros “centros” implica em reconhecer diversos modos de produção do conhecimento, alguns dos quais historicamente marginalizados, em particular aqueles cujos territórios de acontecimentos são a oralidade e as camadas populares, bem como comunidades negras e indígenas. Ambas as universidades que integram esta proposta de ensino, pesquisa e extensão possuem fortes compromissos com a articulação entre o chamado conhecimento acadêmico e os saberes populares, acreditando que é necessário promover pontes e articulações entre estes.

Nesse sentido, o projeto “Cacimba de Histórias: encontros e intercâmbios com os saberes dos contadores de histórias tradicionais de cidades do interior da Bahia” pretende produzir impactos, tais como, a ampliação de espaços de interlocução entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais; a valorização e o reconhecimento de mestres e mestras da tradição não apenas como fontes em processos de pesquisas, mas como sujeitos protagonistas de cadeias de transmissão que ainda circulam nos interiores da Bahia, a despeito de todas as ameaças de extinção, e que podem ocupar os

espaços acadêmicos, contribuindo para a produção de conhecimento em perspectivas plurais e decoloniais; e, a circulação dos contadores de histórias em rodas abertas ao público, bem como a disseminação de seus repertórios e testemunhos de vida, o que terá o potencial de colocá-los na cena em espaços educativos, ampliando a discussão sobre a possibilidade de distintas formas de produção do conhecimento para além do ambiente acadêmico, valorizando-se consequentemente os saberes locais.

Portanto, do ponto de vista científico, propõe-se construir um processo de pesquisa que dialoga com diferentes espaços de conhecimento, notadamente no território das tradições orais, criando um repositório virtual com os resultados da pesquisa, bem como com as produções científicas dela decorrentes. É, ao mesmo tempo, um projeto com alto potencial de difusão tanto para a comunidade acadêmica, como para a comunidade não acadêmica, podendo contribuir, nesse sentido, com a ampliação de pesquisas sobre o tema, bem como de práticas artísticas e pedagógicas na confluência dos temas abordados por esta proposta.

Referências

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 1. Edição digital. São Paulo: Global, 2012.
- FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano: mitos da África**; tradução Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Summus, 1999.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

- MACHADO, Vanda. **Prosa de nagô: educando pela cultura**. 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2017.
- SOUZA, Eloisio Moulin de. Pós-modernidade nos estudos organizacionais: equívocos, antagonismos e dilemas. In: **Cadernos EBAPE**. BR, vol. 10 n.2. Rio de Janeiro, jun. 2012.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminário Internacional** “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 17-19 de abril de 2007.
- ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

**AS POSSIBILIDADES DOS USOS DO
CINEMA NAS PESQUISAS
CIENTÍFICAS**

AS POSSIBILIDADES DOS USOS DO CINEMA NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Sonia Maria Santos Pereira da Rocha (UFRGS)¹¹⁸

Simone Rocha da Conceição (UFRGS)¹¹⁹

Arcos da narrativa¹²⁰

Em época de pandemia e de isolamento social, a arte tem sido utilizada como instrumento de resistência e como válvula de escape para aguentar as pressões subitamente desencadeadas. Razão pela qual não é possível imaginar o enfrentamento dessa calamidade sem as *lives*¹²¹ de artistas, sem os serviços de *video on demand* (VoD), sem a literatura ou a filosofia. Nessa perspectiva, “a arte existe, porque a vida não basta” (GULLAR), isto é, “temos a arte para não morrer da verdade” (NIETZSCHE), e ainda, porque “não existe meio mais seguro para fugir do mundo do que a arte, e não há forma mais segura de se unir a ele do que a arte” (GOETHE). Dessa forma, a arte por vezes considerada supérflua e inútil¹²² tem nos ajudado a enfrentar e suportar esse momento tão difícil.

Indo ao encontro dessas premissas, apresentamos a arte cinematográfica como objeto de estudo numa pesquisa de doutorado e suas possibilidades de análise. A princípio, apresentamos o trabalho dividido em forma de narrativa fílmica com os arcos dramáticos que compõem uma obra cinematográfica em sua estrutura, desde seu início até o seu desfecho, sendo metaforicamente uma metalinguagem do audiovisual textual.

Na sequência, apresentaremos a semente de onde surgiu sob o título de exposição, aquele momento da narrativa fílmica em que os personagens com seus contextos e fatos importantes de suas

¹¹⁸ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutoranda. E-mail: srocha54@hotmail.com

¹¹⁹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutoranda. E-mail: sissirocha@gmail.com

¹²⁰ A estrutura de escrita do texto se organiza como um filme com suas partes constitutivas. Os arcos da narrativa se referem, então, na transposição, ao que tradicionalmente chamamos de introdução. Aqui todas as partes concernentes ao trabalho estão expostas.

¹²¹ Em palavras de origem estrangeira utilizaremos o realce em *itálico*

¹²² No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte (ORDINE, 2016, p. 12).

histórias são apresentados para entendermos o arco da narrativa de cada personagem e como elas se conectam para dar forma a abordagem do filme que assistimos/lemos.

Em seguida faremos uma compilação, parte do arco da narrativa em que todos os eventos se unem para preparar o espectador/leitor para o grande momento da narrativa. Em compilação, falaremos dos autores que fundamentam essa pesquisa hoje e a parte de suas teorias que dão suporte a este trabalho.

O grande desfecho ou ápice, é a análise dos filmes “Parasita”¹²³ (2019) de Bong Jon Hoo e; “Coringa”¹²⁴ (2019) de Todd Phillip, sob os aspectos filosóficos e técnicos que os filmes trazem numa espécie de ensaio da possibilidade dos usos do cinema. Por fim, finalizamos com a dissolução – o grande final – de nossa metafórica narrativa da saga de uma pesquisa, apresentando a importância do cinema para as pesquisas científicas e na área educacional.

Exposição¹²⁵

A partir de questões sobre as possibilidades do uso do cinema como objeto de estudos nos laboratórios científicos, surgiu a pesquisa de mestrado que produziu a dissertação “Os cotidianos e as redes educativas no pensar a ausência de escolas nos registros cinematográficos dos westerns americanos”¹²⁶. Com metodologia apropriada aos objetivos gerais – análise técnica, histórica e contextual – os filmes que constam naquela pesquisa foram o chão das pesquisas para se entender o porquê as escolas não aparecerem nos filmes de westerns mais conhecidos. Sabendo-se que, o viés histórico de uma colonização está baseado no tripé Lei, Religião e Educação, procuramos saber porque o viés educacional, supostamente, não aparecia. Descobrimos que existiam registros de escolas em filmes de westerns que não tinham proeminência

¹²³ Primeiro filme não americano (sul coreano) a ganhar o prêmio principal – melhor filme - além de ganhar também o prêmio de melhor filme estrangeiro.

¹²⁴ Filme americano – produção independente -baseado nas HQs da DC Comics que saiu da abordagem padrão do universo expandido das Histórias em Quadrinhos para o cinema.

¹²⁵ Aqui são apresentados os elementos constitutivos do filme/texto

¹²⁶ Trabalho final do curso de Mestrado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) na Faculdade de Educação e no Grupo de Pesquisa: ‘Currículo, redes educativas e imagens’ defendida em 2016.

mercadológica. Ou seja, aqueles que não eram os mais vistos e conhecidos.

O cinema fez um caminho e tanto para chegar até aqui. De artigo de feira para iletrados no início do século XX a objeto de estudos com toda a sua riqueza, apesar de toda a sua subjetividade. Sobre isso nos diz Marc Ferro¹²⁷:

[...] o cinema não tinha nascido quando a História adquiriu seus hábitos e aperfeiçoou seu método, cessou de narrar para explicar. A 'linguagem' do cinema verifica-se ininteligível, de interpretação incerta. Porém, essa explicação não poderia satisfazer aos que conhecem o infatigável ardor dos historiadores, instados a descobrir novos domínios, a considerar como essencial o que julgavam até esse momento interessante. (...) as fontes que o historiador consagrado utiliza, forma, no presente, um que é tão cuidadosamente hierarquizado como a sociedade à qual destina sua obra. Como esta sociedade, os documentos estão divididos em categorias, onde se distingue sem esforço, privilegiados, desclassificados, plebeus, um Lumpen¹²⁸ (...) a ciência História se transformou. O filme encontra-se sempre à porta do laboratório histórico (...) por um lado o filme parece suscitar ao nível da imagem o factual; por outro, apresenta-se em todos os sentidos do termo uma manipulação. A direita tem medo, a esquerda desconfia (...) de que realidade o cinema é verdadeiramente a imagem? (...) não é suficiente constatar que o cinema fascina, inquieta; os poderes público e privado pressentem que ele deve ter um efeito corrosivo; eles se apercebem que mesmo fiscalizado, um filme testemunha. (FERRO, 1974, p. 200 - 202)

O testemunho do filme vai para além de um artefato cultural que marca seu tempo de produção e sua linha ideológica argumentativa. Ele também quebra o paradigma da exatidão e da distância nas pesquisas científicas. Naquele trabalho, os resultados foram profícuos em atestar a riqueza do cinema relativa as áreas da História, da Educação e da Filosofia que poderiam ser abarcadas pela sua linguagem sincrética – imagens e sons - e todos os aspectos

¹²⁷ Historiador francês.

¹²⁸ Termo que designa a camada do proletariado, destituída de recursos econômicos e de falta de consciência de classes.

semióticos e técnicos, próprios da linguagem cinematográfica. Seja para serem usados como documento histórico que apresentam indícios da mentalidade da época de produção sobre a época histórica abordada; seja pelos aspectos técnicos de leitura e reconstituição dos costumes, vestimentas, artefatos daquele tempo. Mas, principalmente, por sua riqueza de aspectos em sua constituição para os estudos científicos, como nos mostra Marc Ferro:

[...] empreender a análise de filmes, de fragmento de filmes, de planos, de temas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e o modo de abordagem das diferentes ciências humanas não poderia bastar. É necessário aplicar esses métodos a cada substância do filme (imagens, imagens sonoras, imagens não sonorizadas), as relações entre os componentes dessas substâncias. Analisar no filme, principalmente, a narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar compreender não somente a obra, mas também a realidade que o representa (...) a câmera deve filmar a chegada do Rei Alexandre, registra, além disso, o gesto do assassino, o comportamento da polícia, o do público. Porém, o documento [grifo nosso] tem uma riqueza e significações que, no momento, não são percebidas (...) esses lapsos de um criador, de uma ideologia, de uma sociedade se constituem reveladores importantes. Podem ocorrer em todos os níveis do filme como na sua relação com a sociedade, seus pontos de ajustamento, os das concordâncias e discordâncias com a ideologia, ajudam a descobrir o latente por trás do aparente, o não-visível por trás do visível” (FERRO,1974, p.203 - 204)

Mais ainda, sobre os aspectos subjetivos no caminhar de uma pesquisa, o cinema proporciona crescimento de nossa rede de significação ¹²⁹. Neste contexto, a jornada das pesquisas epistemológicas, a busca por um conceito específico que definisse cinema, que pudesse conte-lo sem reduzi-lo, a definição de personagem conceitual, em Deleuze, foi o que mais se aproximou

¹²⁹ Todo o arcabouço que nos constitui em nossas experiências de mundo e que determina a forma como o vemos.

dessa possibilidade. E ainda, sobre as questões cotidianas, históricas e filosóficas que as abordagens dos roteiros dos filmes nos possibilitaram trabalhar, entender, discutir e refletir, o cinema se apresentou como uma verdadeira ágora escura. Essas variantes aqui apresentadas foram o início para o aprofundamento dessa pesquisa e continuam a ser o lastro para sua continuidade. E que consiste em analisar com profundidade as partes dos filmes citadas por Ferro, sob os aspectos filosóficos e semióticos.

Em relação aos aspectos filosóficos a variante importante foi a de situar o cinema conceitualmente. Defini-lo como objeto de pesquisa no âmbito filosófico. Foi nesta esquina da jornada que Deleuze entrou na conversa com sua definição de personagem conceitual:

Os conceitos são como vagas múltiplas que erguem e que abaixam, mas o plano é a vaga única que os enrola e desenrola (...) os conceitos são arquipélagos ou a ossatura, antes uma coluna vertebral do que um crânio. Enquanto o plano é uma respiração que banha essas tribos isoladas. (...) os conceitos são agenciamentos concretos como configurações de uma máquina, mas o plano é uma máquina abstrata cujos agenciamentos são as peças. Os conceitos são os acontecimentos, mas o plano é o horizonte do acontecimento. (...) os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar (a cifra do conceito não é um número) ou se distribuem sem dividir. O plano é um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. (...) o plano de imanência não é pensado, nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.52-53)

Deleuze entendia o fazer do filósofo como o de um elaborador de conceitos e para tanto explica como esse processo se dá. E diz que todas as possibilidades, utilidades e necessidades que serão a força-motriz para a criação de um conceito estão dispostos num grande plano de imanência. E, à medida que disserta sobre como esse processo se dá, nos diz como acontece o processo de pensamento. Metaforiza o plano de imanência com suas possibilidades infinitas,

como uma espécie de ‘imagem do pensamento’ em seu processo de fazer-se. Essas variantes, que fazem parte da constituição de um futuro conceito, ele os chama de personagem conceitual. É essa metáfora que utilizamos para situar o cinema com sua gama de imagens e de possibilidades de considerações, reflexões, divagações e riquezas de abordagens.

Logo, o personagem conceitual é um ente de existência fluída que funciona como agentes da enunciação, como potência de conceitos. Os personagens conceituais à medida que vão permitindo fazer perguntas sobre questões postas nos filmes, nos fazem pensar e discutir assuntos que não traríamos à nossa roda de conversas, se ali não estivessem, incitando-nos a pensar e a falar sobre eles. Os filmes naquela pesquisa entraram neste lugar, o de heterônimo do filósofo¹³⁰, como imagens de pensamentos que fomentam reflexões em analogia à formação de conceitos, Mas, que sendo figuras estéticas nos atravessam por afetos e ‘perceptos’¹³¹. Essa vestimenta teórica, no âmbito da filosofia, é aquela que utilizamos para estudar e observar artefatos culturais em geral, incluindo o cinema.

Sendo esse o alicerce epistemológico, a partir dele nos aprofundamos naquilo que ainda não estudamos no cinema: seus aspectos fílmicos. Do que são compostos, como se interligam e que efeitos nos causam. É aqui que entram Algirdas Julien Greimas e Eric Landowski, com a semiótica discursiva e a ‘sociosemiótica’; Merleau-Ponty com sua teoria fenomenológica que nos possibilita analisar os aspectos de nossa percepção, sua fisiologia e como somos impactados pelas imagens e pelos sons.

Compilação¹³²

É neste sentido que a produção de conhecimento sobre cinema, nesta nova etapa da pesquisa é importante. Para tanto, apresentamos os principais teóricos que fundamentam essa pesquisa epistemológica de cunho qualitativo.

¹³⁰ Expressão usada por Deleuze para se referir às possibilidades de vários filósofos – pensamento e possibilidades de pensamentos - trazendo diferentes assuntos simultaneamente num mesmo lugar.

¹³¹ Termo usado por Deleuze para se referir à percepção em termos filosóficos.

¹³² Uma ação crescente em que os conflitos são apresentados e caminham para o seu ápice, ou seja, os referenciais teóricos.

Em Merleau-Ponty na obra “Fenomenologia da percepção” o autor nos ajuda a pensar o processo de sensação, a associação e a projeção de sensações, a atenção e o juízo, e o campo fenomenal. Na primeira parte de sua obra Merleau-Ponty versa sobre o corpo como objeto e a fisiologia mecanicista; na segunda parte ele versa sobre o mundo percebido e o sentir; e fundamenta, teoricamente, os processos que nos afetam quando percebemos algo. E o cinema é um instrumento poderoso de acionamento de nossas percepções.

A função do organismo na recepção dos estímulos é, por assim dizer de ‘conceber’ uma certa forma de excitação, portanto um ‘acontecimento psicofísico’ não mais do tipo da causalidade mundana. O cérebro torna-se o lugar de ‘enformação’¹³³ que intervém antes mesmo da etapa cortical e que embaralha, desde a entrada no sistema nervoso, as relações entre o estímulo e o organismo. (...). Assim, a exteroceptividade¹³⁴ exige uma ‘enformação’ dos estímulos, a consciência do corpo invade o corpo, a alma se espalha em todas as suas partes, o comportamento extravasa seu setor central. Mas, poder-se-ia responder que essa experiência do corpo é ela mesma uma representação, um fato psíquico que a esse título ela está no final de uma cadeia de acontecimentos físicos e fisiológicos que são os únicos a serem creditados ao corpo real” (MERLAEU-PONTY, 1999, p. 114)

O que percebemos e como percebemos a partir daquilo que as imagens e seus sons nos apresentam, são partes importantes da produção de sentido para além de nossa rede de significação. Além das possibilidades de apreendermos aspectos de situações às quais jamais viveríamos de fato, contribuem para a ampliação dessa mesma rede em nossas experiências sensoriais. As associações que a montagem propõe com o objetivo de dar sentido através de conexões imagéticas, em que “A designação opera pela associação das próprias palavras com imagens particulares que devem ‘representar’ o estado de coisas” (DELEUZE, 2003, p.13) é um aspecto relevante na linguagem cinematográfica. Deleuze em sua obra *A lógica do sentido* nos traz as várias possibilidades de lógicas. Aquelas

¹³³ Neologismo que remete a por numa forma, dar forma.

¹³⁴ Percepção externa.

que acessamos por paradoxos, por proposições, por estrutura, por singularidades, etc. Abrindo os caminhos para desconstruirmos lógicas únicas, ajudando-nos a brincar com a produção de sentidos.

Já em relação à semiótica trazemos Greimas e Landowski que, nos oferecem possibilidades de análise para além do arcabouço engessado da semiótica estrutural e fechada do texto e as interações entre enunciador e enunciatário. Landowski amplia mais ainda essa área de estudos e aborda as ligações e as interações nos processos socioculturais que estabelecem regimes de sentido.

O projeto sociossemiótico¹³⁵ sob sua forma atualmente efetiva assume como hipótese primeira que as produções de sentido não devem ser tomadas como representações do social (...) são ao contrário as práticas, negociação, intercâmbio de sentido que vem construindo o social enquanto universo de sentido. (...) a sociossemiótica pretende construir uma problemática mais abrangente concebido ao mesmo tempo como uma totalidade dependente da articulação estrutural imanente a cada discurso ou prática (...) e como resultado de uma construção negociada entre os actantes ¹³⁶ (...) correlativamente o processo sociossemiótico procede de uma escolha decisiva: a de privilegiar (...) a análise dos processos, ou seja, justamente a das interações (entre sujeitos ou entre o mundo e os sujeitos) (...) a sociossemiótica se propõe como uma teoria da produção e da apreensão do sentido em ato. (LANDOWSKI, 2014, p.12)

Com essa coluna vertebral de aporte epistemológico o objetivo da pesquisa que está em curso é produzir conhecimento sobre cinema com seus aspectos técnicos - usos de metáforas imagéticas, de sequências - que têm significado convencionalizado na linguagem cinematográfica, e no processo de interação com o espectador. Com o objetivo de produzir conhecimento para formação docente sobre cinema. Para tanto, vamos a uma degustação dos caminhos de possibilidade dessa pesquisa, na prática, com dois filmes importantes da temporada de cinema 2019 para entendermos a poder do cinema e

¹³⁵ O termo foi cunhado pelo semiotista francês Eric Landowski. Ou seja, é um neologismo. Portanto, usaremos entre aspa (‘) ao longo do texto.

¹³⁶ Todos os participantes de um processo de produção de sentido.

as possibilidades de usos dele para as pesquisas científicas em educação.

Ápice¹³⁷

Arte e pensamento crítico caminham lado a lado, retroalimentam-se e inspiram atividades como as desse trabalho, que toma como objeto empírico de estudo duas produções cinematográficas recentes: *Coringa* (2019), de Todd Phillips e *Parasita* (2019), de Bong Joon Ho. Aqui serão analisados não somente o conteúdo de seus roteiros e sua contextualização à nossa realidade atual como também da parte técnica.

No filme *Coringa*, Arthur Fleck (Joaquim Phoenix) almeja tornar-se um comediante, entretanto, seus problemas mentais o impedem de sentir-se pertencente ao mundo que o rodeia. Incompreendido e sentindo-se derrotado, toma uma série de decisões descabidas e essas acabam por desencadear uma reação popular contra a elite de Gotham City.

Em *Parasita*, a família de Ki-taek (Kang-ho Song) encontra-se sem emprego estável, tentando sobreviver em um porão apertado. Uma pequena oportunidade é o suficiente para que a família planeje se infiltrar, um a um, na luxuosa família burguesa Park. Porém, os segredos e mentiras, operados com o propósito de ascenderem socialmente, têm consequências e desdobramentos inesperados.

Para analisar determinados aspectos dessas duas produções, recorreremos ao aporte teórico e metodológico da semiótica discursiva, entendida aqui enquanto teoria geral do texto¹³⁸ e da significação que busca explicitar “as condições de apreensão e de produção do sentido” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 455), isto é, procura descrever e explicar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 1997). Dessa forma, o sentido se realiza nos textos a partir da relação que se estabelece entre o plano de conteúdo¹³⁹ e o plano de expressão¹⁴⁰. A semiótica discursiva é uma

¹³⁷ O ponto alto do texto em que são expostas as análises semióticas das obras cinematográficas.

¹³⁸ Entenda-se aqui, texto como o objeto pesquisado.

¹³⁹ O assunto, a ideia principal.

¹⁴⁰ O filme, o lugar e a forma na qual é posto o conteúdo.

teoria que, estando sujeita a “tensionamentos”¹⁴¹ e a desdobramentos, encontra-se em constante renovação: “repensando-se, modificando-se, refazendo-se, corrigindo-se” (FORIN, 1999). Sua aplicação não está restrita aos textos, mas, transborda para fora deles, para práticas cotidianas. Landowski destaca que a análise da significação pode ir além e aquém dos textos e das narrativas, emergindo, inclusive, das relações vividas no dia a dia, desenvolvendo-se, assim, numa dimensão ‘sociosemiótica’, como “uma teoria geral da geração do sentido na interação” (LANDOWSKI, 2014b).

Macroanálises

No contexto de *Coringa*, a cidade de Gotham está em estado de emergência por causa de uma febre tifoide. Uma metáfora para ambiente sujo, putrefato em relação aos afetos, às atenções e ao que verdadeiramente importa nas relações humanas. O viés condutor da obra cinematográfica é a doença mental. As questões sociais estão por todos os lados. O núcleo principal é um reduto de trabalhadores informais, sem direitos trabalhistas, sem acesso a saúde, sem Educação e manipulados por uma mídia pelo maior bilionário da cidade, Thomas Wayne (Brett Cullen). A psicóloga é uma negra sem nome (Sharon Washington). A vida de Arthur é sem origem, um órfão, possível filho bastardo daquele bilionário. Logo, desprezado e adotado ou tido em segredo por uma mulher com transtornos psiquiátricos sérios. Submetido a violências crassas – amarrado a um radiador no inverno, deixado sozinho em casa quando incapaz – e marginalizado socialmente, Arthur é forçado a sorrir sem vontade, sem saber o que é, sem nunca ter tido o impulso real de um sorriso. Acuada, manipulado, preso a um sistema injusto, explorador e massacrante, seu sonho é ser amado e integrado a uma sociedade e fazer o que gosta. Ou seja, ser um ator comediante de *stand up*.

A metáfora imagética para sorriso é seu desenho escurado na cara de Coringa. *Takes* e planos que dão ênfase a este ‘detalhe’ não são acidentais. A cena que define o argumento principal, ou seja, o discurso do filme “Coringa” é a entrevista de Arthur no programa de televisão de Murray (Robert De Niro). Nesta cena Coringa diz:

¹⁴¹ Termo cunhado pelos autores para descrever a relação entre o observador e o objeto. Logo, um neologismo.

Minha vida não é mais do que uma comédia (...) eu cansei de fingir que não é. Comédia é subjetiva, Murray. Não é o que dizem. Todos vocês, o sistema que sabe tudo. Vocês decidem o que é certo ou errado. Do mesmo jeito que vocês decidem o que tem graça ou não. (...) todo mundo é horrível hoje em dia. É o bastante para enlouquecer alguém (...) se fosse eu morrendo numa sarjeta vocês passariam por cima de mim. (...) você já viu como é lá fora, Murray? As pessoas só gritam e xingam umas às outras. Ninguém é mais educado. Ninguém pensa em como é que é estar no lugar do outro, cara. Acha que homens como Thomas Wayne, todos eles sabem o que é ser igual a mim? Ou algo diferente deles? Não sabem. Eles acham que vamos ficar quietos e agir como meninos bonzinhos que não se revoltam e não enlouquecem. (...) Quer ouvir outra piada?... O que você consegue quando cruza com um doente mental solitário numa sociedade que abandona ele feito lixo?! (CORINGA, 2019)

Aqui, o discurso posto no roteiro é seu viés mais poderoso para dizer a que veio. Mais do que os que são postos nas imagens. Uma das variantes de argumento do filme é a luta de classes. Ele desmascara a manipulação midiática e explica a necessidade de revolta através de sua narrativa intimista. Ainda deixa claro, para quem não tenha alcançado argumentos e analogias discursivas, frases explicativas em *takes* curtos como na cena do jornal no chão ao lado da cama de coringa enquanto dorme, onde se lê: ‘Morte aos Ricos!’.

Na linguagem cinematográfica existe algumas convenções, como a de que os espelhos e vidros são analogias da identidade do personagem. Os vidros e espelhos em “Coringa” enquanto ele ainda está preso à engrenagem do sistema, sendo vítima e massacrado, são turvos e pichados (cenas no ônibus), são úmidos (cena do banheiro em que ele dança), são quebrados (cena da cabine telefônica). O momento em que os vidros são límpidos, brilhantes e claros é depois de sua prisão. Nesta cena ele está dentro do carro a polícia, com a cabeça encostada no vidro vendo toda a revolta na cidade, os pobres saindo às ruas, os ladrões vingando sua condição de pária de um sistema. Coringa abre um largo sorriso, atrás de um vidro claro, limpo e que reflete as luzes da cidade. Coringa consegue o que quer, ser

amado, aplaudido, venerado, reverenciado em cima de um capô de carro como um dos mais notórios criminosos da cidade que, nas HQs¹⁴² da *D.C Comics*, é o símbolo-mor da criminalidade: Gotham City.

Coringa (Joker) é um personagem de filmes de super-herói – Batman – mas, Todd Phillip consegue trazer à tona a perspectiva do alijado vilão após oitenta anos de criação fora do contexto das HQs trazendo-o para um contexto social atual com os avanços das políticas neoliberais. E apresenta como produto de uma realidade social e econômica vil, como uma pessoa inteira. O longa pode ter mil e uma abordagens de acordo com as redes de significação dos espectadores: a do viés artístico das reconstituições da cidade de Gotham a partir dos quadrinhos; o das atuações magníficas como as Joaquim Phoenix; a da linha de abordagem tangenciada às HQs (o Batman passa por ela de forma discreta); a da releitura desses personagens para os tempos atuais, contextualizando-os e atualizando-os para nossa mentalidade contemporânea a despeito do tempo de sua origem (1939); a da desconstrução do mito de impessoalidade dos vilões que, são sempre para serem vingados e que são maus sem razão de ser, sem motivo ou contexto. E ainda, que tem na transmissão¹⁴³ seu maior mérito.

Sobre *Parasita*, o cinema asiático tem algumas particularidades em suas abordagens imagéticas. Uma delas é a predominância dos silêncios e suas metáforas imagéticas específicas, seja porque se prendem à linguagem cinematográfica com suas significações convencionadas, seja porque se detém nos aspectos culturais daquele povo. Em um filme oriental, de forma geral, aquilo que numa produção ocidental tem necessidade de explicação ou uso de diálogos, ali é posto em cenas lentas, em *closes*. As ênfases são dadas por artifícios técnicos cinematográficos como uso de objetos com significado específico e não dado. E é assim que *Parasita* diz a que veio em seu roteiro e forma de abordagem.

A ideia principal, ou mais próxima dela, no filme são as diferenças sociais, a sordidez humana – independente da classe social a que pertença os personagens – mais precisamente, em como esses incômodos que diferenciam uns dos outros se manifestam. Outra

¹⁴² Abreviação de Histórias em Quadrinhos.

¹⁴³ A capacidade de conjugar o roteiro com as expressões imagéticas afim de limpar o máximo possível os equívocos do argumento principal.

característica são as metáforas bem pontuadas. No caso de *Parasita*, a pedra da paisagem¹⁴⁴, um presente que é dado para Ki-Woo (Hosick Choi) por seu amigo como símbolo de sorte, e que parece um recorte de um grande muro. Esta, passeia pela exibição em muitos momentos – na limpeza dela pela mãe no chão do porão; na enchente, quando é um dos objetos que Ki-Woo leva consigo; na ida para a festa de Da Song (Hyun-jun Jung); no bunker como arma; no uso na festa; até ser deixada em seu habitat natural num rio.

A beleza do longa está em seu argumento sempre aberto, suas metáforas sensacionais: o limite que não se deve cruzar, os cheiros; o discurso no roteiro, o em cima e o embaixo, os espaços abertos e os espaços fechados, a claridade e a escuridão e os já ditos silêncios. Na cena do carro em que o motorista percebe a aversão da patroa pelo seu cheiro; na cena da festa no jardim e na cena da conversa de Ki-taek com seu patrão Donk Ike (Sun-kyun Lee) sobre os limites que não devem ser cruzados. Esses são códigos fortes (discursivos e imagéticos) que dão o viés de abordagem do roteiro. Além da contextualização inicial feita apenas por imagens: de onde vem a família de Ki taek e sobre quem é Donk Ike (um empreendedor de realidade virtual). As informações nos filmes constam em esferas diferentes nos planos, no cenário, nas metáforas, nos discursos e nas atuações exigindo uma atenção bastante ativa durante a exibição.

Micronálises

Para além da interação (LANDOWSKI) que permeia nossa rede de significações na relação com filme e que, normalmente está presente na macroanálise, temos os aspectos teórico-metodológicos. Os pequenos pedaços e conexões técnicas que confirmam a compreensão da história. Escolhemos um signo que está presente nos dois filmes - as escadas - para analisarmos suas funções na abordagem do roteiro dentro da obra.

Em *Coringa* as cenas com as escadas são: 1) Na volta de Arthur para casa ao final do dia, frustrado por ter apanhado de um grupo de adolescentes que roubou sua placa de trabalho. A tomada inicial é

¹⁴⁴ Numa interpretação pessoal conectamos a ‘pedra da paisagem’ ao diálogo de Ki-woo com a aluna Da- Hye (ji-so Jung) quando ele pergunta se pertencia àquele lugar – àquela classe, àquele mundo - num paralelo à pedra que foi dada de presente.

acinzentada e foca as costas de Arthur subindo as escadas lentamente; 2) Arthur se imagina num programa de auditório no qual é convidado pelo apresentador a descer as escadas até o palco; 3) Após cometer um crime no metrô, corre alvoroçado subindo as escadas para fora da estação; 4) Deixa o local de trabalho, após ser despedido desce as escadas e faz uma parada para alterar o sentido de um cartaz que recomenda: “Don’t forget to smile!”¹⁴⁵ Ao riscar as palavras “forget to”, o cartaz passa a advertir “Don’t smile!”¹⁴⁶; 5) Arthur vai encontrar o homem que acredita ser seu pai e acessa o prédio descendo as escadas laterais e entrando pelo subsolo; 6) No interior do prédio, Arthur sobe uma grande e luxuosa escadaria, então, no topo da escada inicia uma descida até o centro da sala de cinema¹⁴⁷; 7) No banheiro, alterna os movimentos de subida e de descida dos degraus; 8) Num hospital psiquiátrico sai correndo e desce pelas escadas de incêndio.

As escadas em *Coringa*, enquanto recurso metafórico, combinada ao movimento de descida ou subida, aos contrastes de claro e escuro, aos enquadramentos - o plano, a altura do ângulo e o lado do ângulo - evidenciam a conjunção de dois mundos: um real/verdadeiro o de baixo, o da descida, e outro ficcional/ilusório, o da subida, aquele que o leva para casa, que o divide para o mundo. As escadas aqui são uma metáfora de seu interior, dos processos pelos quais ele estava passando até se estabilizar de vez com a descida da escadaria de sua rua, dançando. (cena icônica do longa-metragem).

Em *Parasita*, as cenas em que aparecem as escadas são: 1) No banheiro quando acessam o sinal de *wi-fi*; 2) Ao deixar sua casa no subsolo Ki-Woo sobe as escadas para alcançar o nível da rua; 3) Após ingressar pelo portão da casa da família burguesa; 4) Já no interior da residência, sobe as escadas com a dona de casa rumo ao quarto de Da-hye, para quem ministrará aulas de inglês; 5) Quando o pai da família chega em casa e um cortejo vem recebe-lo; 6) Quando a ex-governanta (Jeong-eun Lee) pede para pegar algo esquecido no

¹⁴⁵ Não se esqueça de sorrir (tradução livre).

¹⁴⁶ Não sorria! (Tradução livre).

¹⁴⁷ Importante se ater aqui que o filme exibido é “Tempos Modernos” (1936) de Charles Chaplin. Que teve o mesmo contexto de vida de *Coringa* – pobreza extrema e uma mãe doente mental – e que seguiu outro caminho. Além de ser compositor de “Smile” a canção mundialmente conhecida e, cujo título, passeia pelo filme o tempo todo.

porão/*bunker*; 7) No momento de descoberta dos planos da família de Ki-taek toda família despenca escada abaixo; 8) Quando a ex-governanta se assenhora da situação, sobe as escadas para a sala; 8) No retorna da família Park à casa a família de Ki-taek, a ex-governanta e o marido descem as escadas e voltam ao *bunker*; 9) Quando a ex-governanta tenta subir as escadas do porão, Chung-sook chuta-a escada abaixo; 10) Sob forte chuva em direção à casa, pai e filhos descem diversas escadas até chegar a seu destino; 11) Ki-Woo desce as escadas do porão ao *bunker*, levando a pedra da paisagem para resolver uma questão; 12) O marido da ex-governanta sobe as escadas, emergindo do porão atravessa a cozinha em busca de vingança; 12) ao final da tragédia Ki-taek desce as escadas para o *bunker*.

Em *Parasita* as escadas têm função metafórica externa, mostrar diferenças sociais e de pequenos momentos de alternância de poder. As escadas, enquanto recurso metafórico combinadas ao movimento de descida ou subida, aos contrastes de claro e escuro, aos enquadramentos - o plano, a altura do ângulo e o lado do ângulo - evidenciam a disjunção de dois mundos externos, ressaltando a diferença e a falta de consciência de classe.

A mesma alegoria metafórica serve para constatar ou não, o compasso ou o descompasso do argumento principal com o caminhar do roteiro. E nos dois filmes as escadas têm significações diferentes. Em *Parasita* elas pontuam a disjunção de aspectos externos, enquanto em *Coringa* a conjunção de aspectos internos. Mas, andam de mãos dadas com o que propõe seus argumentos principais, sinalizando as questões interpretativas relativas ao argumento principal. Logo, são sinalizadores que pautam as microanálises. Estes aspectos da linguagem cinematográfica são variantes da semiótica muito importantes nas 'leituras' de um filme.

Dissolução¹⁴⁸

Como misturar tantas coisas diferentes em um mesmo pacote? A educação é um meio propício para isso quando ela é a mistura de tudo o que temos em nossa sociedade em um mesmo lugar. Quando nos força a lidarmos com tudo o que temos de diferente, de

¹⁴⁸ Considerações finais.

paradoxal, de antagônico e heterogêneo para chegar a um fim. Quando a escola, com seus movimentos, também fomenta a produção de conhecimento sobre si e seus processos: ensino-aprendizagem, sociabilidade, criação e consolidação de valores e tantas outras variantes que compõem a formação de um indivíduo. Esse universo é uma microamostra da sociedade em um mesmo espaço físico. Uma metáfora da macrorrealidade com todas as suas contradições e possibilidades, diversidades ideológicas, sociais, sexuais, étnicas, econômicas, culturais etc.

É aí que o filme entra como esse personagem conceitual que passa por todos esses lugares em silêncio, e sem fazer alarde, toca e afeta. Hoje, com a cultura imagética e com o aparato tecnológico que temos em nossos cotidianos, o cinema é um dos instrumentos capazes de falar para todos os níveis da sociedade. Logo, saber o que o compõe e como ele nos atinge é muito importante, não só para uma formação mais completa de indivíduos em nossas sociedades, mas para dinamizar o fazer educacional, que é tão carente de artefatos que dê prazer a aprendizagem formal na era digital.

No que diz respeito à educação sobre a 'leitura' de imagens, sabemos em nosso cotidiano profissional e em nossas relações sociais que, apreendemos ideias, conceitos e comportamentos por meio das imagens de forma inconsciente (BARBOSA, 1998; ACASO, 2009; HERNANDEZ, 2000) e que, por vezes, realizamos uma leitura apressada, na qual identificamos apenas "os significados estereotipados mais óbvios" e não "aqueles escondidos nas relações textuais" (RAMALHO e OLIVEIRA, 1998, p. 211). Assim, por entender que o mundo é mediado por milhares de imagens e que essas contribuem para a formação do imaginário dos estudantes (PILLAR, 2001), torna-se urgente problematizar os modos de produção e de apreensão de sentidos provocados pelas produções visuais e audiovisuais no âmbito educacional. Faz-se necessário conhecermos as relações semióticas do cinema no âmbito educacional que, por suas possibilidades formadoras, potencializaria seu papel na sociedade.

Em relação à sociossemiótica, o foco da produção de sentidos encontra-se na interação do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Entendemos que os sujeitos são dotados de competências modais (querer, saber, poder, fazer), semânticas

(conteúdo) e estéticas (sentido) e que, nos limites desse estudo, interessa-nos explorar e melhor compreendê-las, possibilitando articulá-las ao ensino/aprendizagem.

Para tal, havemos que voltar nossas atenções a arte audiovisual que, por tantos é considerado apenas entretenimento, futilidade, mesmo uma inutilidade. Ou ainda, um luxo no que diz respeito a incrementarmos as atividades lúdicas de nosso cotidiano escolar. Devemos mergulhar nas reflexões possibilitadas pelo cinema, fomentando o desenvolvimento de potencialidades como o criticismo, a conexão de informações que o cinema nos traz e que para uma sociedade utilitarista não teria valor. Mas que para a Educação são mais que ferramentas, são armas de combate à manipulação midiática, às discriminações por questões de diferenças, é um instrumento de retirada dos antolhos sobre as questões sociais e de análise de nossas vilezas, como nos mostram *Coringa* e *Parasita*, pois:

É nas dobras daquelas atividades consideradas supérfluas é que, de fato, podemos encontrar estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de poder atenuar, se não eliminar, as injustiças que se propagam e as desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como uma pedra em nossa consciência. Especialmente nos momentos de crise econômica, quando as tentações do utilitarismo e do egoísmo mais sinistro parecem ser a única estrela e a única tábua de salvação, é preciso compreender que, exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica, numa vida alimentada pela *curiositas* em relação ao espírito e às *coisas humanas*. (ORDINE, 2016, p.13)

A partir do que conseguimos expor sobre as possibilidades do cinema enquanto artefato cultural e personagem conceitual, é importante salientarmos a pertinência do cinema como objeto nas pesquisas científicas, mesmo com toda a sua subjetividade. O cinema além de um espaço, ainda livre, para expor ideias é uma complexa máquina de dizer com imagens. Além de ser, num só lugar, um painel da complexidade das sociedades que mistura todos os paradoxos culturais. O que propomos é levar o cinema a sério, é dar-lhe o lugar

de grande facilitador de aprendizados que não precisam ser mensurados, engessados numa engrenagem avaliativa. Estudar seus componentes, entender sua linguagem, seus processos de transmissão, sua forma de constituir-se como mensagem e criar possibilidades de usos em Educação com respeito à sua constituição como arte, sem reduzi-lo ao conteúdo é importante na formação docente.

É com essa crença que investimos nossos esforços acadêmicos e de vida numa pesquisa que possibilite a produção de conhecimento sobre cinema em Educação com objetivo de produzir conhecimento para a formação docente. Para que os professores da Educação básica tenham aporte para entender os processos de produção de sentido a partir dos aspectos técnicos do cinema em conexão com a rede de significação de cada um. E que a partir disso tenhamos um melhor aproveitamento na Educação deste suporte riquíssimo para pensarmos o mundo e refletirmos sobre nós mesmos.

Referências

- ACASO, M. **rEDUvolution**: hacer la revolución en la educación. Barcelona: Paidós, 2013.
- ACASO, M. **La educación artística no son manualidades**: nuevas prácticas em la enseñanza de las artes y la cultura visual. – 2 ed. Madrid: Catarata, 2009.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1997.
- CORINGA (Joker). Direção: Todd Phillips, USA, 2019.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é Filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p.52-53.
- FERRO, Marc. O filme: Uma contra-análise da sociedade?. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 203-204.
- FIORIN, J. L. Elementos para análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2001. FIORIN, J. L. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. **Revista DELTA** [online], vol.15, n. 1, fev. 1999.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

- HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2014a.
- LANDOWSKI, E. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. **Galáxia** (São Paulo, Online), n. 27, p. 10-20, jun. 2014b.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PARASITA (Gisaengchung). Direção: Bong Joon Hoo, Coreia do Sul, 2019.
- PILLAR, A. D. **Criança e televisão: leituras de imagens**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- RAMALHO e OLIVEIRA, S. **Leitura de Imagens para a Educação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.
- SARMENTO, D. F. A teoria Histórico-cultural de L. S. Vygotsky e suas contribuições para as práticas educativas. In: SARMENTO; RAPOPORT; FOSSATTI Orgs.) **Psicologia da educação: perspectivas teóricas e implicações educacionais**. Canoas: Salles, 2008, p.27-43.
- VIEIRA, L. M. M. **Comunidades virtuais: um estudo do caso nos cursos de pós-graduação do NAVI/EA/UFRGS**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração, 2007.

**ENCONTROS CAÓTICOS
AMORCOMTUR:
A POTÊNCIA AUTOPOIÉTICA DE
'COM-VERS(ARES)' ALEGRES,
NA PESQUISA EM TURISMO,
COMUNICAÇÃO
E SUAS TRANSVERSALIDADES**

ENCONTROS CAÓTICOS AMORCOMTUR: A POTÊNCIA AUTOPOIÉTICA DE ‘COM-VERS(ARES)’ ALEGRES NA PESQUISA EM TURISMO, COMUNICAÇÃO E SUAS TRANSVERSALIDADES

Maria Luiza Cardinale Baptista (UCS/UFAM)¹⁴⁹

Primeiros trançados

Início aqui os primeiros trançados deste texto de caráter ensaístico, para apresentar o relato de vivências nos Encontros Caóticos do Amorcomtur! Grupo de Estudos em Comunicação, Turismo, Amorosidade e Autopoiese. A história dos Encontros Caóticos se confunde com a do Amorcomtur!, na Universidade de Caxias do Sul, no Sul do Brasil. Comecei a lecionar nessa Universidade em 2011. Houve um momento, logo no primeiro semestre, em que eu disse: “Vou criar um grupo de pesquisa”. Aí alguém me respondeu: “Olha, é difícil, porque o pessoal vem aqui, na verdade, para assistir aula e depois volta para casa. Há alunos de outras cidades, trabalham durante o dia, chegam cansados. Não é muito fácil. Não sei se vai vingar”. Eu não aceitei. Queria criar um grupo de pesquisa, por conta da história que eu tinha com pesquisa na graduação, meu desejo, meu sonho de entrelaçamentos na produção de conhecimentos. Busquei informações e fiquei sabendo que havia a possibilidade de ser professor pesquisador, fazer um projeto um projeto de pesquisa. Fiz.

Meu primeiro projeto de pesquisa tinha como título: Imagem, Sujeito e Mídia, que era uma derivação da minha tese, para pensar o sujeito, na linha da Esquizoanálise, vertente teórica de estudos de subjetividade, tendo como principais representantes Félix Guattari e Gilles Deleuze. “Imagem, Sujeito e Mídia” envolvia discutir as relações especulares dos sujeitos: eles com eles mesmos, eles com as outras pessoas – com espelhos pessoais próximos – e deles com a trama de mídias, com trama de personagens, de personalidades, de

¹⁴⁹ Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade e dos Cursos de Comunicação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGTURH/UCS). Docente colaboradora e Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas (PPGSCA/UFAM). Mestre e Doutora em Ciências da Comunicação, pela Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo (ECA/USP). E-mail: malu@pazza.com.br.

profissionais... A problemática pensada partia de questionamento sobre 'no que você se espelha, para ser quem você é, e quem você quer ser' - aí para pensar tanto na questão da personificação quanto da projeção. Para esse projeto, convidei alguns alunos para conversar – em aproximações investigativas – em conversas informais, sobre eles mesmos. Então, os atendimentos eram conversas sobre a vida, sobre o que eles gostavam, para tentar entender o jeito deles e o que eles gostavam de fazer. Eu também pensava que, desses encontros, poderia brotar uma experiência de iniciação científica. Foi o que aconteceu. Com os primeiros estudantes, fui dizendo: “meu objetivo é chegar o momento em que, dessas reuniões individuais, vamos começar a fazer reuniões de grupo, para conversas em que a gente troque experiências”. Desse modo, surgiram os Encontros Caóticos Amorcomtur!, no início Amorcom!, porque foi este o nome original do grupo.

Naquele semestre mesmo, antes de acabar, a gente começou a se reunir sexta-feira à noite, como uma roda de conversa, um bate papo, que eu já comecei a chamar de Encontro Caótico Amorcom!. Roda de conversa sobre o que estávamos pensando, sobre a pesquisa, sobre a vida. O nome foi pensado como estratégia de encantamento... encontro caótico me parecia um nome simpático, para estudantes de Comunicação, mas também alinhado com uma consistência teórica: caos pensado como campo de possibilidades de criação e não como desordem. Então, o título tem inspiração em autores que discutem a temática do caos, como Fritjof Capra (1990; 1991; 1997), Edgar Morin (2003; 2013), Roberto Crema (1989), Amit Goswani (2008), entre tantos outros.

Assim, como a proposta era de Encontro Caótico, a gente falava sobre tudo. No semestre seguinte, fui indicada para muitas atividades. Não conseguia agendar a primeira reunião, falar com eles. Até que dois deles me encontraram no corredor e me disseram: “Malu, e a nossa reunião?”. Eu disse: “Pois é, estou tão atarefada agora que não estou conseguindo marcar a reunião!”. Um deles me respondeu: “Não precisa marcar, a nossa reunião já tá marcada! É sexta-feira à noite, é só a gente vir!”. Eu disse: “Tu tens razão! É só a gente vir”. E aí a gente ‘veio’, ‘foi’ e o grupo nunca mais parou. Então, o início do grupo foi assim. Foi acontecendo, a partir desse primeiro projeto de pesquisa, do desejo, das conversas com três alunos, da

amorosidade¹⁵⁰ que construiu laços. A partir dessa conversa, outros alunos foram ficando interessados. A gente começou a se reunir na sexta-feira à noite, aos poucos. Foram se aproximando outros alunos. e o Amorcom!, na época era esse o nome, se fez.

No ano em que o Amorcomtur! surgiu, o professor Ciro Marcondes Filho, da USP, me convidou para fazer parte da Rede Nacional de Grupos de Pesquisa em Comunicação. No início, havia um estranhamento muito grande, porque era um grupo pequeno, de graduação. Dos sete grupos da Rede, nós éramos o único grupo exclusivamente de graduação. Penso, no entanto, que marcamos presença da nossa produção, mostramos a seriedade do nosso trabalho, tanto que, do trabalho na Rede, resultaram também publicações e parcerias acadêmicas que permanecem até hoje.

No percurso todo, o grupo passou por muitos desafios, mas que foram sendo superados. Avançou para situações como viagens, numa atitude muito de bravura do grupo mesmo, de dar um jeito, de juntar condições... A gente viajou, na maioria das vezes, ‘no peito e na raça’, com recursos próprios, tendo a nossa alegria, como motor principal. Fomos para o 5º Encontro Paranaense de Ensino de Jornalismo, em Ponta Grossa (2013), depois para a Semana da Comunicação da UNESP, São Paulo, Bauru (2013), para Natal, no 2º Encontro Nacional da Rede de Grupos de Pesquisa em Comunicação (2013).

Destaco, também, as viagens do grupo, com foco especial para a viagem à Europa, em 2014, um momento realmente muito potente, forte e sinalizador. Tivemos dois estudantes de Jornalismo, Jennifer Bauer Eme e Ronaldo Velho Bueno, participando de eventos internacionais, com pós-graduandos. Na sequência, posso destacar o momento em que o Amorcomtur!, participou do edital UCS Santander para projetos internacionais. Foi um projeto aberto a toda a Universidade, com a proposta de selecionar pesquisadores ibero-americanos. Eu inscrevi o projeto “Amorcomtur! Usina de Saberes Luso-Brasileiros - ‘Com-versar’ viagens investigativas interculturais, a partir do acionamento de amorosidade e autopoiese nas rodas de conversa como dispositivo de afetivação para a pesquisa - UCS-UFAM-UFRN/UC”, que foi contemplado em primeiro lugar. Com o

¹⁵⁰ Ressalto aqui que o conceito de amorosidade está sendo utilizado como ética da relação, ética do cuidado, tendo como base Humberto Maturana (1998), que considera o amor como o traço que funda o laço social.

prêmio, fomos para Portugal, eu e a pesquisadora do grupo Natália Biazus, que, na época, era mestranda no PPGTURH. Na ocasião, nos encontramos com o renomado pesquisador Boaventura de Sousa Santos, na Universidade de Coimbra e também estabelecemos o início de uma parceria com professores de Turismo, dessa instituição. Entre eles, o professor João Luis Jesus Fernandes. Esse foi outro momento de entrelaçamento do Amorcomtur! no cenário internacional.

Fora isso, houve sempre uma preocupação, no sentido de ampliar esses contatos. Então, além de Portugal, fui à Granada em eventos de Sociologia e Turismo e, a partir daí, se formou uma rede grande de entrelaçamentos em Portugal e Espanha. Atualmente, um sinalizador da potência da internacionalização construída, nesses anos de trabalho, é o projeto de pesquisa ‘Com-versar’ Amorcomtur - Lugares e Sujeitos! Narrativas transversais sensíveis, envolvendo sujeitos em processos de desterritorialização – Brasil, Espanha, Portugal, Itália, México, Colômbia, Egito, Arábia Saudita e Índia, sob minha coordenação, com a participação de orientados do PPGTURH da UCS e pesquisadores de todos esses países

Como estratégia narrativa, para abordar a temática enunciada no título Encontros Caóticos Amorcomtur: a potência autopoietica de ‘com-vers(ares)’ alegres, de amorosidade e confiança na Educação, optei, como faço com frequência, por considerá-lo uma trilha do percurso. Assim, depois de sinalizar as bases de surgimento dos Encontros Caóticos Amorcomtur, convido para seguir para outros ‘nós de confluência’, para lembrar Prigogine. Vamos em frente.

Potência Autopoietica dos Encontros Caóticos

Os Encontros Caóticos Amorcomtur têm se constituído como campo potente e autopoietico, para os pesquisadores do grupo e também para as produções dele decorrentes. Potência autopoietica é uma expressão utilizada aqui, associando pressupostos da Esquizoanálise, de Félix Guattari e Gilles Deleuze (1995), e da Biologia Amorosa e do Conhecimento, de Humberto Maturana e Francisco Varela (2011), perspectiva que vem sendo consolidada no trabalho profícuo da Escola Matrízica do Chile.

Existe confluência de saberes entre essas duas linhas de pensamento. Guattari e Deleuze, na sequência de textos intitulada *Mil Platôs* (1995), por exemplo, apresenta seus conjuntos de pressupostos, em grande parte associada a saberes da Biologia, como é o caso do conceito de rizoma¹⁵¹ e as derivações dos fluxos. A ideia de potência, relacionada ao agenciamento de máquinas abstratas autopoiéticas, também se vincula ao pensamento dos dois autores. Guattari (1992, p. 162.) afirma: “[...] não se poderá mais falar do sujeito em geral e de uma enunciação perfeitamente individuada, mas de componentes parciais e heterogêneos de subjetividade de Agenciamentos coletivos de enunciação que implicam multiplicidades humanas”.

Nesse sentido, podemos pensar os Encontros Caóticos, como a constituição de uma máquina abstrata subjetiva complexa, de produção de investigações, mas também produção de subjetividades que se engendram mutuamente, nos processos vividos. Isso ocorre porque o campo de energias da interação entre os sujeitos se desenvolve em um ambiente de informalidade de interações, mas de composição de um campo de engendramentos, de entrelaçamentos.

Assim, a compreensão do complexo maquínico abstrato que se estabelece no Encontro ajuda a reconhecer que o que ocorre é simples, múltiplo, singular, potente, porque há o acionamento de fluxos vários. Do pensamento de Guattari, especialmente do livro *Caosmose* (1992), aprende-se que a composição caosmótica dos complexos maquínicos envolve: componentes materiais e energéticos; componentes semióticos diagramáticos e algorítmicos (planos, fórmulas, equações, cálculos que participam da fabricação da máquina); componentes sociais, relativos à pesquisa, à formação, à organização do trabalho, à ergonomia, à circulação e à distribuição de bens e serviços produzidos...; componentes de órgão, de influxo, de humor do corpo humano; informações e representações mentais individuais e coletivas; investimentos de ‘máquinas desejantes’, produzindo uma subjetividade adjacente a esses componentes;

¹⁵¹ Deleuze e Guattari (1995) apresentam o rizoma como uma metáfora aos processos derivativos, que se produzem por conexões, brotações múltiplas, de direcionalidades aleatórias. Trazido da botânica, o rizoma é um talo que se espalha pontos de conexão, nós, de onde brotam outros talos, que produzem outros nós, de onde brotam outros talos, sendo que há possibilidades de conexões e acoplamentos.

máquinas abstratas se instaurando transversalmente aos níveis maquínicos materiais, cognitivos, afetivos, sociais.

Essa dimensão de complexidade está associada fortemente ao conceito de autopoiese, de Maturana, em diálogo com Francisco Varela. Autopoiese, autoprodução, produção de si. O entendimento é uma apropriação, que deriva do pensamento de Maturana e transversaliza dos estudos do Amorcomtur, tendo marcado desde sempre os Encontros Caóticos, inclusive, dando nome ao grupo. Maturana mesmo foi apresentando o conceito, de modo disperso em suas produções. Em 1997, ele retoma seu próprio pensamento, em síntese:

Um ser vivo não é um conjunto de moléculas, mas uma dinâmica molecular, um processo que acontece como unidade separada e singular como resultado do operar e no operar, das diferentes classes de moléculas que a compõem, em um interjogo de interações e relações de proximidade que o especificam e realizam como uma rede fechada de câmbios e sínteses moleculares que produzem as mesmas classes de moléculas que a constituem, configurando uma dinâmica que ao mesmo tempo especifica em cada instante seus limites e extensão. Esta rede de produção de componentes, resulta fechada sobre si mesma, porque os componentes que produz a constituem ao gerar as próprias dinâmicas de produções que a produziu e ao determinar sua extensão como um ente circunscrito, através do qual existe um contínuo fluxo de elementos que se fazem e deixam de ser componentes segundo participam ou deixam de participar nessa rede, o que denominamos autopoiese. (MATURANA, H.; [1992] 1997, p. 7)

Nesse sentido, pode-se compreender, claramente, que autopoiese é uma das marcas do Amorcomtur, não somente porque está no nome do grupo, mas porque está na rede de produção de componentes e na sua dinâmica singular, como resultado do operar e no operar em interjogos de interações. Os Encontros Caóticos, por sua vez, são o platô existencial de fortalecimento contínuo dessa rede de interações recorrentes, do operar e no operar. A cada encontro, a configuração do campo de interações complexas, afetivas (no sentido do acionamento dos afetos), cognitivas e enativas se faz. Quando afirmo isso, trabalho com o conceito de

enação para compreender a produção de conhecimento, conceito apresentado Varela (1992). Ele diz que o conhecimento não é representação, não é apenas cognição, mas sim constitui-se como enação. Em termos simples, eu tenho dito que, segundo o autor, conhecimento é o saber que te coloca 'em ação'. O conhecimento nos movimenta, nos mobiliza, nos potencializa, aciona, em nós agenciamentos potentes de produção. Assim tem sido no Amorcomtur, nos Encontros Caóticos.

A lista de vivências, nesse sentido, é imensa. Infindável eu diria. Destaco, no entanto, a participação de um pesquisador, estudante de Jornalismo na graduação da UCS. Ronaldo Velho Bueno foi um pesquisador marcante para o Amorcomtur. Corpo esguio, estatura média alta, pele branca, rosto fino, cabelos curtos, lisos, escuros. Sujeito radialista, falante e sorridente. Sempre chegava aos encontros contando uma história do cotidiano, algo da semana, do percurso de vinda para a UCS. Em grande parte das situações, ele contava situações vividas no ônibus, situações variadas, de cenas singelas que, através da sua narrativa, ganhavam significados especiais de reflexão.

Muitas vezes, passávamos um tempo, no Encontro Caótico, refletindo sobre alguma vivência nos ônibus, relatada por ele. Situações em que se perder se mostra como a força de encontro de uma trajetória mais interessante ou de mergulho na janela do ônibus, para descobrir uma potente narrativa possível, em relação aos sujeitos do lugar. Ronaldo Velho Bueno, a partir de uma dessas cenas contadas no Encontro Caótico, estabeleceu parceria com outra integrante do grupo, Jennifer Bauer Eme, e escreveu uma crônica, que ganhou primeiro lugar, em um concurso literário na cidade de Flores da Cunha. Depois, quando da ocasião do seu Trabalho de Conclusão de Curso em Jornalismo, na UCS, desenvolveu uma linda pesquisa, resultante desse percurso de vida, de idas e vindas aos encontros caóticos.

Fui orientando, a cada relato, a aprender o texto profundo de realidade, existente nas cenas, e a relacionar com a Ciência e com o Jornalismo. Das conversas todas, resultou a monografia intitulada: Narrativas Passageiras: Conversas de ônibus como subsídio para o agendamento do Jornalismo. A seguir, um fragmento da sua narrativa, na monografia, em capítulo intitulado O Menino e o Ônibus, em que ele conta um pouco da sua trajetória, na relação com

os ônibus e sua trajetória da pesquisa, na relação com o Amorcomtur!.

As reuniões semanais do grupo são conhecidas como Encontros Caóticos da Comunicação e do Turismo. É nesse espaço que compartilhamos experiências, sejam elas referentes à pesquisa ou às variadas formas de contato com as realidades objetiva e subjetiva na qual estamos inseridos. Esse compartilhar, o ‘tecer com’, é realizado por meio do diálogo, no formato roda de conversa: um modo simples e, ao mesmo tempo, profundo de encontrar-se com o Outro. É durante esse momento de encontro que problematizamos nossa existência e, em decorrência disso, acabamos por teorizar, por criar conhecimentos novos e híbridos.

Percebo que, nesse processo de interação ‘em roda’, ‘em conversa’, vivenciamos a desconstrução do modelo tradicional de ensino, uma vez que todos são ‘sujeitos’, iguais interlocutores no diálogo. Falamos e ouvimos, tocamos e somos tocados pelo que nos dizem. Discutimos e refletimos sobre livros, autores, artigos, teorias, conceitos e correntes de pensamento. Acredito que vivenciamos, nessa prática de relação não hierarquizada, um contraponto ao recorrente abismo que a rigidez da Academia tradicional tenta criar entre estudantes e professores.

Ao participar de um grupo de pesquisa, pude perceber que a luta por uma Universidade mais dinâmica e humanizada não se tornava menos difícil. Dei-me conta, porém, que essa condição de pertença me possibilita olhar para os lados e contar com o apoio daqueles que partilham dos mesmos anseios. Estar em relação com o outro é uma experiência prazerosa, desejante e humanizadora. É por meio desse processo de criação coletiva que nos constituímos e nos afirmamos como sujeitos-pesquisadores, como produtores de conhecimento científico. É na roda de conversa que vemos brotar novos questionamentos, que irão amadurecer até se tornarem objetos de estudos, projetos de pesquisa pulsantes e consistentes, que acionem e reafirmem nosso desejo pelas buscas e (re)descobertas. (BUENO, 2017, p. 19-20)

O trecho registra e ilustra o que me refiro com a expressão de potência autopoietica, a partir de um caso, mas há muitos pesquisadores que têm passado pelo Amorcomtur e cuja marca das

interações dos Encontros Caóticos os faz direcionar suas vidas para produções intensas, na pesquisa ou não. Ronaldo Bueno segue hoje sua trajetória como jornalista amoroso, afeito em mergulhos profundos da realidade e voltado para a produção de informação de qualidade. Camila Melo e Newton Ávila, da graduação em Comunicação passaram para o Mestrado em Turismo e Hospitalidade e, mais recentemente, ingressaram no doutorado também no PPGTURH. Na mesma trilha, Natalia Biazus, graduada em Relações Públicas, pela UCS, já concluiu o mestrado (BIAZUS, 2017) e Jennifer Bauer Eme, oriunda do Curso de Jornalismo (2016; 2020), cursa o Mestrado, com pesquisa sobre O Repuxo do Turismo em Torres, Rio Grande do Sul; Joice Bernardo(2017; 2020), pesquisadora Amorcomtur desde a graduação em Relações Públicas, cursa o mestrado em Turismo e Hospitalidade, com pesquisa sobre A desterritorialização do ‘sujeito entre mundos’, como ela chama o intercambista internacional.

Destaco ainda o fato de que Ronaldo Velho Bueno e Jennifer Bauer Eme, ainda durante a graduação, apresentaram seus trabalhos em eventos internacionais, em Portugal e Espanha, no ano de 2014, em viagem Amorcomtur, que realizei, para a Espanha, para o Lusocom, e para Braga, em Portugal, onde participamos do Confibercom. Eles eram os únicos participantes de graduação, nos dois eventos, entre representantes da pesquisa de países da Ibero-América. Natalia Biazus esteve comigo em viagem de intercâmbio Amorcomtur (PPGTURH/UCS) e Universidade de Coimbra, quando nos reunimos com professores da área de Turismo e, também, com o professor Boaventura de Souza Santos. Na ocasião, o pesquisador ressaltou a importância de ações na pesquisa que sejam conectadas com o mundo vivido, a arte, os movimentos sociais, a interação entre os diversos grupos, promovendo aproximações e enfrentamentos para o que ele considera o pensamento abissal.

Mostra Fotográfica Virtual Caxinaus

A Mostra Fotográfica Caxinaus é uma outra experiência neste sentido. Potente e autopoietica, que brotou dos Encontros Caóticos. Em função de minhas aproximações com a Universidade Federal do Amazonas, como pesquisadora, docente colaboradora e pós-

doutoranda, o Amorcomtur estabeleceu fortes laços com pesquisadores dessa instituição. No ano de 2015, iniciou-se uma sequência de conexões virtuais e participação dos pesquisadores dos Encontros Caóticos Amorcomtur. Chegamos a realizar, no final do ano, até mesmo um amigo secreto virtual, com presentes em livros, que eu fiz o traslado, entre um grupo e outro. Durante os encontros, os pesquisadores foram se conhecendo mais, trocando informações sobre suas pesquisas e sobre as possibilidades de superação das questões investigativas cotidianas. Em um determinado momento, um dos pesquisadores de Caxias do Sul, estudante de Publicidade e Propaganda, Fernando Buffon, perguntou para meu orientando do mestrado em Ciências da Comunicação da UFAM: “Como é morar em Manaus?”. Eu entendi que havia um mar imaginário do que poderia ser Manaus, na pergunta, na verdade, um abismo de desconhecimento, o que é inerente à distância e ao distanciamento de informações, no geral, fora o que é midiaticizado costumeiramente, com frequência também carregado dos vícios estereotipizante.

Então, no hiato de tempo que Adriano Rodrigues, meu orientando manauara, levou para responder, eu intervim e disse: “E como é morar em Caxias do Sul?”. Aí me veio a ideia: “Quem sabe fazemos uma Mostra Fotográfica, pelo *facebook*?. Cada pesquisador escolhe uma fotografia que representa a cidade e faz uma postagem com um TL (texto-legenda), explicando o que a imagem está mostrando e qual o significado desta imagem para si mesmo, ou para os moradores da cidade. O nome Caxinaus foi indicado automaticamente pela pesquisadora Jennifer Eme, relacionando as duas cidades envolvidas: Caxias do Sul e Manaus, Caxinaus. Foi uma experiência rica e potente, que nos ajudou a produzir sobre as diferenças dos lugares, sobre a prática de pesquisa e registros de aprendizagens conjunta. Também foi uma experiência emocionante, para todos os pesquisadores envolvidos.

Além dessa experiência, várias outras sinalizam a transversalização de saberes e o acionamento de múltiplas conexões entre sujeitos Amorcomtur e o que eu chamo de ‘o mundo da vida’. O Piquenique Poético, por exemplo, foi uma experiência de levar a poesia para parques de Caxias do Sul, com integração com a comunidade, criando um espaço para declamar poemas autorais ou preferidos. Criado por Natalia Biazus e Giulia Baptista Vieira,

vinculadas ao grupo o Piquenique teve várias edições, com ampla mobilização da população, pelas redes sociais, nos parques, com associação com grupos artísticos, que faziam apresentações na praça, promoviam oficinas de danças circulares, outros faziam performances teatrais. O Piquenique Poético chegou a acontecer também no Parque da Redenção, em Porto Alegre. Sempre com uma atmosfera de amorosidade, responsabilidade ecossistêmica, diálogos e entrelaçamentos humanos com o meio ambiente.

O Assalto Poético Amoroso foi outra experiência que criei na Universidade de Caxias do Sul, com inspiração do Amorcomtur. Fui convidada para ‘uma atividade relacionada à poesia’, por estudantes da Comunicação e decidir fazer um ‘assalto poético’. Com alto-falantes distribuídos no campus, certa noite, os estudantes chegavam e ouviam poemas sendo declamados por mim e por quem quisesse participar. Foi uma experiência também bastante emocionante, com mobilização alegre de estudantes e de todos os que passavam pelo Centro de Convivência. Depois, a experiência passou a ser desenvolvida também na Universidade do Vale do Rio Doce, graças à atuação da coordenadora do Curso de Pedagogia, também integrante do Amorcomtur, professora Karla Nascimento de Almeida, sempre com mobilização intensa, potente e autopoiética.

‘Com-vers(ares)’ Alegres, de Amorosidade e Confiança como Desfecho

As palavras carregam sentidos do mundo. A subversão das palavras, em sua expressão constitutiva, representa a intenção de reinvenção do termo, de reflexão profunda por entre as ranhuras, as frestas da composição de significação. Assim ‘conversar’ passa a ‘conversares’, na busca de dizer que a conversa renova o ar e, no encontro, esse ar não é mais só um, é múltiplo, partilhado, compartilhado. Daí, ‘com-vers(ares)!

A inspiração aqui é também do filósofo Spinoza (2008), que ensina que a alegria é o afeto que aumenta a nossa potência de agir. Essa orientação de Spinoza ressoa em nós, do Amorcomtur, como uma espécie de mantra, que se associa à fala de Maturana, quando diz que o amor é o reconhecimento do outro como legítimo outro na convivência. Isso nos ajuda a compreender a potência dos Encontros,

em termos autopoieticos. Nós nos reinventamos, enquanto reinventamos a pesquisa, produzimos conexões de saberes e pesquisadores e, também, transversalizamos saberes e ações de amorosidade, assim como tem que ser. Saberes para produzirem ações de amorosidades. Ações de amorosidade como substrato de reflexões e demonstração de que a Educação se faz em verso e prosa, em roda e companhia. Investigações científicas, para o Amorcomtur, são investimentos amorosos em potentes trilhas de saberes, com a compreensão que isso só faz sentido, de fato, juntos, entrelaçados, seres todos humanos e não humanos, com o ecossistema todo, pensado de modo holístico, envolvendo elementos bióticos e abióticos.

Os Encontros Caóticos Amorcomtur já têm história. Uma história de entrelaçamentos de vida, de potências investigativas, que gerou uma imensidão de trabalhos apresentados em eventos, de textos publicados, de monografias, dissertações e teses defendidas e outras tantas em brotação, em floração. As produções se espalham e seguem o nosso propósito de 'distribuir' Amorcomtur por toda parte. Semear a 'paixão-pesquisa' que acionei há muito anos para mobilizar estudantes de graduação, hoje com a provocação de que a paixão se consolide, em Amorcomtur. Aprender que é possível o acionamento de saberes, aprendizados e produções várias em rodas de conversa, inspiradas nos Círculos de Leitura de Paulo Freire, nas Conversações de Gilles Deleuze, que vi entrelaçadas em tantos trabalhos que orientei e acompanhei em supervisão na minha empresa, a Pazza Comunicazione, neste mais de 30 anos, envolvida com a pesquisa.

A síntese da produção dos Encontros Caóticos e de sua potência autopoietica pode estar na associação entre amorosidade e confiança na Educação - amorosidade, como ética do cuidado, combinada com a confiança em si e no outro. Trata-se de dispositivos potencializadores de processos de aprendizagem e de investigação, que se sobrepõem à engrenagem maquínica, aos aparatos tecnológicos no sentido de fazer brotar conhecimento. Nesse sentido, tenho dito que o caos não é a desordem, mas um universo potente de possibilidades, que, por sua vez, também aciona a potência do devir. Assim tem sido com os Encontros Caóticos Amorcomtur, desde sempre!

Referências

- ÁVILA, Newton. **Meios e entre-meios o corpo como sujeito-objeto no processo de comunicação**. 2012. Monografia (Comunicação Social Relações Públicas). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.
- ÁVILA, Newton. **Dança Circular e Hospitalidade: um corpo que se expressa e acolhe com amorosidade**. 2017. Dissertação (Turismo e Hospitalidade). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.
- ÁVILA, Newton. **Narrativas de Sujeitos do Lugar, construção de Amorosidade e autopoiese e o avesso do Turismo em São Luiz Gonzaga, Região das Missões, Rio Grande do Sul, Brasil**. Projeto Tese (Turismo e Hospitalidade). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, (em desenvolvimento).
- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Afetiv(Ações) do Texto-Trama no Jornalismo Ensino e produção de textos jornalísticos e científicos, em tempos de caosmose midiática. In: ENCONTRO PARANAENSE DE ENSINO DE JORNALISMO, 5., 2013. ENCONTRO NACIONAL DA REDE DE GRUPOS DE PESQUISA, 2., FILHO, Ciro Marcondes (Coord.). **Anais...** Ponta Grossa (PR): II Fórum Sul-Brasileiro de Professores de Jornalismo, 2013.
- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Caosmose e Afetiv(Ações) Inscricionais do Acontecimento Comunicacional Amoroso. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE DE GRUPOS DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO, 2., 2013, Natal. **Caderno de Resumos**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 113-130.
- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. **Solte o Verbo! Solte o Texto!?:** Inscricionices Desejantes na Produção Textual. In: SEMANA DA COMUNICAÇÃO DA UNESP, 2013, Bauru - SP. **Anais...** Bauru: FAAC/Unesp, 2013.
- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale; EME, Jennifer Bauer; SOUZA, Ricardo Augusto de; BUENO, Ronaldo Velho; ALBUQUERQUE, Naira Rosana; MELO, André. Luiz de; PRATES, Laís Alende; SOUZA, Jessica; CHIES, Renata; MULLER, Rafael; BIAZUS, Natália; REIS, Jônatas dos. Usina de Amorosidade, Comunicação e Turismo. Relatos de Usineiros Autopoéticos. **Anuário Internacional de Comunicação Lusófona**, v. 1, p. 63-75, 2014.
- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. **Trama AMORCOMTUR!** Complexos processos comunicacionais e subjetivos, que potencializam o turismo, considerados sobre o viés da amorosidade e autopoiese. Projeto de pesquisa. Núcleo de Pesquisa Turismo: Desenvolvimento Humano e

Social, Linguagem e Processos Educacionais – SOCIOEDUC. Universidade de Caxias do Sul -UCS, 2016-2018.

BERNARDO, Joice dos Santos. **Relações Públicas com elo de autopeiese e amorosidade nas organizações. Um estudo de caso do Projeto.** 2017. Monografia (Comunicação Social Jornalismo) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

BERNARDO, Joice dos Santos. **Trama de Marcas Turístico-Comunicacionais no Processo de Desterritorialização de 'Sujeitos Entre Mundos'.** 2020. Relatório de Qualificação Mestrado e Doutorado (Mestrado e Doutorado em Turismo e Hospitalidade) - Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

BIAZUS, Natalia. **Turismo, Comunicação e a Perspectiva Trama. Sinalizadores-síntese do Festival Brasileiro de Música de Rua e suas relações com o Turismo em Caxias do Sul.** 2017. Dissertação (Mestrado em Turismo) - Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

BUENO, Ronaldo Velho. **Narrativas Passageiras: Conversas de ônibus como subsídio para o agendamento do Jornalismo,** 2017. 147 fls. Monografia (Comunicação Social Jornalismo). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida.** Uma Nova Compreensão dos Sistemas Vivos. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação. A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente.** 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física. Um Paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental.** 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

CREMA, Roberto. **Introdução à Visão Holística.** Breve Relato de Viagem do Velho ao Novo Paradigma. São Paulo: Summus, 1989.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

EME, Jennifer Bauer. **Narrativas Artesãs: sinalizadores para o jornalismo amoroso. Aproximação com a Tribo Urbana de Artesãos de Rua.** 2016. 137 fls. Monografia (Comunicação Social Jornalismo). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

EME, Jennifer Bauer. **'QUEM NÃO VIVE DO MAR, VIVE DE QUÊ?'. Sinalizadores de 'Repuxo' do Turismo em Torres/RS, analisados a partir de narrativas de moradores.** 2020. 81fls. Projeto de pesquisa apresentado para Qualificação (Mestrado em Turismo e Hospitalidade) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

GOSWAMI, Amit. **O universo autoconsciente**: como a consciência cria o mundo material. São Paulo: Aleph, 2008.

GUATTARI, Felix. **Caosmose**. Um Novo Paradigma Ético-Estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

MATURANA, Humberto Romesín; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MELO, Camila Carvalho de. **Transformações da Publicidade Contemporânea, marcas de amorosidade e novas relações de consumo**. 2014. Monografia (Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda) - Centro de Ciências da Comunicação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014.

MELO, Camila Carvalho de. **Caminhada noturna do turismo**: tramas subjetivas e comunicacionais no processo de desterritorialização. 2018. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hospitalidade) - Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

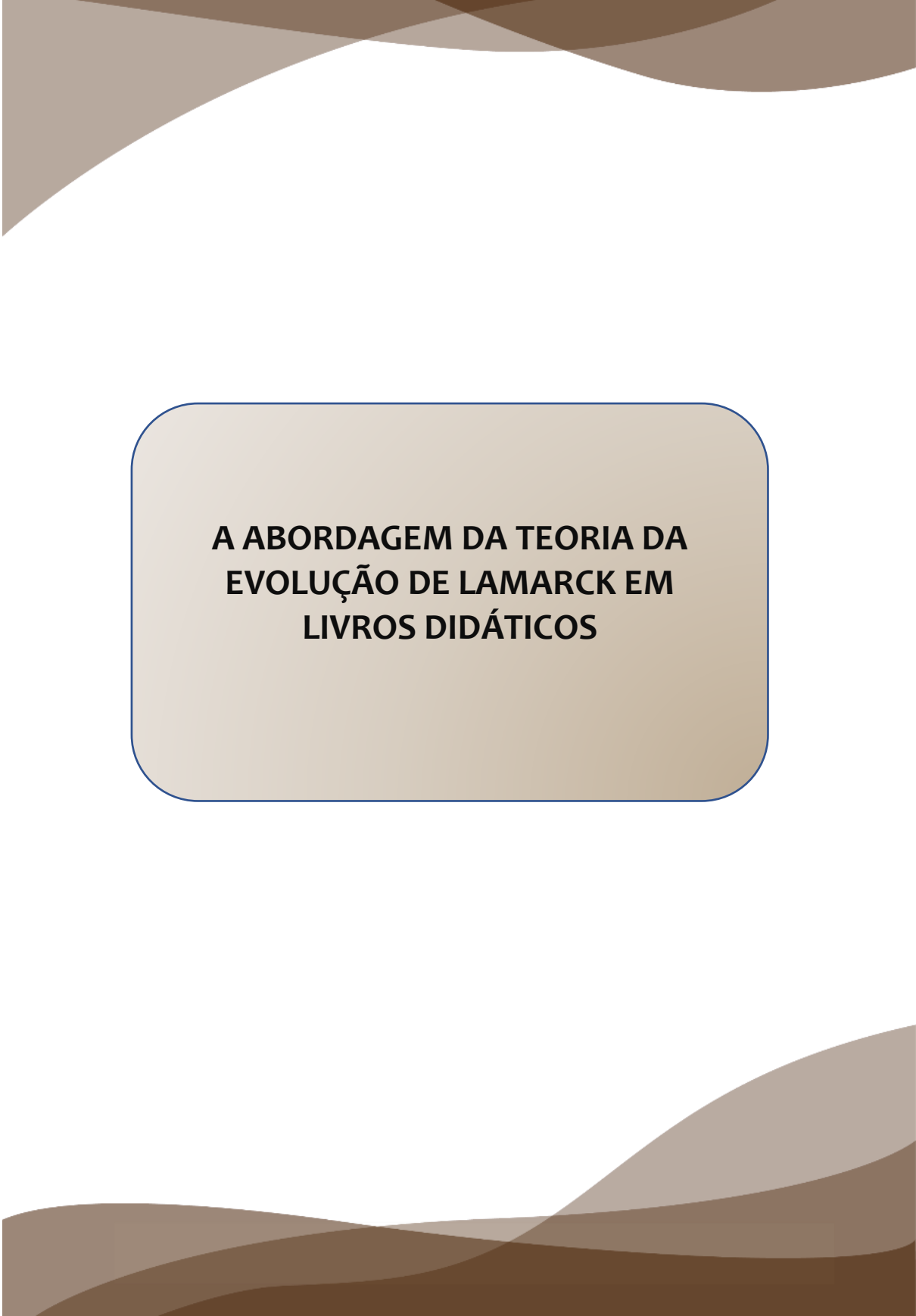
MELO, Camila Carvalho de. **Sinalizadores do processo de Desterritorialização como dispositivos Autopoiéticos e de agenciamento de Responsabilidade Ecosistêmica no Sujeito-Trama do Turismo**. Tese (Turismo e Hospitalidade) - Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade, Universidade de Caxias do Sul, (em desenvolvimento)

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

SPINOZA, Baruch. **Ética**. 2. ed. Tradução: Tomaz Tadeu Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VARELA, Francisco Javier; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **De Cuerpo Presente**. Las Ciencias Cognitivas y la Experiencia Humana. Barcelona: Gedisa, 1992.



**A ABORDAGEM DA TEORIA DA
EVOLUÇÃO DE LAMARCK EM
LIVROS DIDÁTICOS**

A ABORDAGEM DA TEORIA DA EVOLUÇÃO DE LAMARCK EM LIVROS DIDÁTICOS

Rosane Karine Tavares Idalino (UFS)¹⁵²

Kalyne Teresa Machado (UFS)¹⁵³

Introdução

Nas últimas décadas, a História da Ciência vem ganhando espaço no meio científico com trabalhos como os de Martins (1990), Matthews (1995), Martins (1998) e Leite (2002) que discutem a importância da sua inserção no ensino. Esse crescente interesse se justifica pelo fato dessa ferramenta apresentar grandes potencialidades no Ensino de Ciências, pois de acordo com Martins (1998) ela pode contribuir para tornar o ensino da ciência mais interessante e favorecer sua aprendizagem, uma vez que permite uma visão mais fidedigna da sua natureza, demonstrando ao aluno que essa se transforma ao longo do tempo, e é construída por seres humanos, que, portanto, são passíveis de erro. No entanto, os cientistas não agem cegamente, mas tomam como referência as evidências para formularem as suas teorias, sendo influenciadas diretamente por um contexto histórico, social e cultural de determinada época (MARTINS, 1998).

De acordo com Chalmers (1993), a ciência é respeitada pela sociedade, pois o conhecimento científico é tido como confiável porque é algo testado e comprovado, considerado como uma verdade absoluta, conferindo-o assim um certo status (CHALMERS, 1993). Esta concepção ingênua de ciência, como um método infalível, é fortemente criticada pelo autor. Entretanto, os materiais didáticos reforçam essa ideia, quando dificilmente abordam a História da Ciência e quando há uma abordagem, esta normalmente é desvinculada do texto, se resumindo a biografias e reforçando ainda mais a visão de grandes descobertas por “gênios” isolados,

¹⁵² Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Sergipe (NPGECIMA); E-mail: rosane.idalino@gmail.com

¹⁵³ Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Sergipe (NPGECIMA); E-mail: kalynemachado@hotmail.com

transmitindo assim uma visão distorcida da ciência para os alunos (BELTRAN, 2009).

Nessa perspectiva, em relação ao ensino de biologia, um dos seus temas estruturantes é a Evolução Biológica. No entanto, este conteúdo ainda apresenta grandes dificuldades no ensino. Trabalhos como o de Bizzo (1991) e de Santos e Bizzo (2000), têm demonstrado que tanto estudantes, quanto professores apresentam concepções distorcidas sobre o assunto. Entretanto, Bizzo e El-Hani (2009) ressaltam que um enfoque histórico se faz necessário para possibilitar o desenvolvimento de um entendimento mais legítimo da Teoria Evolutiva.

Dessa forma, quando se trata do conteúdo de Teoria da Evolução em livros didáticos, geralmente acontece uma análise breve e confusa sobre o assunto, visto que a teoria de Lamarck é apresentada como sendo errada e mais tarde esta é corrigida pela teoria de Darwin. Todavia, Lamarck produziu diversas obras ao longo da sua vida e seria necessário ler todas elas e compará-las, para assim compreender os elementos da Teoria da “Evolução” proposta por ele em outros livros, e não se basear em apenas uma delas, já que a *Philosophie Zoologique* não é a versão final do seu trabalho (MARTINS, 1998).

Portanto, esse trabalho buscou caracterizar o conteúdo de Evolução sob a perspectiva de Jean-Baptiste Lamarck, à luz da História e Filosofia da Ciência, em quatro livros didáticos de Biologia aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2018 e utilizados no município de Arapiraca – AL. A escolha desse material para integrar o corpus de análise deve-se aos seus capítulos abordarem com maior foco a Teoria da Evolução.

O livro didático e o ensino de biologia

Primordialmente, os livros didáticos estavam relacionados diretamente com a literatura religiosa. Posteriormente, esses se relacionavam com uma vocação didática, ainda com grandes influências religiosas, mas já com um caráter profissionalizante, devido a qualificação do mundo no século XIX. Por último, esse recurso assumiu um papel de vulgarização do conhecimento, fato que fez com que só adentrasse ao ambiente escolar ao longo do

tempo. No Brasil, a princípio os livros didáticos eram utilizados de forma independente, de acordo com seus preços, escolhas de professores e disponibilidades em bibliotecas, no entanto, apenas no século XX foram criadas políticas educacionais que possibilitaram a regulação e distribuição destes em escolas públicas (MATOS, 2012).

No que tange as políticas públicas brasileiras direcionadas ao livro didático, um dos marcos mais importantes foi a Instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, pois a partir disso, o professor passou a participar da indicação das obras didáticas, assim como abriu espaço para posteriores decretos de avaliação delas, possibilitando a discussão sobre a qualidade do livro didático. Mesmo o PNLD tendo sido instituído em 1985, apenas em 2003, com a criação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), o Ensino Médio começa a fazer parte do programa. No início foram avaliadas somente obras de Português e Matemática em 2004, acontecendo primeiro a sua distribuição para o Norte e Nordeste em 2005, e no ano seguinte a todos os estudantes do ensino médio do país. No caso dos livros didáticos de Biologia, apenas em 2007 esse recurso começou a ser distribuídos nas escolas públicas dessa modalidade de ensino do país (ZAMBON; TERRAZAN, 2013).

Nesse viés, Vasconcelos e Souto (2003) destacam a importância dos livros didáticos de ciências, uma vez que em muitas situações eles são o único recurso disponível, tanto para os alunos, quanto para os professores, apesar de ressaltarem o caráter linear das informações. Nesta perspectiva, Rosa e Silva (2010) ratifica essa ideia de linearidade quando pontuam que o conteúdo histórico presente nos livros didáticos, muitas vezes, não possibilitam desenvolver a capacidade investigativa do aluno, assim como nem sempre favorecem uma postura reflexiva, se concentrando apenas na exposição de datas e fatos isolados, e negligenciando o processo de contextualização da história.

Como forma de superar estes desafios postos ao Ensino de Ciências, Matthews (1995) salienta que a História e a Filosofia das Ciências podem contribuir para uma compreensão mais integral da matéria científica, dando significados a fórmulas e equações. O referido autor, ainda sintetiza 7 pontos favoráveis a inserção da História e Filosofia das Ciências no currículo das ciências:

(1) motiva e atrai os alunos; (2) humaniza a matéria; (3) promove uma compreensão melhor dos conceitos científicos por traçar seu desenvolvimento e aperfeiçoamento; (4) há um valor intrínseco em se compreender certos episódios fundamentais na história da ciência -a Revolução Científica, o darwinismo, etc.; (5) demonstra que a ciência é mutável e instável e que, por isso, o pensamento científico atual está sujeito a transformações que (6) se opõem a ideologia científicista; e, finalmente, (7) a história permite uma compreensão mais profícua do método científico e apresenta os padrões de mudança na metodologia vigente. (MATTHEWS, 1995, p. 172-173).

Portanto, a História e Filosofia das Ciências têm demonstrado ser uma ferramenta muito valiosa no Ensino de Ciências, principalmente por proporcionar ao aluno a compreensão que o conteúdo científico é produzido em um determinado momento histórico, de acordo com as necessidades de uma época, além de acontecer através da interação de pesquisadores e não de um “gênio” isolado, se aproximando mais do real desenvolvimento do fazer científico.

O ensino de teorias da evolução e Jean Baptiste Lamarck

No que diz respeito à Teoria da Evolução, Futuyama (2002) ressalta que ela é considerada um conceito unificador da Biologia, uma vez que perpassa por quase todos os outros campos do conhecimento. Neste mesmo aspecto, Mayer e El-Hani (2005) destacam o papel central que a Evolução Biológica necessita ocupar no ensino médio, devido ao seu caráter organizador do pensamento biológico, não podendo ser tratada como mais um conteúdo a ser ensinado junto aos demais assuntos da Biologia, visto que, ela pode ser aplicada nos mais diversos campos do conhecimento. Assim, de acordo com Bizzo, Sano e Monteiro (2016), a Evolução não pode ser trabalhada como o último assunto a ser abordado no ensino médio ou como uma das últimas disciplinas da Biologia no ensino superior, pois é um conceito amplo e que está presente em toda a Biologia, não podendo ser compreendido de forma distorcida e fragmentada.

Nos documentos oficiais, como no caso dos PCN+, o tema origem e evolução da vida é reconhecido como um dos assuntos estruturadores da Biologia, trazendo orientações para que ele seja trabalhado de forma articulada com os outros conteúdos biológicos do ensino médio, ratificando o seu caráter central e unificador referente ao estudo da Biologia (Brasil, 2002). No entanto, Cicillini (1993) destaca que os conteúdos a respeito da Evolução Biológica quase não são tratados em sala de aula.

Nessa perspectiva, para Oliveira, Menezes e Duarte (2017) a falta de compreensão dos docentes sobre a Teoria da Evolução pode acabar propiciando aos estudantes concepções distorcidas sobre o assunto. Nesse viés, Coutinho, Santos e Martins (2012) destacam que parte das dificuldades na compreensão das Teorias Evolutivas deve-se à falta de clareza dos pesquisadores da área, ao modo obscuro, incompleto ou inapropriado de utilização de conhecimentos técnicos e históricos da Biologia Evolutiva. Como consequência disso, o público leigo, acadêmicos e professores apresentam dificuldades em compreender a lógica do sistema de Teorias Evolutivas, essencialmente por causa das infinitas concepções equivocadas repetidas a décadas pelos docentes, pelos livros didáticos e até mesmo pelos meios de comunicação. Esses autores ainda salientam que aparece com frequência tanto no ensino médio quanto no superior, a ideia de grupos taxonômicos superiores, inferiores, primitivos e avançados, difundindo assim, uma visão equivocada de hierarquia natural, que entende a Evolução como um progresso linear.

É importante ressaltar que outros aspectos que dificultam o ensino da Teoria da Evolução são as concepções criacionistas sobre a origem da vida, pois a religiosidade restringe ainda mais a abordagem do tema ao impedir a controvérsia sobre a origem da vida sob diferentes perspectivas. Com isso, a falta de entendimento sobre as Teorias Evolutivas favorece a sua negação (OLIVEIRA; MENEZES; DUARTE, 2017).

Dessa forma, as ideias criacionistas estão pautadas na corrente filosófica denominada de fixismo, sendo elas, diretamente influenciadas pela igreja. Segundo Mayer e El-Hani (2005) os pressupostos fixistas perduraram até meados do século XIX, os quais previam que as espécies eram imutáveis. Com base nesses

pressupostos, a comunidade científica desta época acreditava na existência de um Deus criador que fez o mundo tal como o conhece hoje e que a diversidade que vê-se na natureza era prova da bondade do Criador, não havendo relação entre as espécies. No entanto, o evolucionismo ou transformismo defendia o papel central da mudança no mundo natural, propondo, então, que os seres vivos não são imutáveis, tendo como base as proposições dos precursores do evolucionismo nos séculos XVIII e XIX, Buffon e Lamarck.

Nessa conjuntura, Lamarck teve importante papel no desenvolvimento do pensamento evolucionista, uma vez que defendia que tanto as espécies vegetais quanto os animais, surgiram através de sucessivas transformações ao longo do tempo. No entanto, após os achados de Darwin, ele passou a ser visto apenas como um precursor deste, negligenciando o contexto histórico de sua época, e a contribuição do seu trabalho, desenvolvido em uma conjuntura bem diferente do momento histórico que vivia Darwin e seus sucessores (MAYER; EL-HANI, 2005).

No que tange a Evolução nos livros didáticos de Biologia, Almeida e Falcão (2005) apontam que o tema começou a ser tratado a partir dos anos 30, mas a dicotomia teórica entre o Darwinismo x Lamarckismo ainda não era estabelecida e o assunto era tratado dentro do campo da Paleontologia. Entretanto, a partir dos anos 60, com a publicação do BSCS (Biological Sciences Curriculum Study¹⁵⁴), – Versão Azul, traduzido no Brasil como uma “inovação” no Ensino das Ciências, pela primeira vez aparece o confronto teórico entre o Lamarckismo e o Darwinismo. Estes autores, afirmam que,

[e]m primeiro lugar a teoria lamarckiana é rebaixada a uma mera “hipótese”, que não teria base experimental e, muito menos, a “prova” da transmissão dos caracteres adquiridos. No texto, as especulações de Lamarck são confrontadas ao modelo canônico do trabalho científico de Darwin, que com seu trabalho “experimental” teria “provado” a sua teoria da evolução através da seleção natural. É esta visão distorcida e superficial da história que vai perpetuar-se na maior parte dos

¹⁵⁴ O Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) foi uma proposta de projeto de ensino de biologia para a escola média, que buscava atualizar o ensino. Fazendo com que os alunos pudessem adquirir conhecimentos atualizados e representativos do desenvolvimento das ciências biológicas e vivenciar o processo científico (KRASILCHIK, 2004).

livros didáticos de Biologia e nas práticas pedagógicas dos professores da área, até a atualidade. No BSCS, também pela primeira vez é apresentado o exemplo da figura da girafa para ilustrar as diferenças de abordagem entre Lamarck e Darwin sobre o alongamento do seu pescoço. Tal exemplo foi reproduzido desde então na maioria dos livros didáticos de Biologia até a atualidade, constituindo-se numa iconografia clássica para estabelecer a controvérsia entre Lamarck e Darwin (ALMEIDA; FALCÃO, 2005, p.27).

Desta forma, o livro didático de Biologia, no ambiente escolar, tem fundamental importância por constituir a base para a compreensão de muitos conceitos dessa disciplina, considerando que, além dos estudantes, os professores também o utilizam como fonte de pesquisa na preparação de suas aulas. Sendo assim, é imprescindível que a Evolução Biológica expressa no livro didático desempenhe o papel organizador da Biologia e auxilie na compreensão das ideias evolucionistas por meio de conteúdos contextualizados que favoreçam a elaboração do pensamento científico (ZABERLAN; SILVA, 2012). Neste sentido, é importante que o professor não se limite na pequena parte do conteúdo histórico que na maioria das vezes, os livros didáticos trazem sobre a História da Ciência, mas que busque outras fontes que possibilitem uma compreensão mais adequada sobre o assunto.

Metodologia

De acordo com o Guia de Biologia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, foram aprovadas 10 coleções de livros didáticos (LD) de Biologia, como podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Coleções de livros didáticos aprovados no PNLD (2018)

Código	Coleção	Autor/Ano
LD 1	Biologia Hoje	LINHARES, S; GEWANDSZNAJDER, F.; PACA, H. (2016)
LD2	Integralis – Biologia: Novas Bases	BIZZO, N. (2016)

LD3	Ser Protagonista – Biologia.	CATANI, A. <i>et al.</i> , (2016)
LD4	Biologia	CALDINI, C. S. (2016)
LD5	Bio	ROSSO, S.; LOPES, S. (2016)
LD6	# Contato Biologia	GODOY, L.; OGO, M. (2016)
LD7	Biologia – Unidade e Diversidade	FAVARETTO, J. A. (2016)
LD8	Biologia Moderna – Amabis & Martho	MARTHO, G. R.; AMABIS, J. M. (2016)
LD9	Conexões com a Biologia	RIOS, E. P.; THOMPSON, M. (2016)
LD10	Biologia	MENDONÇA, V. L. (2016)

Fonte: Guia de Biologia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018.

Porém, conforme os dados obtidos a partir do portal do livro didático – FNDE/MEC (2018)¹⁵⁵, as escolas estaduais do município de Arapiraca – AL, onde a pesquisa foi desenvolvida, adotaram apenas quatro coleções das dez que foram aprovadas pelo PNLD (2018). No referido município, pode-se encontrar 15 escolas estaduais, no entanto, apenas 11 destas dispõem de ensino médio, estas foram as utilizadas neste estudo. Como pode ser visto acima, as coleções foram identificadas por um código, com isto, as que foram encontradas nas escolas do município em questão, são: 9% LD 1, 18% LD 6, 18% LD 10 e 55% LD 8, sendo esta a coleção mais usada no município em questão. Portanto, nesta pesquisa, essas foram as obras utilizadas para caracterizar o conteúdo histórico relacionado a Jean – Baptiste Lamarck no contexto da Teoria da Evolução.

Sendo assim, para categorizar os modos de apresentação das teorias de Jean-Baptiste Lamarck nos livros didáticos, recorreu-se a ferramenta proposta por Leite (2002), a qual desenvolveu uma lista

¹⁵⁵ Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/confirmarCancelar>> Acesso em: 02 de junho de 2019.

de verificação para a análise do conteúdo histórico dos livros didáticos de ciências. Propondo oito dimensões: tipo e organização da informação histórica; materiais utilizados; correção e precisão da informação histórica; contextos aos quais a informação histórica está relacionada; status do conteúdo histórico; atividades de aprendizagem utilizando a História da Ciência; consistência interna do livro; bibliografia sobre a História da Ciência. No entanto, o presente trabalho visa categorizar um cientista específico, assim como no trabalho de Crudeli e Viana (2018), por esse fato, utilizou-se as adaptações realizadas pelos referidos autores.

Com isto, realizou-se uma busca nos capítulos que discutem a Teoria da Evolução. As categorias utilizadas e adaptadas a partir de Crudeli e Viana (2018) foram: a biografia de Jean Baptiste Lamarck; o contexto da época; sua participação na discussão sobre a Teoria da Evolução, uso de imagens; atividades que utilizem história da ciência e bibliografia. Por fim, de acordo com as categorias estabelecidas, foi apresentada uma visão geral da imagem de Jean Baptiste Lamarck nos livros didáticos estudados, podendo indicar as concepções de ciência presente nestes materiais.

Resultados e discussão

Como pode ser visto abaixo, o quadro 2 mostra os resultados obtidos a partir da categorização das coleções aprovadas pelo PLND (2018) e selecionadas pelas escolas estaduais de Arapiraca – AL.

Quadro 2 - Informação histórica

CONTEÚDO HISTÓRICO	LD1	LD6	LD8	LD10
Biografia básica	X	X	X	X
Contexto histórico	X	X	X	-
Exemplo das girafas	-	X	-	-
Estudou o processo evolutivo	X	X	X	X
Imagem de Lamarck	X	-	X	X
Atividades complementares (Propostas de	X	-	-	X

atividades/ questões / pesquisas sobre o episódio)				
Bibliografia (fontes primárias/secundárias)	-	-	-	-

Legenda: X= presente; - = ausente. Fonte: Autora, 2019

Em todos os LDs, a informação histórica ou biografia acerca de Lamarck aparece no capítulo referente a Evolução, com data, nome e nacionalidade. Sempre como conteúdo do último livro do ensino médio, isto é, só aparece no terceiro ano. Bizzo, Sano e Monteiro (2016), afirmam que essa forma de trabalhar a Evolução, acaba fragmentando o conhecimento e não tece relações com os outros conteúdos, e a Evolução acaba não sendo vista como um dos pilares da Biologia, perdendo o seu caráter unificador.

No caso do LD10, o conteúdo também é um dos últimos capítulos a ser abordado no livro. Essa informação, reforça os resultados que Cicillini (1993) encontrou em seu estudo, pois, naquela época, o assunto normalmente aparecia como um dos últimos conteúdos do livro e os professores justificavam a falta de tempo para trabalhá-lo devido a carga horária pequena e um extenso programa a ser cumprido. E apesar de estar em 2019, essa organização curricular ainda está presente nos livros.

No tocante ao cenário histórico, todos os livros discorreram sobre o contexto no qual Lamarck desenvolveu a sua teoria, sendo a única exceção o LD10. Neste aspecto, o LD1 detalha as informações do contexto do desenvolvimento da teoria,

[a]tualmente, Lamarck é menos reconhecido por ter sido um evolucionista que se opunha às ideias fixistas de sua época, do que por ter defendido duas leis que explicariam os mecanismos de transformação dos seres vivos: a lei do uso e desuso e a lei da herança das características adquiridas. Vale lembrar que, na época de Lamarck, era comum a crença nessas leis, que, além de não terem sido criadas por ele, tinham um papel secundário na sua teoria (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2016, p.113).

Um fato interessante é que apenas o LD6 usa como exemplo as girafas para a explicação da teoria, como é normalmente reproduzido nos livros didáticos da área. Diferentemente, o LD1 e LD10 utilizam este exemplo apenas no campo das atividades. Almeida e Falcão (2010) destacam que esse exemplo foi usado pela primeira vez no BSCS (1965, 1973) e passou a ser adotado como síntese e reproduzido e, desde então, a maioria dos livros didáticos de Biologia, de décadas anteriores até a atualidade, constituem uma iconografia clássica para estabelecer o confronto entre as teorias de Lamarck e Darwin. Martins (1997) destaca que esse caso faz parte da série de exemplos que não foi bem escolhido, dando margem a má interpretação e distorções da teoria de Lamarck.

Nesse sentido, todos os livros observados demonstram que Lamarck desenvolveu um trabalho evolucionista. Observa-se também que apenas o LD6 não contém imagens de Lamarck. O LD1 representa a importância da contribuição desse autor para o pensamento evolucionista, quando discorre que:

Mesmo tendo alguns de seus pressupostos negados, a contribuição de Lamarck para a Biologia evolutiva é inegável. O cientista francês contribuiu ainda com vários estudos sobre Botânica e sobre a classificação dos animais (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2016, p.113)

Outro ponto importante a enfatizar é em relação a apresentação do conteúdo, visto que o espaço que discute a teoria de Lamarck é bem inferior quando comparado ao reservado para discutir a teoria de Darwin. Assim, como foi possível verificar no trabalho de Almeida e Falcão (2010), percebeu-se que na maioria dos LDs observados, aparece apenas a obra de Lamarck *Philosophie Zoologique* (1809), restringindo todo o trabalho a uma única obra, negligenciando todas as suas outras pesquisas.

Nessa perspectiva, Martins (1998) já alertava que para a compreensão da teoria de Lamarck seria necessário ter conhecimento do conjunto da sua obra, uma vez que *Philosophie Zoologique* não foi a sua única produção e nem tão pouco é a versão final da sua teoria. Neste sentido, Corrêa et al., (2010) afirma que um dos motivos que contribuem para a dificuldade do entendimento da Teoria da Evolução, refere-se aos equívocos conceituais e históricos

presentes nos livros didáticos, como no caso, o suposto embate entre as teorias de Lamarck e Darwin.

Fica claro, portanto, que em nenhum dos LDs estudados foi possível encontrar referências bibliográficas primárias ou secundárias, a respeito dos trabalhos de Lamarck. Porém, a obra “*A Origem das Espécies*¹⁵⁶”, de Charles Darwin, aparece como referência em todos os LDs. Talvez, esse fato possa estar atrelado à importância dada ao trabalho de Darwin e a pouca notoriedade dada ao trabalho de Lamarck (MARTINS, 1998).

Sobre as atividades complementares o LD1 e o LD10 contemplam atividades que apresentam uma narrativa que aborda a História da Ciência, como pode ser visto no trecho da atividade do LD10:

O nome do naturalista francês Jean-Baptiste Pierre Antoine de Monet (1744-1829), que ganhou o título de cavaleiro de Lamarck, é muitas vezes citado como sinônimo de ciência ruim, mas essa fama é injusta. Ele foi um cientista importante, que trouxe novas ideias para diversas áreas do conhecimento. A injustiça histórica em relação a Lamarck está ligada às suas ideias sobre a evolução dos animais, lançadas há exatos 200 anos, no livro *Filosofia Zoológica*. [...] As principais diferenças entre esses dois naturalistas [Lamarck e Darwin] se referem à descendência a partir de ancestrais comuns por meio da seleção natural (ideia de Darwin, não compartilhada por Lamarck), e à concepção de que a vida surge muitas vezes por geração espontânea... (ideias de Lamarck, não compartilhadas por Darwin). *Ciência Hoje*, v. 45, n. 265, nov. 2009, p.70-72.

Após a leitura, responda às questões:

- a. Os autores afirmam que Lamarck foi injustiçado. Explique a importância das ideias de Lamarck para a história do pensamento evolutivo.
- b. Busque em livros e sites de divulgação científica algumas informações a respeito de outros trabalhos científicos realizados por Lamarck. Não se esqueça de citar as fontes de consulta que você utilizar (MENDONÇA, p.242, 2016).

Dessa forma, a atividade proposta no LD10 possibilita ao aluno o conhecimento sobre os outros trabalhos de Lamarck, não se resumindo apenas a *Philosophie Zoologique*, além de destacar a sua

¹⁵⁶ DARWIN, C. *A Origem das Espécies*. 2. Ed. São Paulo: Martin Claret, 2004.

importância para o pensamento evolucionista. Corroborando com esta ideia, Corrêa et al., (2010) defende que a inserção da História e Filosofia da Ciência minimiza confusões sobre a Evolução. Portanto, abordagens como esta, possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, uma vez que a História da Ciência quando inserida no cotidiano escolar abre novas possibilidades aos alunos, pois o conhecimento sobre o contexto histórico de uma teoria pode desmistificar distorções e trazer uma nova perspectiva sobre o assunto.

Considerações finais

Conforme foi discutido nesse trabalho, apesar do caráter unificador da Evolução Biológica, muitas pesquisas demonstraram a dificuldade de alunos e professores em compreender o conceito de Evolução. Neste aspecto, as distorções geralmente presentes nos livros didáticos, em relação a teoria de Lamarck, agravam ainda mais a situação e ele é normalmente apresentado de forma secundária, não atribuindo a importância de suas ideias para o desenvolvimento do pensamento evolucionista, pois de acordo com a caracterização feita nestes, apenas um dos livros observados trouxe essa perspectiva.

Dessa forma, ao examinar os livros didáticos utilizados nesta pesquisa, verificou-se que o conteúdo de Evolução, é apresentado apenas no terceiro ano do ensino médio e no LD10 como o último capítulo do livro a ser abordado. Um fato que vale ser destacado, é que em todos eles incluíram o contexto histórico de Lamarck, exceto o L10 e, reconhecem que ele desenvolveu um trabalho evolucionista, porém não ressaltam a sua contribuição para o desenvolvimento dessa teoria. No que diz respeito a bibliografia primária e/ou secundária todos os livros analisados apresentaram limitações, pois há uma ausência das referências dos seus trabalhos, apenas citam *Philosophie Zoologique*, como sendo sua única obra. Já em relação as atividades, somente o LD1 e L10 contemplaram uma narrativa que aborda a História da Ciência.

Por fim, ao encerrar o processo de análise dos livros didáticos selecionados que buscou caracterizar o conteúdo de Evolução sob a perspectiva de Jean-Baptiste Lamarck, à luz da História e Filosofia da

Ciência, conclui-se que a inserção de História e Filosofia da Ciência no currículo pode auxiliar nas discussões de questões importantes para a compreensão das Teorias Evolutivas, além de evitar a ideia de teoria certa ou errada, mas compreendendo que cada uma é construída a partir de um determinado contexto histórico.

Referências

- ALMEIDA, Argus Vasconcelos; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. A Estrutura Histórico-Conceitual dos Programas de Pesquisa de Darwin e Lamarck e sua Transposição para o Ambiente Escolar. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, p. 17-32, 2005.
- ALMEIDA, Argus Vasconcelos; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. As teorias de Lamarck e Darwin nos livros didáticos de Biologia no Brasil. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 649-665, 2010.
- BELTRAN, Maria Helena Roxo. História da Ciência e Ensino: Algumas considerações sobre a construção de interfaces. In: WITTER, Geraldina Porto; FUJIWARA, Ricardo. (Orgs.). **Ensino das Ciências e Matemática**. São Paulo: ateliê, 2009, p.179-208.
- BIZZO, Nelio Marco Vicenzo; SANO, Paulo Takeo; MONTEIRO, Paulo Henrique Nico. Registros escritos do conhecimento mútuo entre Gregor Mendel e Charles Darwin: uma proposta para trabalho em sala de aula com história contrafactual da ciência e didática invisível. **Genética na Escola**, v. 11, p. 294-309, 2016.
- BIZZO, Nelio Marco Vicenzo; EL-HANI, Charbel Nino. O arranjo curricular do ensino de evolução e as relações entre os trabalhos de Charles Darwin e Gregor Mendel. **Filosofia e História da Biologia**, v. 4, p. 235-257, 2009.
- BIZZO, Nelio Marco Vicenzo. Ensino de Evolução e História do Darwinismo. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: biologia – guia de livros didáticos – Ensino Médio**/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação. 2002.

CICILLINI, Graça Aparecida. A Evolução enquanto um Componente Metodológico para o Ensino de Biologia no 2º grau. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 7, n. 14, p. 17-37, jul./dez. 1993.

CORRÊA, André Luis; ARAUJO, Elaine Nicoline Nabuco; MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. História e Filosofia da Biologia como ferramenta no Ensino de Evolução na formação inicial de professores de Biologia. **Filosofia e História da Biologia**, v. 5, n. 2, p. 217-237, 2010.

COUTINHO, Francisco Ângelo; SANTOS, Fabrício Rodrigues; MARTINS, Rogério Parentoni. As dificuldades na compreensão do sistema de teorias evolutivas. **Ciência em Tela**, v. 5, n.1, 2012.

CHALMERS, Alan Francis. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CRUDELI, Ricardo Brasil; VIANA, Hélio Elael Bonini. Pasteur nos Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio aprovados no PNLD: uma análise histórica sobre a abordagem da origem da vida e o metabolismo. **História Da Ciência E Ensino: Construindo Interfaces**, v.18, p. 23-35, 2018.

FUTUYMA, Douglas Joel. Evolução, ciência e sociedade. In: CONGRESSO NACIONAL DE GENÉTICA. São Paulo: SBG, 2002.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACA, Helena. **Biologia Hoje**. 3. ed, São Paulo: Ática, 2016.

GODOY, Leandro Pereira; OGO, Marcela Yaemi. **# Contato Biologia**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

KRASYLCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**, EdUSP, p.197, 2004.

LEITE, Laurinda. History of science in science education: development and validation of a checklist for analysing the historical content of science textbooks. **Science & Education**, v. 11, n. 4, p. 333-359, 2002.

MARTHO, Gilberto Rodrigues; AMABIS, José Mariano. **Biologia Moderna: Amabis & Martho**. São Paulo: Moderna, 2016.

MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira. A história da ciência e o ensino da biologia. **Ciência & Ensino**, n. 5, 1998.

MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira. Lamarck e as quatro leis da variação das espécies. **Epistème Filosofia e História da Ciência em Revista**, v.2 n. 3, p. 33-54, 1997.

MARTINS, Roberto de Andrade. Sobre o papel da história da ciência no ensino. **Boletim da Sociedade Brasileira de História da Ciência**, n.9, p. 3-5, 1990.

MATOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. **História**, Rio Grande, v.3, n. 3, p. 165-184, 2012.

- MATTHEWS, Michael. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.
- MENDONÇA, Vivian L. **Biologia: o ser humano, genética e evolução**. 3ª ed, São Paulo: AJS, 2016.
- MEYER, Diogo; EL-HANI, Charbel Nino. **Evolução: o sentido da biologia**. São Paulo: Unesp, 2005. 132p.
- OLIVEIRA, Camila Laranjeira Costa; MENEZES, Maria Cilene Freire; DUARTE, Olívia Maria. Pereira. O Ensino da Teoria da Evolução em Escolas da Rede Pública de Senhor do Bonfim: análise da percepção dos professores de ciências do ensino fundamental II. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 7, n. 3, p. 172-196, Set/Dez 2017.
- ROSA, Sandra Regina Gimenez; SILVA, Marcos Rodrigues. A História da Ciência nos Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio: uma análise do conteúdo sobre o episódio da transformação bacteriana. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.3, n.2, p.59-78, jul. 2010.
- SANTOS, Silvana; BIZZO, Nelio Marco Vincenzo. O ensino e a aprendizagem de Evolução Biológica no cotidiano da sala de aula. In: VII Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.
- VASCONCELOS, Simão Dias; SOUTO, Emanuel. O livro didático de ciências no ensino fundamental – Proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, v.9, n.1, p. 93 - 104, 2003.
- ZAMBERLAN, Edmara Silvana Joia; SILVA, Marcos Rodrigues. O Ensino de Evolução Biológica e sua Abordagem em Livros Didáticos. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 1, p. 187-212, jan./abr. 2012.
- ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, v. 94, n. 237, p. 585-602, maio/ago. 2013.

**A (RE)EDUCAÇÃO DO CORPO DE
MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE:
NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE OS
CASTIGOS NA CADEIA PÚBLICA DE
NORTELÂNDIA-MT**

A (RE)EDUCAÇÃO DO CORPO De MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE OS CASTIGOS NA CADEIA PÚBLICA DE NORTELÂNDIA-MT

Suzany Maria do Nascimento (Secretaria Municipal de Educação
Nortelândia/ MT)¹⁵⁷
Jonathan Stroher (UFMT)¹⁵⁸

Introdução

A inserção da mulher nos contextos de privação de liberdade ocorre na maioria das vezes em função da associação ao tráfico de drogas, geralmente ocupando posições coadjuvantes nas organizações criminosas, por meio da realização de serviços de transportes e pequenos comércios de entorpecentes, segundo dados do Departamento Penitenciarias Nacional (DEPEN), referente ao ano de 2015.

Influenciadas pelos companheiros, muitas são usuárias e em poucos casos exercem gerencia do tráfico, dando relevo a problemática da criminalidade ao envolver mulheres. Estes fatos expõem às violências a que são submetidas, quando além de serem exploradas nos serviços secundários associados ao tráfico. Ao serem detidas sofrem com as condições precárias do sistema prisional e as consequências afetivas relacionadas ao encarceramento (BRASIL, 2014).

Entendida essa lógica e para que sejam minimizadas as violências simbólicas e físicas que o encarceramento provoca, entendemos que as mulheres que vivem neste contexto necessitam de diversos aspectos relacionados aos direitos humanos, para que possam cumprir suas penas e se incluam no processo de

¹⁵⁷ Professora da Secretaria Municipal de Educação de Nortelândia-MT – suzanyedalvanio@hotmail.com

¹⁵⁸ Professor do Curso de Educação Física – Universidade do Estado de Mato Grosso campus de Diamantino; Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT; Membro do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/PPGE/UFMT – jonathan.stroher@gmail.com

ressocialização/reeducação¹⁵⁹, no que diz respeito ao convívio social, sendo um desses aspectos o acesso as práticas corporais.

No Brasil, a Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210 de 11/07/1984 é o instrumento jurídico criado para regulamentar os direitos e deveres dos reeducandos dentro das unidades prisionais que, enfatizando a prática do banho de sol como um dos direitos das pessoas privadas de liberdade. Já em seu artigo 41, inciso V, VI e VII, a LEP estabelece a proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação; exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatível com a execução da pena; e assistência material, à saúde, educacional, social e religiosa. Estes elementos precisam se articular como atividades que fortalecem o processo de reeducação (BRASIL, 1984).

Tomando por base esses elementos, justificamos a escolha da temática a partir do interesse em conhecer a realidade e a práticas corporais no interior da Cadeia Pública de Nortelândia-MT, além de compreender como o corpo feminino privado de liberdade se manifesta, em especial, no momento do banho de sol. Esse interesse intensificou-se por meio da participação no projeto “Nova Vida”, realizado pelo Fórum da Comarca de Nortelândia-MT, em que o objetivo tratava a dança como uma alternativa de inclusão e ressocialização das mulheres.

Com a participação no projeto, percebemos que as práticas relacionadas à Educação Física eram escassas, o que acarretava diversos problemas relacionados a convivência entre as reeducandas. Com isso, a presente pesquisa objetivou identificar quais eram as práticas corporais realizadas pelas mulheres privadas de liberdade, mais especificamente durante o banho de sol, na Cadeia Pública de Nortelândia, por se tratar do tempo/espço em que a movimentação é mais expressiva, mesmo com a atuação dos mecanismos de vigia do corpo.

¹⁵⁹ A ressocialização são todas as atividades educacionais capazes de oferecer ao reeducando egressos no sistema, oportunidades de se torna apto a viver em sociedade, através do trabalho, esporte e formação educacional, que são ferramentas que auxilia e prepara esse sujeito a reinserção social (SILVA, 2013). Alinhamos nossa compreensão de reeducação do corpo, por meio dos estudos da educação do corpo, que são as formas como utilizamos as técnicas corporais de maneira eficaz e tradicional, utilizadas diante de alguns comportamentos sociais para se inserir em um determinado grupo (MAUSS, 2003).

As práticas corporais no cotidiano dessas mulheres sugerem uma maior compreensão no sentido social, ao acreditar que tais manifestações podem contribuir com os aspectos de ressocialização/reeducação, considerando que o corpo se educa na relação com as outras pessoas, contrapondo a ideia de que afastar as pessoas do convívio social, talvez seja a solução do problema. Porém, esta mesma sociedade se esquece que, em alguns casos, após o cumprimento da pena a pessoa ressocializada é posta em liberdade e volta ao convívio na sociedade. Nesse sentido, a ressocialização/reeducação depende das oportunidades oferecidas durante o cumprimento da pena das reeducandas, através do trabalho, da educação, do reconhecimento das habilidades dessas mulheres que se expressam nas práticas corporais, compreendidas neste contexto como “práticas sociais” (GRANDO, 2009).

Apresentamos um fragmento das observações realizadas na Cadeia Pública de Nortelândia, durante o banho de sol das mulheres privadas de liberdade, evidenciando situações de “castigos” aplicados às mulheres, em função das regras estabelecidas pelo sistema prisional e pelas próprias mulheres. Esta última emergiu no início das observações, por meio de um “castigo” aplicado a uma das reeducandas que havia chegado recentemente na unidade, fato que alterou toda a estrutura do banho de sol, implicando outras relações sociais e outras percepções sobre a corporeidade dessas mulheres.

A educação do corpo nos contextos de privação liberdade

Para nossos estudos, é essencial a compreensão do papel das práticas corporais no reconhecimento do corpo que se produz em função das condições que o sistema prisional impõe, assim como os conhecimentos corporais já existentes são ressignificados para conviver com as regras sociais estabelecidas, também, pelas mulheres que possuem autoridade neste contexto.

Grando (2009) compreende as práticas corporais como práticas sociais, pois as marcas presentes nos corpos evidenciam as formas como os indivíduos e sociedades se expressam por meio das técnicas corporais que cada cultura imprime nas corporeidades. Como práticas sociais, as práticas corporais revelam lutas, conflitos e a demarcação da existência dos sujeitos em contextos particulares, que revelam

identidades e saberes enquanto elementos culturais constituídos por meio da educação do corpo.

Este reconhecimento é produzido, segundo Mauss (2003, p. 409), por meio das “técnicas corporais”, entendida como as ações que o indivíduo realiza, a partir de um mecanismo de aprendizagem, que varia a dependendo do contexto em que se vive. Essas aprendizagens se dão de maneira tradicional, pois revelam as complexidades que cada cultura toma como eficácia do movimento na ação desenvolvida e que marcam individualidades e coletividades.

Para Mauss (2003, p. 407), “o corpo é o primeiro instrumento e o mais natural. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo”. O corpo é meio que nos possibilita construir significados e compreensão das técnicas que estabelecem relações entre a própria existência no mundo e do grupo social.

Ao tratar das formas de transmissão das técnicas, Mauss (2003) destaca que a oralidade é uma delas. Porém ressalta que a corporeidade é um dos vetores de transmissão dos conhecimentos autorizados nos grupos sociais independente da raça, idade, sexo e condição social. Isso porque são maneiras de imitar determinadas técnicas, por meio da imitação prestigiosa, que se refere a uma forma de reconhecimento das ações corporais de alguém que possui prestígio e autoridade no contexto, capazes de diferenciar um povo do outro. Logo, a incorporação do movimento é autorizada, pois expressa a eficácia e tradição do movimento naquele contexto.

Assim todos os movimentos corporais podem ser ensinados e apreendidos culturalmente através do uso das técnicas do corpo. Ou seja, todos os movimentos que o corpo produz possuem aspectos que marcam determinada sociedade. É como se o corpo buscasse uma nova identidade para si próprio ou para se inserir em um determinado grupo social, sendo as técnicas capazes de contribuir para uma maior proximidade entre o conhecimento do homem e seu próprio corpo com o mundo cultural.

Le Breton (2007, p. 7, grifos nossos) situa o corpo como sendo o ele:

Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, **o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída:** atividades perceptivas,

mas também expressão de sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal.

Todos nós possuímos características biológicas, pois as mesmas já nascem conosco. Já a cultura é adquirida conforme nossas experiências e vivências ao longo da vida, aquilo que os seres humanos são capazes de produzir na relação com sua construção orgânica, ambiental e cultural. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva, pois ele representa o eixo da relação com o mundo, com o lugar e com o tempo, nos quais a experiência toma forma através da fisionomia singular do ser. Neste caso, especificamente, as singularidades se apresentam na forma de ser mulher e ser reeducanda, em um contexto prisional no interior do Mato Grosso.

Mesmo compreendendo que o corpo é universal, é a partir das diferenças que nos reconhecemos como corpos semelhantes. Os significados e valores construídos em cada sociedade é o que causa a diferença entre esses corpos, isso porque o corpo tem aspectos ligados com a individualização, mesmo operando as mesmas necessidades orgânicas de outros corpos, podendo ser construído culturalmente e (re)construído a partir da convivência em determinado grupo e espaço. Assim, todos têm sua própria identidade individual e coletiva, que vive em constante transformação social em função dos papéis assumidos no mundo.

As práticas corporais produzidas pelas mulheres no contexto de privação de liberdade, englobam as maneiras que constituem as educações dos corpos individuais, mas que se reorganizam pelas dinâmicas coletivas do tempo/espaço prisional, constituídas pelas regras do sistema, que delimitam as regras sociais consolidadas pelos encontros já estabelecidos pelas mulheres. Ainda que as regras sociais infrinjam as regras do sistema, são nesses processos que se marcam as especificidades da reeducação do corpo, pois as técnicas corporais permitem a educação e reeducação do corpo através das experiências em determinado espaço.

Anterior ao século XIX, o corpo era visto como o principal alvo da repressão penal, nos sistemas prisionais. O corpo supliciado e

castigado, tomava a representatividade dos flagelos como ferramenta disciplinar para desviar os homens da criminalidade, compreendendo a dor física como parte educativa/punitiva para a inibição de futuros delitos, amparadas pelos princípios divinos do castigo (FOUCAULT, 1987).

A prisão tão somente com o objetivo do cumprimento de pena, não trazia a reflexão sobre o processo de ressocialização, assumindo o papel do castigo corporal como forma de manutenção para que o corpo condenado vivesse em constante sofrimento físico e mental. Segundo Foucault (1987, p. 162), “a prisão, em sua realidade e seus efeitos visíveis, foi denunciada como o grande fracasso da justiça penal”, fazendo com que fossem revisitados os métodos a serem utilizados dentro do sistema prisional, o que possibilitou o surgimento da educação nos presídios. Tratava-se de outros dispositivos de disciplina, que ainda se ocupavam dos castigos no corpo para estabelecer, agora de forma “mais digna”, as dinâmicas punitivas contra a criminalidade.

Através da educação seria possível tornar o indivíduo apto a viver em sociedade novamente, quando a consciência educativa forjada pelo trabalho permitiria a reflexão para o retorno ao convívio social. Desse pressuposto, Foucault (1987, p. 224), afirma que a “educação do detento é, responsabilidade do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento. Só a educação pode servir de instrumento penitenciário”.

Aqui a ideia de (re)educação apresentaria outros caminhos, a partir da compreensão de que a educação escolar também é um instrumento disciplinar, que instaura no corpo suas ordens, poderes e saberes. O Estado tem o poder punitivo de processar, julgar e executar a pena aplicada para aqueles violadores da lei, mas esse poder não é absoluto, visto que a questão da dignidade da pessoa humana tem que ser levada em conta em relação os momentos processuais, inclusive quando estiver cumprindo pena em estabelecimento prisional, sendo assegurados aos reeducandos diversos direitos para garantir o bem maior que é a dignidade humana. Pensar nas condições de cumprimento das penas, atentando-se aos direitos humanos perpassa, fundamentalmente, pelas questões corporais, uma vez que o corpo/reeducando é a

representação da efetividade dos processos de reeducação/ressocialização, materializado na concretude das vivências nesse tempo/espço.

Os olhares por trás das *bigornias*: tecendo os percursos interpretativos

Na linguagem construída dentro da Cadeia Pública de Nortelândia-MT, *bigornia* significa a grade que dá acesso de entrada e saída principal a alguns espaços como, por exemplo, ao pátio, à sala de aula e outra para sair do pátio, quando alguma reeducanda precisa sair da unidade. Atrás das bigornas, buscamos identificar quais eram as práticas corporais realizadas pelas mulheres privadas de liberdade durante o banho de sol, que ocorriam no pátio da cadeia.

Para isso, nos fundamentamos em uma abordagem qualitativa, tendo em vista que a preocupação não se destinava em buscar verdade nos fatos, mas sim a lógica a busca pela compreensão dos processos que permeavam as relações neste contexto especificamente, quando buscávamos “em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou das atitudes dos indivíduos” (OLIVEIRA, 2002, p. 61).

Comportamentos e atitudes marcadas em 47 corporeidades, que dividiam o espaço de três celas, uma sala de aula, uma sala de artesanatos, uma horta e um pátio para o banho de sol, sendo este último o tempo/espço das observações. Na impossibilidade de quantificar tais relações, a pesquisa de tipo etnográfica possibilitou algumas interpretações a partir da compreensão das dinâmicas corporais que constituíam os modos de vida dessas mulheres.

A busca por essas interpretações vai se pautar no que diz André (1995), ao entender a pesquisa de tipo etnográfica como a construção de elementos a partir da proximidade do pesquisador com o campo/sujeito pesquisado. Nosso caso se ocupava do contato, por meio da observação, com as práticas corporais das mulheres durante o banho de sol que eram relacionadas com outros aspectos da cultura no encarceramento, possibilitando amplas categorias sociais nas interpretações.

Ressaltamos que a investigação ocorreu somente após a aprovação do projeto, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, como consta no Parecer Consubstanciado do CEP – nº 2.575.649, respeitando os aspectos éticos da pesquisa ao ter a aprovação de todas as mulheres da cadeia, que assinaram um termo de consentimento livre esclarecido, permitindo a divulgação dos dados.

Iniciamos as observações no dia 09/04/2018 e terminamos no dia 08/06/2018, que ocorriam de segunda a sexta-feira. O banho de sol de sol tem duração de duas horas, tanto no período matutino como no vespertino. Aos sábados também foram feitas observações, porém, o momento do banho de sol é o horário da visita na Cadeia. Para visualizarmos diferentes nuances sobre as práticas corporais que se manifestavam durante esse tempo/espço do dia das mulheres, intercalamos as observações entre os períodos matutinos e vespertinos.

O fato de haver um certo tipo familiaridade com o espaço da pesquisa, permitiu que tivéssemos acesso livre para se posicionar da melhor forma possível e então enxergar os detalhes de um contexto já familiar, mas que precisava de um olhar “estranhado” dos quais já tinham sido presenciados e vividos até o momento. Sob a lente de uma pesquisadora iniciante, que em momento algum queria oprimir a manifestação natural do cotidiano dessas mulheres durante o banho de sol. Nos primeiros dias, percebemos a curiosidade de algumas mulheres em saber qual era o motivo da aproximação justo naquele período do dia, mas foi algo passageiro, pois o fato de já ter realizado outras atividades na instituição permitiu para que elas ficassem bem à vontade com a minha presença.

Em geral, a figura da professora é muito respeitada pelas mulheres dentro da unidade. Ao tomarem conhecimento do fato de já ter sido professora de dança naquele espaço, possibilitou a produção de uma certa empatia com minha presença, principalmente com as mulheres que até aquele momento não me conheciam. Isso contribui para que eu me sentisse à vontade e segura para realizar todas essas observações, que eram devidamente registrados em um caderno de campo, auxiliando na interpretação das práticas corporais que revelaram outras nuances sobre ser mulher privada de liberdade neste contexto específico do estado de Mato Grosso. As

interpretações que seguem nos próximos tópicos expressam o cotidiano de diferentes mulheres em situações de castigo, um aspecto muito particular na produção da vida dessas mulheres e que foi o “pontapé” inicial das observações, compreendendo estes momentos como um processo de reeducação da corporeidade.

A classificação dos castigos na Cadeia Pública de Nortelândia-MT

O castigo no sistema prisional é visto como uma forma de manter a disciplina e o controle sobre o corpo das reeducandas. Como práticas sociais, as regras consolidadas pelo sistema e pelas mulheres, os mecanismos de vigilância que fazem parte da estrutura da cadeia (câmara interna, grades e celas), geram um certo poder sobre o corpo visto de maneira punitiva e disciplinar. Foucault (1987, p. 214) revela que a prisão se tornou um local do “poder de punir”, não mais nas formas físicas da punição, mas por intermédio de um campo subjetivo em que “o castigo poderá funcionar em plena luz do dia como terapêutica e sentença”. Com isso, não é preciso o uso de forças e armas para punir o corpo. Através do olhar é possível influenciar e impor o comportamento esperado nas reeducandas. Um olhar que vigia o outro e a si próprio, criando certas barreiras na realização de alguns procedimentos padrões, inclusive no banho de sol.

A Cadeia Pública de Nortelândia-MT é uma unidade prisional localizada à 230 quilômetros da capital Cuiabá-MT, e sua estrutura física é de uma cadeia regional de porte médio (BRASIL, 2014). A parte externa da cadeia possui um espaço bem grande, que é considerado o “quintal” de algumas mulheres¹⁶⁰, e ali estão um estacionamento particular dos agentes penitenciários e professores, uma horta, um ateliê para confecções de artesanatos, uma lavanderia e um espaço para dois reeducandos da cadeia da cidade de Arenápolis, que prestam serviços de marcenaria e carpintaria para a unidade de Nortelândia. A unidade também possui uma sala de aula e todos esses espaços são monitorados por câmeras de vídeo.

¹⁶⁰ Algumas mulheres não ficam no *convívio* – espaço localizado fora do pátio, porém, dentro de cadeia; trata-se de um lugar mais reservado - com as demais reeducandas, pois possuem o direito de ficar em cela livre, em função do bom comportamento na unidade. Isto garante alguns benefícios como, por exemplo, transitar “livremente” por alguns espaços da cadeia.

Ao entrar no interior da unidade, existem alguns espaços restritos aos funcionários da cadeia, assim como uma cela berçário que é destinada à uma reeducanda que ainda amamenta seu filho, e uma *bigornia* que dá acesso a entrada do pátio e as demais celas. É neste local que são servidas as refeições, assim como são feitas as entregas de materiais de higiene, remédios, roupas, compras de alimentos, e até mesmo quando recebem a *Lili*, expressão utilizada para se referir ao alvará de soltura.

O local específico do banho de sol é o pátio, espaço onde estão as três celas que abrigam a maioria das reeducandas. Entre as celas existe uma delimitação de quem ocupa cada lugar, a “Cela 1” é denominada pelas reeducandas de *cubico*, por ser a menor cela da unidade; a “Cela 2” é chamada de *meião*, por ficar entre as celas um e três; e, por fim, a “Cela 3” que é chamada pelas mulheres de *fundão*, por ser a última cela no pátio. Todas as celas possuem banheiros, *jégas*¹⁶¹ de cimento e também uma televisão.

No interior das celas, existem as regras que são criadas pelas próprias reeducandas para manter uma certa harmonia na convivência entre elas, uma vez que o estresse do cotidiano e outros problemas oriundos do encarceramento acabam criando diversas situações de conflito. Fazem parte desse conjunto de regras, não fumar dentro da cela, em respeito aquelas que não fumam, então acaba sendo comum o uso do cigarro durante o banho de sol; manter seus pertences limpos; tomar banho toda vez que se usa o banheiro nas necessidades fisiológicas; manter todas as roupas limpas; ao acordar cedo todas devem ir direto para o banheiro; não é permitido falar com as outras reeducandas sem antes tomar banho e escovar os dentes; manter o ambiente limpo; cada dia uma reeducanda faz a limpeza da cela e caso alguém descumprir alguma regra, será punida de diversas formas entre elas como, por exemplo, fazer a limpeza durante um período sozinha.

As regras estabelecidas pelas próprias mulheres atuam no ordenamento das relações dentro e fora de cada cela, pois cada cela estabelece suas regras, assim como existem regras gerais que valem para todas do *cubico*, *meião* e *fundão*. Trata-se de uma cultura particular deste tempo/espaço, assentada nas experiências e vivências ao longo da vida na cadeia, como aquilo que as mulheres são capazes

¹⁶¹ Como são chamadas as camas das reeducandas.

de produzir na relação com sua construção orgânica, ambiental e social, sendo no caso da Cadeia Pública de Nortelândia, a criação das regras, dialetos e práticas corporais específicas (LE BRETON, 2007).

O castigo do corpo, por meio dessa compreensão, se estabelece também na organização do banho sol. No caso de nossas observações, trazemos a lógica diferenciada para o banho de sol das mulheres privadas de liberdade, que está atrelada a punição que sofreram por terem agredido uma nova reeducanda que é acusada de participação em crimes inaceitáveis dentro dos códigos de conduta entre as mulheres. Nestes casos, elas preferem fazer “justiça” com as próprias mãos.

Durante as observações, é possível ouvir de uma das mulheres que o crime está relacionado ao abuso de uma criança, o que acaba gerando mais revolta entre elas. O fato de a nova reeducanda ser agredida, independentemente de ser culpada ou inocente, não altera a lógica interna das mulheres que estão a mais tempo na unidade. Ou seja, todas sofrerão o castigo, mas seguirão suas regras sociais. Os motivos que se impõe o castigo por parte das mulheres, do sistema e da direção dos presídios são baseados nas condutas do indivíduo, que variam de unidade para unidade. Segundo Bitencourt (2011, p. 186):

A influência do código do recluso é tão grande que propicia aos internos mais controle sobre a comunidade penitenciária que as próprias autoridades. Os reclusos aprendem, dentro da prisão, que a adaptação às expectativas de comportamento do preso é tão importante para o seu bem-estar quanto à obediência às regras de controle impostas pelas autoridades.

Dessa forma, ao entrar na prisão as mulheres são obrigadas a seguir determinadas regras criadas pelas reeducandas e pelo sistema, para que consigam se adaptar em relação ao comportamento do corpo no cotidiano de suas ações.

Os principais motivos para que ocorram castigos por parte das regras do sistema são o uso de lápis ou canetas, envio de cartas, as brigas, o uso de telefone, droga, o *chucho*¹⁶² e o *túnel*¹⁶³. Embora os castigos não sejam físicos, ao cometer alguma falta,

¹⁶² Algum material cortante.

¹⁶³ Buraco construído com o intuito de fuga.

consequentemente são retiradas algumas coisas que mudam o cotidiano e a convivência dentro da cadeia como, por exemplo, a TV, mudanças no banho de sol, visitas, entre outros.

Tais fatores se aproximam do que diz Foucault (1987 p. 15), ao afirmar que “o sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte de sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos”. Sendo o corpo monitorado constantemente, através das câmeras, dos olhares dos agentes ou das próprias reeducandas, que se mostram preocupadas em quando outra mulher irá descumprir alguma regra que interferirá nas relações coletivas. Por isso a vigilância sobre o próprio corpo é tão comum entre as mulheres, principalmente nos primeiros dias de moradia dentro da cadeia.

Alguns castigos são considerados maleáveis para as mulheres privadas de liberdade. Isso porque elas consideram que alguns são com razão e outros não, constituindo alguns pesos e medidas para as punições. Quando é por causa de um papel, por exemplo, depende do que está escrito no papel e para quem seria seu destino final. Esta ação gera um castigo que pode ser a retirada da TV, visita ou banho de sol.

Já nos casos quando há suspensão da visita, a punição serve para todas as mulheres das celas, independentemente de quem cometeu a infração. Nessas situações, quem não recebe visita não se importa com o castigo, mas aquelas que possuem uma certa constância nesses encontros ficam muito chateadas o que acaba gerando um clima de desentendimento entre as mulheres. Esta preocupação se justifica porque as visitas não ocorrem com muita frequência e ao entender as dificuldades que muitos passam para se deslocarem para poder realizar as visitas, ir até a cadeia e não poder entrar deixam muitos familiares apreensivos em saber o que realmente aconteceu. A negação da visita trata-se de um dos castigos mais dolorosos para as reeducandas, pois as mulheres valorizam e prezam essa aproximação.

O banho de sol em situação de castigo

Compreendida as diversas situações de castigos, enfatizamos especificamente as relações oriundas do castigo aplicado a todas as

mulheres em função da agressão cometida a nova reeducanda, que era acusada de ser cúmplice no abuso de uma criança. Tal fato alterou a dinâmica dos horários do banho de sol que a partir do castigo coletivo, seria dividido por celas.

Inicialmente, as mulheres do *fundão* saem para o banho de sol e é possível notar que a maioria permanece na cela. As que saem sentam-se ao redor da mesa localizada no pátio, umas para fumar, outras para fazer crochê e algumas vão até a *bigornia do meio* para conversarem com suas colegas. Passado um tempo, duas mulheres saem do *fundão* e utilizam uma maneira bem diferente para encapar o colchão que está no chão do pátio tomando sol. Elas usam um tecido com um pedaço de linha de barbante e fazem nós nas pontas do tecido. Em seguida, encapam o colchão e passam a linha do barbante nas pontas que vira uma espécie de capa de colchão artesanal.

Após o banho de sol do *fundão*, é a vez das mulheres do *meio*, mas que, assim como as mulheres do *fundão*, a maior parte delas permanecem na cela, enquanto outras repetem o ato de ir até a *bigornia do fundão* conversar. Ninguém vai até o *cubico*, uma vez que as regras das mulheres e do sistema não permitem a aproximação das demais com o *cubico*, pelo fato de lá estarem as mulheres da *facção*¹⁶⁴. As reeducandas, de forma geral, parecem ser muito cuidadosas com seus pertences, quando reparamos nas roupas estendidas nos varais do pátio a forma detalhada como é estendida e organizada. Em uma das celas tem um tapete de crochê feito pelas próprias reeducandas, já nas outras têm uma espécie de compartimento para guardar os pertences das reeducandas que também é de crochê. As celas são organizadas e limpas, não se tem nada espalhado pelo chão.

Durante os dias de castigo do banho de sol é comum ver a expressão de tristeza no rosto de cada mulher do *fundão* e do *meio*, por sentirem falta uma das outras, especialmente nos momentos em que elas jogavam o voleibol. Durante o banho de sol as mulheres manifestam diversos tipos de práticas corporais compreendidas naquele contexto como práticas sociais, como é o caso das relações com o vôlei. As técnicas corporais produzidas pelas mulheres ao jogar

¹⁶⁴ Grupo de mulheres vindas de outras unidades prisionais e que apresentam históricos de mau comportamento e desordem.

vôlei, possuem um caráter social, uma vez que elas não levam tão a sério as regras e elementos competitivos da modalidade, assim como (re)produzem, a seus modos, o sacar, o levantar, o tocar no voleibol, enfatizando a dimensão do jogar com a outra, da ludicidade produzida em cada movimento. Todavia, com a divisão das celas durante o banho de sol, o voleibol perde o seu significado unificador durante este momento e por isso é comum observamos que elas rapidamente se espalham pelas *bigornias* das outras celas, agacham no chão e ficam conversando entre elas. Até neste momento elas se organizam, isso porque se todos forem de uma vez despertará a atenção dos agentes, que pela observação através das câmeras ficam com a impressão de que algum tumulto está acontecendo e então podem pedir para que elas se retirem.

Por fim, o *cubico*, que são as mulheres da *facção*, saem para o banho de sol. Pelo número de mulheres no pátio, percebemos que poucas ficaram na cela e como elas já vêm de outro castigo não podem se comunicar com as outras através da *bigornia*. Para as mulheres da *facção* estar na Cadeia Pública de Nortelândia, nem que seja por um curto período, já parece ser um castigo para elas, fato que se expressa com frequência nas falas ao dizerem que queriam deixar está unidade, porquê “*lá não tem nada*” e que “*não aguentam mais está situação*”. Este movimento entre as mulheres do *cubico* é uma estratégia para chamar a atenção da diretora para que peça o retorno de onde vieram, uma vez que a rigidez assumida pela Cadeia Pública de Nortelândia, se evidencia pela inexistência de registros de fugas, rebeliões, drogas e celulares encontrados nas revistas dentro das celas.

O banho de sol das mulheres da *facção* é separado de todas as outras, mesmo que as demais não estejam cumprindo castigo, pois ao chegarem na cadeia já criaram diversas situações que causaram confusão e tensão no ambiente. Por conta dessa divisão, elas têm contato diariamente com as outras reeducandas apenas por olhares ou através dos serviços que a *correria*¹⁶⁵ desempenha no interior do pátio durante algumas horas do dia.

¹⁶⁵ A “*correria*” é a reeducanda que presta serviço interior dentro do convívio (pátio) para as demais reeducandas, como entregar remédio, refeições levar recado. Esta função é obtida a partir do bom comportamento dentro da unidade e representa uma função de facilitação das atividades entre as mulheres que se encontram nas celas e que necessitam de algum serviço.

Durante o banho de sol as mulheres manifestam diversos tipos de práticas corporais, como as citadas acima que, compreendidas como práticas sociais, constituem a teia significativa das relações estabelecidas no cotidiano. O aproximar-se da *bigornia* para conversar, os cuidados com seus pertences e com a organização das celas, o jogar vôlei que é uma prática comum nos dias em que todas as celas estão juntas no banho de sol, são técnicas corporais produzidas pelas mulheres neste contexto e que (re)educam seus comportamentos corporais.

Algumas considerações sobre a reeducação do corpo no contexto de privação de liberdade

Ao observar as dinâmicas corporais nos casos específicos dos castigos, compreendemos que os movimentos em geral são aprendidos nas práticas sociais, individual e coletiva através da educação das técnicas corporais das mulheres privadas de liberdade. Essas (re)educações do corpo possibilitam ancorar-se nas técnicas já incorporadas ao longo da vida e que são ressignificadas nos contextos cotidianos do banho de sol e na vida das celas.

Das observações entre as especificidades de cada cela durante o banho de sol, é possível entender que o castigo neste contexto ocorre sob as mais diversas formas. Seja pelas regras do sistema prisional ou então pelas regras estabelecidas pelas próprias mulheres, ou então quando as regras estabelecidas pelas mulheres infringem as regras do sistema prisional, como é o caso da agressão da nova reeducanda, acusada de abuso infantil e que interferiu em toda a lógica das práticas sociais das mulheres.

Nesse ambiente em que o corpo se encontra privado de liberdade, ocorrem constantemente mudanças influenciadas pelo sistema prisional – nas regras do sistema; nas regras das mulheres - que determina como o corpo vai se comportar diante de tal situação, determinando assim todos os procedimentos e técnicas que este corpo precisa adotar e aprender. Nesse sentido, a partir das regras, dos castigos e das punições, o corpo se adapta e se reeduca dentro deste tempo/espaço, passando por vários processos de remodelação das práticas corporais, que acabam gerando uma nova identidade. Assim, as dinâmicas dos castigos criam estratégias de construção de

uma corporeidade vigiada a todo momento, reeducando as relações do corpo no convívio nas celas, entre as celas e no banho de sol.

Referências

- ANDRÉ, Marli Dalmozo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, (Série prática pedagógica), 1995.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da Pena de Prisão - Causas e Alternativas**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acessado em: 26 de julho de 2017.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)**. 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/sistema-penitenciario-federal/projetos-e-proposicoes> Acessado em: 26 de julho de 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GRANDO, Beleni Salete. **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- LE BRETON. David. **A Sociologia do Corpo**. 2ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Metodologia científica aplicada ao direito**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- SILVA, José Ribamar da. **Prisão: ressocializar para não reincidir**. 2013. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Paraná – Especialização Modalidade de Tratamento Penal em Gestão Prisional. Curitiba - PR, 2013.

**O QUE É *CLI-FI*? REFLEXÕES SOBRE
O GÊNERO A PARTIR DO PONTO DE
VISTA DE UM PESQUISADOR DAS
HUMANIDADES AMBIENTAIS**

O QUE É CLI-FI? REFLEXÕES SOBRE O GÊNERO A PARTIR DO PONTO DE VISTA DE UM PESQUISADOR DAS HUMANIDADES AMBIENTAIS

Suênio Stevenson Tomaz da Silva (UFCC) ¹⁶⁶

Introdução

Gostaria de iniciar este texto reiterando que até o ano de 2017, eu desconhecia a existência de um gênero denominado de *Cli-fi*, abreviação de *Climate change fiction* (ou “ficção climática”, como ficou conhecida no Brasil). Foi durante o processo de pesquisa que resultou na minha tese de doutorado, que a terminologia de um gênero ficcional que tratasse das mudanças climáticas tornou-se primordial para o desenvolvimento e conclusão do meu estudo. Até então meu foco era evidenciar em um texto literário os tropos “apocalipse” e “sobrevivência” e sua relação com a ficção com características distópicas e pós-apocalípticas. Aprendi que a *cli-fi* também acomoda tais tropos, o que reforçou ainda mais meu interesse em perscrutar como a literatura reproduz ficcionalmente o problema do clima.

Interessante perceber que a pesquisa em torno de um determinado objeto de estudo bem como seu aporte teórico, precisa de um certo tempo para sua maturação, e por esta razão, as tomadas de decisões para novos direcionamentos, mesmo que inesperadas, muitas vezes são necessárias. Sendo assim, graças aos *insights* que emergem nos momentos do assim chamado ócio criativo, mudanças de perspectivas e/ou abordagens podem ocorrer. No meu caso, estar também atento ao que outras pessoas falam, até mesmo em simples conversas, é uma estratégia que me propicia colher bons frutos enquanto pesquisador. Neste aspecto, recorro a Michele Petit (2013) em seu texto “A cultura se rouba: montagem de ‘fragmentos escolhidos’”. Embora não seja meu objetivo detalhar aqui tal texto na sua integralidade, fazer alusão à ideia que ele expressa, parece-me

¹⁶⁶ Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba. Professor Adjunto de Literaturas Anglófonas na Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: sueniostevenson@hotmail.com

pertinente para ilustrar uma característica marcante de pesquisas no âmbito das humanidades: uma “montagem de fragmentos escolhidos” a partir do “roubo” (aqui no sentido positivo de apoderar-se) de ideias oriundas dos momentos de leitura individual e/ou nas discussões em sala de aula, por exemplo.

Retomando os apontamentos supracitados, gosto sempre de lembrar como o processo de aquisição de novas ideias para minha tese ocorreu. Durante um período acadêmico de nove meses, tive a oportunidade de fazer pesquisa em ecocrítica na Universidade de Idaho (EUA), sob a orientação do Professor Scott Slovic, um dos principais estudiosos da área, cujo *expertise* conta com vasta produção, enfocando a literatura e o meio ambiente, e uma gama cada vez maior de questões dentro desse escopo. Aliás, um detalhe curioso dessa experiência foi que, sempre que meu coorientador me apresentava a amigos, professores e pesquisadores na pequena cidade de Moscow, em Idaho, usava a seguinte credencial: “pesquisador bolsista Fulbright do Brasil, que estuda a trilogia *MaddAddam*, de Margaret Atwood, cuja narrativa trata de mudanças climáticas.” Ou, pelo menos, é essa uma versão em português mais aproximada das palavras com que o professor me apresentou reiteradas vezes.

Essa informação começou a ecoar na minha mente, a ponto de eu reconhecer a premência e a urgência do assunto. Foi a partir desse *insight* que me debrucei sobre o gênero *cli-fi*, cuja terminologia e teoria, como já frisado, eu realmente desconhecia até então. Como bem coloca Petit (2013, p. 86), “Às vezes, uma única frase, que se leva em um caderno ou na memória, ou até mesmo esquecida, faz com que o mundo se torne mais inteligível”. Desse modo, o contato com o termo *cli-fi* foi um divisor de águas tanto para minha pesquisa quanto para a minha vida. Tal contato foi o gatilho para uma tomada de consciência sobre a questão climática. E como um educador imbuído desse novo conhecimento, acredito veementemente que minha obrigação é sem sombra de dúvida partilhar meu aprendizado. Diante disso, proponho aqui apresentar esse panorama de descobertas através de um relato pessoal de pesquisa que tem a ver com a metodologia da qual lanço mão na escrita deste texto.

Na medida em que lia as publicações nas áreas das humanidades ambientais e da ecocrítica, notei a recorrência da primeira pessoa do

singular nos textos teóricos dos principais pesquisadores dos Estados Unidos. Mais tarde, descobri que esse tipo de abordagem, no qual estudiosos combinam relato pessoal com análise literária, na verdade tem um nome, *narrative scholarship* – coincidentemente, um termo cunhado por Scott Slovic. A expressão inglesa não tem uma fácil traduzibilidade para o português, para o que eu sugeriria como possível tradução “estudo narrativo” ou “pesquisa narrativa” (ambas, tentativas mais aproximadas, em termos literais), ou até mesmo “narração de pesquisa” (numa tradução mais livre, focada tanto nas relações entre as palavras como em sua identificação na prática aí envolvida). É, no entanto, uma abordagem sobre a qual Slovic (2016, p. 318, tradução minha) faz questão de destacar como um ponto conceitual relevante, que seu objetivo “geralmente não é ressaltar a subjetividade singular do pesquisador, mas utilizar a linguagem aparentemente subjetiva da narração como um andaime para revelar uma experiência humana compartilhada de ideias, textos, realidades sociais, e mundo físico”.¹⁶⁷

A inclusão da minha voz de maneira enfática, não constitui uma postura narcisista, muito pelo contrário. Trata de evidenciar, através da metodologia e da filosofia da *narrative scholarship*, um gesto de responsabilidade, ou melhor, “um senso permanente de conexão”¹⁶⁸. Estabelecer conexões pessoais com uma pesquisa, sobretudo na área das ciências humanas permite-me experimentar com a própria escrita acadêmica muitas vezes regida pelos dogmas da impessoalidade. Reitero que propor uma abordagem mais pessoal não é uma afronta às práticas tradicionais da academia. Minha proposta aqui tem a ver com o senso de conexão com o objeto de estudo que se mostra tanto um estímulo quanto um “esforço para conseguir um modo de comunicação que capture a urgência moral e emocional da experiência ambiental” (SLOVIC, 2016, p. 315, tradução minha)¹⁶⁹. Por

¹⁶⁷ No original: “the goal of narrative scholarship is usually not to highlight the unique subjectivity of the scholar, but rather to use the seemingly subjective language of story as a scaffolding to reveal a shared human experience of ideas, texts, social realities, and the physical world”.

¹⁶⁸ Tradução minha da expressão: *An abiding sense of relationship* que intitula a terceira seção do artigo “Narrative scholarship as an American contribution to global ecocriticism” (SLOVIC, 2016, p. 326).

¹⁶⁹ No original: “striving for a mode of communication that captures the emotional and moral urgency of environmental experience”.

este motivo, ressalto, mais uma vez, que apresentarei nas linhas a seguir reflexões no que tange à minha própria familiarização com o gênero *cli-fi* que emerge como uma alternativa para comunicar a crise climática global.

Do reconhecimento da crise climática global

Mesmo que os estudiosos do clima fomentem um alarmismo apocalíptico, reconhecer a dimensão do urgente no que se refere às mudanças climáticas parece ser um passo importante para a contemporaneidade. Como narrei na introdução, aprender sobre tais questões permitiu-me estar mais atento às possíveis consequências catastróficas decorrentes de uma desestabilização do clima no planeta. Uma obra que merece ser mencionada é *The great derangement: climate change and the unthinkable* [A grande perturbação: mudanças climáticas e o impensável], de Amitav Ghosh (2016).

No livro, o romancista e ensaísta indiano usa repetidamente a palavra *recognition* [reconhecimento] como essencial para abordar a crise climática global. A presença enfática desta palavra nos permite reconhecer a realidade dos desafios sociais, políticos, ecológicos sem precedentes das mudanças climáticas. Ainda em relação ao uso de determinadas palavras para tratar do assunto em questão, destaco a seguinte citação de Ghosh quando ele escreve que:

Não é por certo coincidência alguma que a palavra *misterioso* tenha começado a ser usada, com uma frequência cada vez maior, em referência às mudanças climáticas. [...] George Marshall escreve: “Mudanças climáticas são inerentemente misteriosas: as condições do tempo e os estilos de vida com alto teor de emissões de carbono que afetam o clima são extremamente familiares e, todavia, tornaram-se agora objeto de nova ameaça e incerteza” (GHOSH, 2016, p. 30, tradução minha).¹⁷⁰

¹⁷⁰ No original: “It is surely no coincidence that the word uncanny has begun to be used, with greater frequency, in relation to climate change. [...] George Marshall writes, ‘Climate change is

A citação no original enfatiza a palavra *uncanny*, que aqui traduzo como “misterioso”. O vocábulo, porém, tem ainda outras acepções que me parecem igualmente pertinente destacar, tais como: estranho, sinistro, assombroso e inquietante. Palavras assim sem dúvida ajudam a corroborar as sensações de ameaça e de incerteza contidas na atual crise climática planetária. Durante meu itinerário de pesquisa sobre o assunto, aprendi que além dessas sensações, a ideia do imprevisível também permeia as mudanças climáticas.

O tema da imprevisibilidade também é sugerido no título, *We’re doomed. Now what?* [Estamos condenados. E agora?], de Roy Scranton (2018). Neste livro, o autor nos oferece uma série de ensaios sobre os temas de guerra e das mudanças climáticas. Da parte que me interessa, percebo logo nas linhas iniciais de suas reflexões, o tom alarmista e perturbador do aquecimento global. O autor então escreve: “Todos nós vemos o que está acontecendo, nós lemos nas manchetes diariamente, mas ver não é acreditar, e acreditar não é aceitar” (SCRANTON, 2018, p. 3, tradução minha)¹⁷¹.

O que o pensamento de Scranton nos evoca é a divergência de crenças e opiniões no que concerne à problemática do clima. O fato é que somos bombardeados por notícias oriundas de várias frentes, muitas vezes, de fontes não confiáveis, que ao invés de informar e conscientizar acerca de uma questão planetária, espalha medo e desinformação. Poderia escrever vários artigos sobre o desserviço das *fake news*; entretanto, mais importante é a discussão em torno das mudanças climáticas e suas repercussões. Abordar tal assunto, é estar ciente do contraditório que o debate inevitavelmente suscita. Se por um lado, negacionistas de direita insistem que as mudanças climáticas não existem, ou que não é causada pela ação humana; por outro lado, simpatizantes de esquerda veem os problemas como reparáveis, dependendo meramente de decisões políticas.

No tocante à divergência de opiniões, que na verdade é algo bastante salutar para os debates democráticos, as mudanças

inherently uncanny: weather conditions, and the high-carbon lifestyles that are changing them, are extremely familiar and yet have now been given a new menace and uncertainty”.

¹⁷¹ No original: “We all see what’s happening, we read it in the headlines every day, but seeing isn’t believing, and believing isn’t accepting”.

climáticas acabam salientando um aumento na polarização exacerbada e extremada no âmbito mundial. Tais conflitos de opiniões certamente não contribuem para um diálogo mais profícuo com o fito de mitigar as consequências da questão do clima. Atentos a esse tema, ecocríticos de diferentes nacionalidades publicaram recentemente, de forma colaborativa, *Climate Change Scepticism: a transnational ecocritical analysis* [Ceticismo sobre as mudanças climáticas: uma análise ecocrítica transnacional]¹⁷² (2019). Neste volume, os autores desenvolvem a tese de que alguns dos motivos que inviabilizam o diálogo para as mudanças climáticas têm a ver com a crescente polarização de opiniões em vários contextos sociais, muitas vezes estimuladas por estereótipos políticos, que vão além das posições antagonicas de direita ou de esquerda.

A polifonia do dissenso se amplia nos tempos atuais ao ponto de termos que encontrar um ponto de equilíbrio na convivência entre negacionistas, terraplanistas e céticos, para citar alguns. Essa heterogeneidade cética atrelada às diferenças culturais é o catalizador da pesquisa desenvolvida por Garrard, Goodbody, Handley e Posthumus. Inclusive a pergunta que abre a discussão do livro parece mais uma provocação: “Quem eles pensam quem são, desafiando um consenso científico robusto sobre as mudanças climáticas?” (GARRARD, et. al., 2019, p. 05)¹⁷³. Os autores são ágeis em ressaltar que seu estudo colaborativo implica em diálogo, não homogeneidade. Além disso, enfatizam o perigo da nossa tendência em produzir e disseminar estereótipos.

Uma discussão nesse sentido, a meu ver, se coloca como muito pertinente e lúcida, visto que contempla a heterogeneidade e a diversidade de opiniões, sem estigmatizar e culpar determinados grupos por ações que são coletivas. Nesse aspecto, vale citar a seguinte definição proposta por Dipesh Chakrabarty (2009, p. 231, tradução minha) quando diz que “As mudanças climáticas consistem em uma consequência não intencional das ações humanas e mostra, apenas através de análise científica, os efeitos de nossas ações como

¹⁷² Embora a questão do clima seja uma preocupação mundial, o referido estudo centra-se nos países que determinam as nacionalidades dos autores, a saber: Reino Unido, Estados Unidos, França e Alemanha.

¹⁷³ No original: “Who do they think are, challenging the overwhelming scientific consensus on climate change”.

espécie”.¹⁷⁴ O que me agrada nessa breve definição é a relação que ela estabelece com a ideia de Antropoceno, mais um termo que assim como o vocábulo *cli-fi*, eu só conheci em 2017.

Em referência ao momento histórico em que o ser humano se torna uma força geológica, capaz de afetar toda a vida no planeta, os cientistas Paul J. Crutzen e Eugene F. Stoermer propuseram o neologismo *Antropoceno*, no ano 2000. Na verdade, Stoermer o cunhou e utilizara ainda nos anos 1980, mas sem jamais formalizá-lo, o que só foi feito após Crutzen também chegar a ele, de forma independente, e os dois assinarem um texto em conjunto, intitulado “The Anthropocene” [O Antropoceno], publicado como informativo do Programa Internacional da Geosfera-Biosfera, no referido ano da virada do século.

Foi daí em diante que a palavra ultrapassou as fronteiras de áreas específicas, como a geologia, ganhando envergadura e relevância também em outros campos do saber. Isso de seu porque o termo Antropoceno, na sua própria etimologia, implica a ideia de “humano”, de maneira que as humanidades, em geral, e as artes e a literatura, de modo bem peculiar, viram-se convocadas a ler, refletir, criticar e produzir estudos a partir de uma perspectiva informada pelas marcas registradas dessa “nova” era geológica.

Devo salientar, no entanto, que, embora muitos estejam de acordo com essa “nova” fase geológica, não há ainda um consenso sobre quando o Antropoceno substitui o Holoceno. A transição de uma época para outra é registrada a partir de mudanças significativas em termos de inscrições estratigráficas, ou seja, dos impactos que são identificados nas rochas ao longo do tempo. Cumpre, assim, a uma equipe de cientistas, representada por membros da *International Commission on Stratigraphy* [Comissão Internacional de Estratigrafia], verificar tais mudanças nas camadas geofísicas da Terra – e foi justamente por meio de pesquisas que também com *expertise* de estudiosos de fora do campo de estudos geofísicos, como historiadores, que um grupo da citada comissão passou a considerar vários “eventos-limite” que demarcariam o nascimento do Antropoceno. Entre estes, incluem-se: a revolução neolítica, o fluxo de colonização nos séculos 16 e 17, a Revolução Industrial, e os testes

¹⁷⁴ No original: “Climate change is an unintended consequence of human actions and shows, only through scientific analysis, the effects of our actions as a species”.

com armas nucleares. Sem dúvida, considerando esse amplo leque de possibilidades, seria possível sugerir vários Antropocenos, na verdade, em vez de um. Algo que repercute na concepção de humano para cada momento, uma vez que “cada data limite redefina a narrativa e o seu agente epônimo – o *antropos* como agricultor, conquistador, inventor, capitalista, ciborgue – e, assim, o modelo e as potenciais consequências dessa narrativa” (MENELY; TAYLOR, 2017, p. 03, tradução minha)¹⁷⁵.

Embora o conceito de Antropoceno sinalize o domínio humano sobre o planeta, eu gostaria de me referir a uma reflexão que considero provocativa além de pertinente. Nas palavras de Scranton (2018, p. 25, tradução minha), “o Antropoceno implica não a superação da natureza pela civilização humana, mas o contrário: a redução da civilização humana ao status de um fóssil. Numa escala temporal geológica, somos apenas uma rocha”.¹⁷⁶ Tal pensamento, a meu ver, revela-se como uma metáfora emblemática, se consideramos que a humanidade, enquanto força geológica, vem alterando notadamente o planeta. Além disso, funciona como um lembrete de como a própria raça humana se transforma numa espécie em perigo de extinção.

Iniciei esta seção destacando a palavra “reconhecimento” como importante a partir da discussão de Ghosh. Considerando a minha proposta, gostaria de retomar tal ideia para reforçar como estudar sobre tal assunto me fez reconhecer como nossas ações antropogênicas estão diretamente relacionadas com a desestabilização do clima no planeta. O consumo desenfreado de combustíveis fósseis, a própria mobilidade humana no mundo globalizado e o desmatamento criminal de florestas são algumas das nossas demandas que contribuem para o aquecimento global.

Hoje em dia eu reconheço a importância de repensar algumas atitudes e estilos de vida que não são nada *eco-friendly*, usando um aqui um termo mais arrojado. Estou cada vez mais atento ao ponto

¹⁷⁵ No original: “Each start date redefines the narrative, its eponymous agent – the *Anthropos* as agriculturalist, conquistador, inventor, industrialist, capitalist, cyborg – and thus the shape and potential outcomes of the story”.

¹⁷⁶ No original: “The Anthropocene implies not the supersession of nature by human civilization, but the opposite: the reduction of human civilization to the status of a fossil. On a geological time scale, we’re just another rock”.

de acessar informações de fontes seguras, em especial aquelas que têm o respaldo do *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC) [Painel intergovernamental sobre mudanças climáticas]. Além disso, percebo como as desigualdades sociais são agravadas em momentos de catástrofes ambientais. Similarmente, vejo com preocupação a figura do urso polar, visto que tal espécie é icônica em se tratando da iminência do perigo da extinção de animais ocasionada pela ação humana. Em contrapartida, sinto-me esperançoso, quando vejo notícias sobre ativistas engajados na causa ambiental, a exemplo da jovem sueca Greta Thunberg que simboliza uma luz no fim do túnel num momento tão obscuro. Reconhecer tudo isso só me foi possível a partir do contato com a *cli-fi* que detalharei de modo breve a seguir.

***Cli-fi*: o que é e a quem interessa?**

Em 2014, ao submeter meu projeto de doutorado, cujo *corpus* era a trilogia *MaddAddam*, da autora canadense Margaret Atwood, nada sabia a respeito do gênero *cli-fi*. Inclusive, já mencionei como se deu o processo desse aprendizado. Inicialmente, meu projeto objetivava explorar os temas do “apocalipse” e da “sobrevivência”. O primeiro, que nas palavras de Buell (1995), é a mais poderosa metáfora-mestra de que dispõe a imaginação ambiental contemporânea, foi um dos aspectos inerentes à obra de Atwood que justificou minha proposta pela perspectiva ecocrítica. O segundo tema, também relacionado ao primeiro, complementava o meu mote de discussão, visto que a presença de sobreviventes é uma característica marcante em narrativas pós-apocalípticas, a exemplo da trilogia que ora estudava.

Como se percebe, a ficção climática acomoda claramente os tropos do “apocalipse” e da “sobrevivência”. Pude comprovar isso à medida que fui conhecendo outros textos literários que se categorizam como *cli-fi*, a saber: *New York 2140* [Nova York 2140], de Kim Stanley Robinson; *Parable of the sower* (no Brasil, *A parábola do semeador*), de Octavia Butler; *The marrow thieves* [Os ladrões de medula], de Cherie Demaline; *The road* (no Brasil, *A estrada*), de Cormac McCarthy, e *Annihilation* (no Brasil, *Aniquilação*), de Jeff Vander Meer. Destaco, portanto, esses romances contemporâneos das literaturas estadunidense e canadense, pelo fato de ser

pesquisador/professor dessas literaturas, além da grata coincidência em me deparar com tais obras ao longo do meu itinerário de pesquisa.

Como pretendo discorrer sobre o gênero *cli-fi* de maneira geral, não pretendo, portanto, detalhar o enredo das obras supracitadas. Com base nelas e na trilogia sobre a qual desenvolvi meu estudo, apontarei alguns aspectos que observei como recorrentes neste tipo de literatura. Além da retórica apocalíptica, os tons de mistério e de estranho que marcam as mudanças climáticas retomando aqui o pensamento de Ghosh, ajudam a caracterizar o universo desse tipo de ficção. Vale lembrar que os aspectos mencionados também informam algumas narrativas tradicionalmente categorizadas como ficção científica. Considerando a fluidez do gênero (*cli-fi*), convém ressaltar, ainda, uma outra classificação. Para tal, recorro à própria Margaret Atwood, quando ela sai em defesa de seus romances distópicos, enfatizando que eles são exemplos da ficção especulativa. Em relação a dois de seus romances, sendo um deles *Oryx e Crake* (o primeiro livro da trilogia *MaddAddam*), ela tece o seguinte comentário:

Como *O conto da aia*, *Oryx e Crake* é ficção especulativa, não ficção científica propriamente dita. Não contém nenhuma viagem intergaláctica, nenhuma “teleportagem”, nem quaisquer marcianos. Como no caso de *O conto da aia*, não inventa nada que já não tenhamos inventado ou começado a inventar. [...] O axioma de *Oryx e Crake* é simplesmente: *O que haveria se continuássemos a seguir pelo caminho no qual nos encontramos?* (ATWOOD, 2009, p. 348).

Por questões de delimitação, meu objetivo não é enveredar pela discussão dos gêneros de ficção e suas várias classificações. Independentemente de uma terminologia ser mais coerente ou não do que outra, um aspecto fica evidente em *Oryx e Crake*, como nos é lembrado na citação: o tom de alerta para o presente com o objetivo de evitar situações cataclísmicas no futuro. Inclusive em outro momento, Atwood resalta que “escritores escrevem a respeito daquilo que os preocupa, e o mundo de *Oryx e Crake* é o que me preocupa agora, neste momento” (ATWOOD, 2009, p. 348). Diante

disso, é notório o engajamento da autora neste romance, mas que permeia seu fazer literário como um todo. Sendo um leitor de parte da produção literária de Atwood, eu arriscaria denominá-la de “escritora-ativista”, utilizando um termo de Rob Nixon. Segundo o estudioso, “os escritores-ativistas podem ajudar-nos a apreender pela imaginação as ameaças que permanecem imperceptíveis aos sentidos, ora porque elas estão geograficamente remotas, ou são muito vastas ou muito pequenas em escala [...]” (NIXON, 2011, p. 15, tradução minha).¹⁷⁷

Quando Atwood defendia seu romance, publicado em 2003, como ficção especulativa, o termo *cli-fi* ainda não existia. Uma década depois, a nova expressão veio à tona quando o jornalista Dan Bloom cunhou o termo. Desde então, o surgimento do novo gênero causou um impacto contundente no que concerne ao reconhecimento crítico e midiático da categoria de ficção climática. Uma definição do gênero que considero completa para quem nunca ouviu falar ou leu a respeito, pode ser encontrada no seguinte excerto:

A ficção climática – literatura que trata explicitamente da mudança climática antropogênica – evoca ideias quanto às ramificações éticas e sociais desta crise ambiental sem precedentes, reflete as nossas condições políticas atuais que impedem ações em face das mudanças climáticas, explora como o risco se materializa e afeta a sociedade e, finalmente, exerce um papel ativo na formação de nossa concepção de mudança climática. Ela serve, portanto, como uma empreitada político-cultural e uma alternativa inovadora de comunicação sobre as mudanças climáticas (MEHNERT, 2016, p. 4, tradução minha).¹⁷⁸

¹⁷⁷ No original: “Writer-activists can help us apprehend threats imaginatively that remains imperceptible to the senses, either because they are geographically remote, too vast or too minute in scale [...]”.

¹⁷⁸ No original: “Climate change fiction – literature dealing explicitly with anthropogenic climate change – gives insight into the ethical and social ramifications of this unparalleled environmental crisis, reflects our current political conditions that impede action on climate change, explores how risk materializes and affects society, and finally plays an active part in shaping our conception of climate change. It thus serves as a cultural-political attempt and innovative alternative of communicating climate change”.

Podemos identificar a comunicação do fenômeno das mudanças climáticas em diferentes formatos e mídia. Desde os anos 2000, o problema do clima vem sendo “[...] o tema de filmes estadunidenses, documentários, séries de TV, músicas, *feeds* de Twitter, romances gráficos, contos, peças teatrais, poemas e romances” (SCHNEIDER-MAYERSON, 2018, p. 309, tradução minha).¹⁷⁹ A abrangência de tal tema em diferentes meios de informação só evidencia a sua complexidade enquanto fenômeno sem precedentes e invisível, mas conectado com nossas ações antropogênicas.

Das mídias acima destacadas, eu diria que romances, pela extensão do próprio gênero, acomodam toda a potência da ficção climática. Cumpre salientar, aliás, que meu contato com a *cli-fi* se deu por “romanchões”, a exemplo dos livros da trilogia de Atwood assim como outras narrativas da literatura canadense e estadunidense já mencionadas. Assim sendo, concordo com o pensamento de Stephanie LeMenager (2017) quando discorre sobre o gênero *cli-fi* e sua funcionalidade com o modo romanesco. A estudiosa, portanto, assevera que “a forma romanesca oferece um método de criação de mundos sociais, formulando a consciência individual na relação com mundos imaginários, mas possíveis” (LeMENAGER, 2017, p. 223, tradução minha).¹⁸⁰

Na mesma esteira de reflexão, sem delimitar o gênero literário, Mehnert (2016, p. 08, tradução minha) afirma que “a importância da literatura para as discussões de mudanças climáticas encontra-se precisamente no seu potencial de oferecer mundos imaginários para os domínios do desconhecido no futuro”.¹⁸¹ Mais uma vez antecipar ou especular o futuro é o meio poderoso e estratégico dentro da estética *cli-fi*. Importante lembrar que mesmo com toda tentativa em prever ou controlar os próximos acontecimentos, respaldada inclusive em evidências, seja no mundo real seja no ficcional, sempre seremos surpreendidos por algum tipo de imprevisibilidade. Essa é uma característica inerente ao fenômeno das mudanças climáticas.

¹⁷⁹ No original: “[...] the subject of scores of American films, documentaries, TV series, songs, Twitter feeds, graphic novels, short stories, plays, poems, and novels”.

¹⁸⁰ No original: “The novelistic mode offers a method for making social worlds by modeling individual consciousness in relationship with imaginary but possible worlds”.

¹⁸¹ No original: “The importance of literature for the discussions of climate change lies precisely in its potential to offer imaginaries for the unfamiliar realm of the future.”

De todo modo, ao refletir sobre antecipações no escopo de sua ficção, Margaret Atwood reitera a importância das nossas escolhas através dos percursos que tomamos. Assim sendo, ela nos propõe que “do momento presente, um número infinito de caminhos conduz para ‘o futuro’, cada um orientando para uma direção diferente” (ATWOOD, 2011, p. 05, grifo da autora, tradução minha).¹⁸²

Na minha visão, a ênfase no momento “presente” é muito significativa, devido à urgência em se tratando das mudanças climáticas. Como coloca Atwood, há vários caminhos a serem escolhidos em direção ao nosso futuro. E nossas ações “agora” é o que determinará os efeitos apocalípticos ou não, para o destino do planeta como um todo. Eu acrescentaria que manter-se bem informado é o primeiro passo a ser trilhado. A busca por tais informações certamente deve ser orientada com muita cautela, principalmente por conta do alastramento de notícias falsas, muitas vezes informadas por posturas negacionistas. Já sabemos que os cenários gráficos, propostos pelos estudiosos do clima, têm sido o principal meio para compreender e comunicar as mudanças climáticas. A *cli-fi*, conforme já mencionado, emerge como mais uma alternativa, para tratar de alguns dos desafios que o aquecimento global representa.

Por isso, trazer minhas reflexões sobre o aprendizado de um novo gênero que abarca tal complexidade, é o caminho que disponho enquanto pesquisador em contribuir para a questão. E questionamentos surgirão, por exemplo, poderíamos pensar que tipo de proposta de ensino no âmbito das humanidades é possível, e necessário, na era das mudanças climáticas? Uma resposta breve de minha parte pode ser elucidada a partir da área interdisciplinar das humanidades ambientais, a qual tive a oportunidade de perscrutar recentemente, e que pode prover o conhecimento e argumentos necessários para dar conta da complexidade do fenômeno climático sem precedentes.

Além disso, hoje em dia eu acredito firmemente que “as humanidades podem exercer um papel importante em fazer a ciência e a história política das mudanças climáticas acessíveis através de

¹⁸² No original: “from the moment now, an infinite number of roads lead away to the ‘future’, each heading in a different direction”.

habilidades fluentes da comunicação” (SIPERSTEIN; HALL; LeMENAGER, 2017, p. 03, tradução minha).¹⁸³ E o gênero *cli-fi* me permitiu aprender isso e como professor de literatura e da área de humanas, sinto-me motivado a propagar tal compreensão.

Considerações finais

Na introdução fiz referência à ideia de Petit de que “a cultura se rouba”. Gostaria de retomar essa metáfora, ampliando o significado de cultura para conhecimento. E este indubitavelmente deve ser (com)partilhado sem pudor algum. Acredito que este seja o meu papel enquanto professor e pesquisador de uma área que é tradicionalmente desvalorizada, sobremaneira através de discursos conservadores que priorizam o conhecimento técnico em detrimento das ciências humanas.

Pois bem, como enfatizei ao longo do texto, a minha trajetória de pesquisa nos últimos anos, permitiu-me repensar muitas crenças em relação a minha própria área de estudo. Há alguns anos me deparei com um texto que continha a seguinte passagem: “Earth needs the Humanities” [A Terra precisa das Humanidades]. Li essa frase na introdução da coletânea *Environmental Humanities*, organizada por Oppermann e Iovino (2017), em que é destacada essa afirmação um tanto apaixonada de LeMenager e Foote. Recordo-me que a frase em questão me causou um grande impacto, a ponto de ver minha área de atuação com novos olhos, senti-me até mais orgulhoso depois disso, e sempre que eu tenho a oportunidade, eu a retomo e a repito, no intuito de enfatizar a importância das humanidades, principalmente quando acompanhada pelo adjetivo “ambientais”.

Foi nessa seara que tive o contato com o gênero *cli-fi* que acomoda um dos maiores dilemas da contemporaneidade: o aquecimento global e seus efeitos catastróficos. Talvez não tenha contemplado aqui de modo detalhado a complexidade do clima na sua totalidade, entretanto, tentei prover algumas reflexões que considero importantes sobre o assunto. A terminologia *cli-fi* ainda é pouco difundida no contexto brasileiro. O fato de ela ser uma

¹⁸³ No original: “the humanities may play an important role in making the science and policy histories of climate change accessible through fluent communication skills”.

abreviação de origem anglófona, quando a menciono em grupos de conversas ou até mesmo em sala de aula, percebo o estranhamento por parte de alguns quando ouve tal termo. E ser estranho está no cerne da estética *cli-fi* que, além de conter a retórica apocalítica e o tema da sobrevivência, flerta com as narrativas distópicas e/ou de ficção científica.

Como se percebe, ao longo das minhas reflexões, o referencial teórico sobre humanidades ambientais e sobre o gênero *cli-fi* ao qual recorro encontra-se em língua inglesa. Escrever um texto na minha língua materna com base nessas fontes, além de ser um desafio instigante por conta das traduções, reflete a minha postura profissional em tornar acessível aquilo que faz parte das minhas pesquisas mais recentes, e que possivelmente alguns leitores não teriam acesso, uma vez que as informações estariam em uma língua estrangeira.

Falar sobre as mudanças climáticas é sem sombra de dúvida, urgente, sobretudo quando estamos imersos em contextos não muito favoráveis ao debate do contraditório. Isso graças a uma onda conservadora que se alastra pelo planeta, através de governantes negacionistas e influenciados por políticas neoliberais de consumo que são extremamente danosas ao meio ambiente. Nesse cenário, as humanidades ambientais emergem como um caminho de reflexão e de muito aprendizado para além das nossas zonas de conforto. Aprendi conceitos importantes, por exemplo, a noção de Antropoceno e sua relação com as mudanças climáticas. Aprendi, ainda, sobre a *cli-fi*, sua estética, mas também aquilo que considero mais importante, ou seja, a sua função: seu poder em comunicar o problema do clima, fazendo-nos a pensar em maneiras de mitigação de seus efeitos a fim de salvaguardar a sobrevivência humana e não-humana no planeta.

REFERÊNCIAS

ATWOOD, Margaret. **Buscas curiosas**. Tradução Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

_____. **In other worlds: SF and the human imagination**. New York: Anchor Books, 2011.

- BUELL, Lawrence. **The environmental imagination: Thoreau, nature writing and the formation of American culture.** Londres: Princeton University Press, 1995.
- CHAKRABARTY, Dipesh. The climate of history: four theses. **Critical inquiry**, v. 35, n. 2, p. 197-222, 2009.
- GARRARD, Greg; HANDLEY, George; GOODBODY, Axel; POSTHUMUS, Stephanie. **Climate change scepticism: a transnational ecocritical analysis.** Londres: Bloomsbury, 2019.
- GHOSH, Amitav. **The great derangement: climate change and the unthinkable.** Chicago; London: The University of Chicago Press, 2016.
- LeMENAGER, Stephanie. Climate Change and the Struggle for Genre. In: MENELY, Tobias; TAYLOR, Jesse Oak (Ed.) **Anthropocene reading: literary history in geologic times.** Pensilvânia: The Pennsylvania University Press, 2017, p. 220-238.
- MEHNERT, Antonia. **Climate change fictions: representations of global warming in American literature.** Los Angeles: Palgrave Macmillan, 2016.
- MENELY, Tobias; TAYLOR, Jesse Oak. Introduction. In: _____ (Ed.) **Anthropocene reading: literary history in geologic times.** Pensilvânia: The Pennsylvania University Press, 2017, p. 01-24.
- NIXON, Rob. **Slow violence and the environmentalism of the poor.** Boston: Harvard University Press, 2011.
- OPPERMANN, Serpil; IOVINO, Serenella. Introduction: the environmental humanities and the challenges of the Anthropocene. In: (Org.) **Environmental humanities: voices from the Anthropocene.** Nova York: Rowman & LittleField, 2017, p. 01-21.
- PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público.** Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- SCHNEIDER-MAYERSON, Matthew. Climate change fiction. In: SMITH, Rachel G. **American literature in transition, 2000-2010.** Cambridge: Cambridge University Press, 2017, p. 309-321.
- SCRANTON, Roy. **We're doomed. Now what?: essays on war and climate change.** Nova York: Soho, 2018.
- SILVA, Suênio Stevenson Tomaz da Silva. **Apocalipse, sobrevivência e pós-humano: uma narrativa ecocrítica da trilogia MaddAddam, de Margaret Atwood.** 2019. 225f. Tese (Doutorado em Literatura e Interculturalidade). Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, 2019.
- SIPERSTEIN, Stephen; HALL, Shane; LeMENAGER, Stephanie. **Teaching climate change in the humanities.** Londres; Nova York: Routledge, 2017.

SLOVIC, Scott. Narrative scholarship as an American contribution to global ecocriticism. In: ZAPF, Hubert (Ed.). **Handbook of ecocriticism and cultural ecology**. Berlin; Boston: De Gruyter, 2016, p. 315-333.

**A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-
FUNCIONAL E A COMUNICAÇÃO
BIMODAL: (DES)CONSTRUÇÕES
IDEOLÓGICAS PRESENTES NO SITE
DA TV INES**

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E A COMUNICAÇÃO BIMODAL: (DES)CONSTRUÇÕES IDEOLÓGICAS PRESENTES NO SITE DA TV INES

Rúbia Carla da Silva (UEPG/UFSC)¹⁸⁴
Andressa França (UEPG/UNICESUMAR)¹⁸⁵

Introdução

Esse estudo apresenta uma análise sobre a presença de diferentes gêneros discursivos no site da TV INES, sob à luz da teoria Sistêmico-funcional. Para tanto, é mister considerar o papel da tecnologia como facilitador de comunicação às comunidades surdas no mundo, em especial ao Brasil, contexto da análise dessa pesquisa.

Bem se sabe que com o advento das novas tecnologias, em especial no meio da comunicação, houve o surgimento de novos gêneros textuais, ampliando os espaços de circulação. O uso intenso dessas inovações e as diversas interferências nas atividades diárias da sociedade pela sua presença, propiciam a criação ou (re)adequação de gêneros textuais/discursivos bastante característicos, como do telegrama às telemensagens, das cartas seladas às cartas eletrônicas, reportagens editadas às reportagens ao vivo, salas de bate-papos virtuais, videoconferências, aulas virtuais, entre tantos outros exemplos que poderiam ser citados (MARCUSCHI; XAVIER, 2005).

Todavia, os gêneros discursivos e suas características (formais e estruturais), também são caracterizados por aspectos sociocomunicativos e funcionais. Essa noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva (BAKHTIN, 2011) privilegia a natureza funcional e interativa dos gêneros, uma vez que se considera que a comunicação verbal só é possível mediada por algum

¹⁸⁴ Doutoranda em Linguística (UFSC). Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Especialista em Educação Especial (ESAP). Especialista em Língua Portuguesa (UEPG). Licenciada em Letras Português (UEPG). Bacharelada em Letras Libras (Unioeste). TILS (SEED/CAS - PR).

E-mail: silvablum@gmail.com

¹⁸⁵ Pós-graduanda em Gestão da Aprendizagem e Educação Cognitiva (UNICESUMAR). Bacharel em Administração (UNICESUMAR). Licencianda em Letras - Português-Espanhol (UEPG).

E-mail: andressa.fr94@gmail.com

gênero, para agir sobre o mundo e dizer sobre ele. Dessa forma, essa interatividade virtual, fruto tecnológico, faz com que os interactantes se tornem usuários e não mais meros leitores. Passam a ter controle não apenas com a forma de navegação, mas influenciando e, até de certo modo, controlando os conteúdos veiculados (CARVALHO, 2010).

Mas quando se trata da comunicação que envolve duas línguas distintas de modalidades diferentes, analisar a funcionalidade desses gêneros e como são manifestados em cada uma dessas línguas, torna-se um pouco mais complexo. Os estudos realizados em torno da Língua Portuguesa e da Libras – Língua Brasileira de Sinais, cada vez mais tem abrangido aspectos que envolvem tradução, interpretação e os sujeitos que ocupam esses lugares. Isso porque a crescente inserção dos surdos nos diferentes contextos sociais, assim como a necessidade de garantia dos seus direitos, destaca tradutores e intérpretes como relevantes interlocutores no processo de interação social entre surdos e ouvintes, entre línguas vocais e línguas sinalizadas.

Rodrigues (2013) aponta que, apesar da intensificação de pesquisas no Brasil direcionadas à Língua Brasileira de Sinais (Libras), permanecem lacunas importantes no que compete aos aspetos relacionados às modalidades, seja oral-auditiva, seja gestual-visual. Nesse sentido, faz-se importante esclarecer o que se entende aqui por modalidade. Para tanto, McBurney (2004, p. 351) propõe a seguinte compreensão:

(...) a modalidade de uma língua pode ser definida como sendo os sistemas físicos ou biológicos de transmissão por meio dos quais a fonética de língua se realiza. Existem sistemas diferentes de produção e percepção. Para as línguas orais, a produção conta com o sistema vocal e a percepção depende do sistema auditivo. Línguas orais podem ser categorizadas, portanto, como sendo expressas na modalidade vocal-auditiva. Línguas de sinais, por outro lado, dependem do sistema gestual para a produção e do sistema visual para a percepção. Portanto, línguas de sinais são expressas na modalidade gestovisual.

Rodrigues (2018) destaca que os profissionais, ao interpretarem de uma língua vocal-auditiva para uma língua gestual-visual, além de ter que lidar com as diferenças entre as línguas, precisam ser habilidosos com o que é singular em cada modalidade. Uma pesquisa sobre bimodalismo¹⁸⁶ entre línguas de sinais e línguas orais, evidenciou que embora os falantes mantenham uma única língua como língua matriz, em alguns momentos utilizam uma língua 'convidada' concomitantemente à matriz. Esse fenômeno, conhecido como *code-blending*, também chamado de sobreposição ou junção de código, ocorre, na opinião de alguns pesquisadores, em razão da necessidade de complementar o sentido do que se quer dizer, com a língua em que a informação que se pretende esteja mais clara. Dessa maneira, fica demonstrado que duas línguas, no caso de bilíngues bimodais, podem e permanecem ativas durante a interação (EMMOREY et al, 2008).

De acordo com Duarte e Mesquita (2016), o *code-blending*, assim como *code-switching* (alternância entre as estruturas linguísticas), funciona como um recurso linguístico (com diferentes funções discursivas e pragmáticas); é sinal de motivações sociopsicológicas operantes no discurso; fornece informações linguísticas para compreensão de aspectos gramaticais observados nos diferentes pares de línguas; é um marcador de contextos sociolinguísticos; relaciona-se a questões culturais e identitárias; ou seja, oferece importantes subsídios para o uso e estudo de línguas.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é destacar as contribuições das linguagens orais, sinalizadas e visuais, em uso concomitante no site da TV INES, por meio da teoria sistêmico-funcional (LSF). Assim, esse trabalho se justifica uma vez que permite analisar a construção e organização do site da referida TV, compreendendo como a Libras e o Português Brasileiro são estruturados e processados em situações de bimodalismo. Também permite a compreensão de quais são os desafios em se produzir uma webTV com narrativas audiovisuais em Libras e Português Brasileiro concomitantes, e as reflexões sobre a neutralidade/impessoalidade

¹⁸⁶ Modalidade linguística - é a forma como a língua se manifesta. Há três modalidades de língua: falada, escrita e sinalizada. A língua falada tem característica oral e auditiva, enquanto que a sinalizada é espaço-visual. Bimodalismo é o uso concomitante de duas línguas que pertencem a modalidades distintas (QUADROS, 2019).

da população surda e as possíveis desconfianças geradas nos usuários do site, acerca da veracidade dos conteúdos abordados, por já se tratar de fontes com uma interpretação ideológica sobre os fatos veiculados.

Pressupostos teóricos – uma perspectiva sistêmico funcional

No campo da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), Eggins e Slade (1997 *apud* CARVALHO, 2010, p. 66) definem gênero como “atividade com propósito e estágios reconhecidos, na qual os participantes tomam parte/se engajam como membros de uma cultura”. Portanto, compreende-se que são atores sociais que produzem os gêneros em um determinado contexto, podendo ser analisados discursiva e textualmente.

Em seus estágios, são observadas as suas funções e seus propósitos sociais. Por conseguinte, essa compreensão precisa de ferramentas analíticas para as ações realizadas por meio da linguagem – aqui expressa de três maneiras distintas: oral, gestual e visual – nas diversas interações sociais. Assim sendo, para a LSF a linguagem “é um dentre os sistemas por meio dos quais construímos significados” (HALLIDAY *apud* CARVALHO, 2010).

Essas diversas significações são produzidas e negociadas a partir da participação dos interactantes, formando uma organização baseada em escolhas léxico-gramaticais, porém envolvendo nesse contexto duas línguas diferentes. Essas escolhas estão diretamente ligadas aos significados ideacionais, interpessoais e textuais de cada cultura separadamente – cultura surda e cultura ouvinte – que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

Portanto, sob a luz da LSF, a língua enquanto um sistema dinâmico e aberto, é um recurso para reflexões e ações. Dinâmico, por se adequar conforme o contexto social no qual opera; aberto, pelas novas opções e características que emergem em resposta às interações e demandas; reflexivo, pelo potencial de significados associados à construção de experiências humanas; e ativo, pelo estabelecimento das relações sociais e interações entre agentes sociais, em um *continuum* da práxis (MATHIESSEN, 2009 *apud* CARVALHO, 2010).

Nesse íterim, a LSF analisa, conforme afirmam Halliday e Mathiessen (2004), os papéis discursivos e posicionamentos intersubjetivos dos enunciados dos falantes, a partir de três aspectos: (a) metafunção ideacional; (b) metafunção interpessoal; e (c) metafunção textual.

A metafunção ideacional, enquanto parâmetro contextual, relaciona-se ao campo de ação social, ao conjunto de atividades orientadas e aos objetivos institucionais globais. Tem em sua atividade o enunciado como representação e a língua como reflexão, manifestados em aspectos de transitividade, referenciação, tempo secundário, entre outros sistemas.

A metafunção interpessoal é analisada quanto à natureza das relações sociais entre os participantes, avaliando os diferentes papéis assumidos e as relações de poder. Tem nos enunciados, o entendimento da negociação, e a língua como ação, manifestada pela modalidade, tempo primário e avaliatividade¹⁸⁷.

A metafunção textual trata do modo como é canalizada a comunicação, enquanto seu suporte comunicativo e sua influência na construção semiótica. Os enunciados são mensagens criadoras das tessituras comunicacionais, manifestadas por meio do tema, informações, foricidade¹⁸⁸, voz e conjunção.

Nesse contexto, uma análise de gêneros com a abordagem da LSF aponta os pontos importantes a serem estudados e descritos sobre o aquilo que efetivamente se faz quando do uso dos recursos das línguas nas interações sociais. Com base nos pressupostos teóricos, o site da TV INES foi submetido à análise, verificando como ele se organiza, segundo determinada atividade social das metafunções e quais os propósitos comunicativos, bem como investigaram-se aspectos léxico-gramaticais relacionados aos gêneros presentes no site e aos diferentes aspectos contextuais, correlacionando texto e contextos culturais e de situação.

Pressupostos metodológicos

¹⁸⁷ Avaliatividade – recursos semânticos usados para negociar emoções, julgamentos e valores, ao lado daqueles usados para amplificar e criar comprometimento com estas avaliações (MARTIN, 2000 *apud* CARVALHO, 2010, p. 70).

¹⁸⁸ Foricidade – indica o processo de designação no qual um significante corresponde a um referente e os processos de retomada de conteúdos. Está relacionada aos mecanismos de coesão textual (CARVALHO *et al*, 2017).

Trata-se de um estudo de natureza aplicada, do tipo explicativo-exploratório, na perspectiva da LSF, realizado em contexto midiático bimodal PB-LS (português brasileiro-língua de sinais), no site da TV INES¹⁸⁹. Para a análise, foi utilizado o quadro modelo proposto por Hasan (2009 *apud* SEGUNDO, 2015), em que são observadas as três metafunções: ideacional, interpessoal e textual; e suas relações com o contexto situacional nos critérios: parâmetro contextual, atividade e principais sistemas.

Quadro 1 – Perspectiva LSF – Hasan (2009)

Metafunção	Ideacional	Interpessoal	Textual
Parâmetro contextual	Campo: refere-se à natureza da ação social, ao conjunto de atividades orientadas, em geral, a objetivos institucionais globais.	Relações: concerne à natureza da relação social entre os participantes da interação em termos de papéis assumidos e de diferença de poder.	Modo: diz respeito à canalização da comunicação, ao suporte comunicativo e à sua influência na construção semiótica.
Atividade	Oração/enunciado como representação (língua como reflexão)	Oração/enunciado como negociação (língua como ação)	Oração/enunciado como mensagem (criação da tessitura)
Principais sistemas (Hasan, 2009)	TRANSITIVIDADE, REFERÊNCIA, EXPANSÃO, PROJEÇÃO, TEMPO SECUNDÁRIO.	MODO, MODALIDADE, TEMPO PRIMÁRIO, AVALIATIVIDADE, ENVOLVIMENTO.	TEMA, INFORMAÇÃO, FORCIDADE, VOZ, CONJUNÇÃO.

Uma Configuração Contextual (CC) consiste em um padrão de parâmetros contextuais que caracteriza uma dada situação enunciativa; CC *ativam* registros, que podem ser definidos como padrões probabilísticos de recursos sociosemióticos ideacionais, interpessoais e textuais atualizados em resposta a tais contextos, sendo aprendidos via integração social.

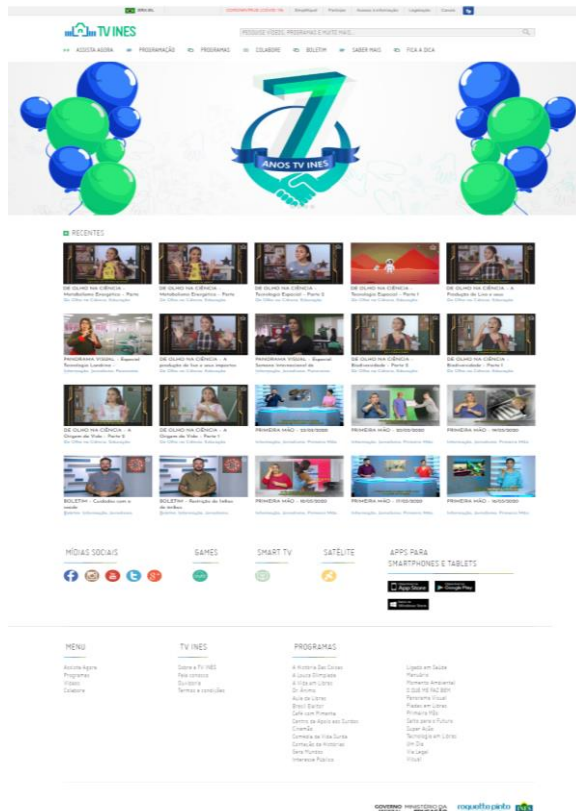
Fonte: SEGUNDO (2015)

Geração dos dados

A geração de dados foi realizada em duas etapas distintas: Etapa A (Observação Geral do Site) – Figura 1; Etapa B (Observação das 7 Abas separadamente) – Figura 2. Não foi necessário prover nenhuma documentação e aprovação de Comitê de Ética, por se tratar de um site de livre acesso.

¹⁸⁹ Disponível em: <http://www.tvines.org.br/>

Figura 1 – Site TV INES



Fonte: <http://www.tvines.org.br>

Figura 2 – Ícones de acesso às Abas



Fonte: <http://www.tvines.org.br>

Análise dos dados

Para a apresentação das análises, seguem os quadros preenchidos com dados observados na página inicial do site da TV INES e de cada uma das sete abas que compõem a organização e apresentação da referida TV.

Inicialmente, é necessário conhecer um pouco sobre a primeira webTV em Libras – Língua Brasileira de Sinais, fruto da parceria entre o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos e a ACERP – Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto. Seu início (estreia) ocorreu em 24 de abril de 2013, tendo como prioridade a Libras, porém fazendo uso de legendas e locuções em Português Brasileiro concomitante com a sinalização na maioria de seus produtos (programas). Dessa forma, a TV INES integra públicos surdos e ouvintes por meio de uma programação multimodal.

O maior desafio encontrado diariamente é justamente produzir um canal de televisão na web com narrativas audiovisuais usando a Libras e o Português Brasileiro ao mesmo tempo, promovendo a integração dos diferentes públicos surdos e ouvintes. A equipe é formada por profissionais de televisão surdos e ouvintes, por TILS – tradutores e intérpretes de Língua de Sinais, e por profissionais do próprio Instituto. Todo o material veiculado no site apresenta a descrição dos direitos de autoria, conforme a Lei n. 9.610/1998 (Lei dos Direitos Autorais), tendo autorização prévia dos responsáveis.

Quadro 2 – Análise do Site - Página de abertura

CATEGORIAS	METAFUNÇÃO		
	IDEACIONAL	INTERPESSOAL	TEXTUAL
PARÂMETRO CONTEXTUAL	Campo: Panorama geral da TV	Relações: Equipe técnica/internautas	Modo: Multimodal
ATIVIDADE	Governamental Informacional e Atualidades em Libras	<ul style="list-style-type: none"> ● Atores surdos ● Jornalistas surdos ● TILS *Aproximação com internautas	Logo no canto superior esquerdo, seguido da barra de busca;

		**Sem possibilidade de participação/opinião	7 ícones de acesso aos conteúdos; Banner principal com 5 manchetes cíclicas; 20 miniaturas dos vídeos mais recentes, dispostos em 4 linhas e 5 colunas; Rodapé contendo links diversos e menu alternativo
--	--	---	--

Fonte: elaboração própria

Quadro 3 – Análise da Aba “Assista Agora”

CATEGORIAS	METAFUNÇÃO		
	IDEACIONAL	INTERPESSOAL	TEXTUAL
PARÂMETRO CONTEXTUAL	<p>Campo: Entrevistas Temas polêmicos Entretenimento</p> <p>*conforme a programação da TV</p>	<p>Relações: Entrevistador/entrevistados Repórteres/internautas TILS/comunidade surda</p>	<p>Modo: Multimodal</p> <p>*Alguns vídeos são multimodais e monolíngues em Português Brasileiro.</p>
ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> ● Abordagem de temas relacionados a grupos minoritários; ● Reflexão sobre assuntos polêmicos; ● Assuntos variados conforme programação 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mediadores (programa – tv educativa) ● Educadores; psicólogos; médicos; pedagogos; professores; grupos minoritários. ● TILS 	<p>Divisão em duas colunas: Esquerda – Direita</p> <ul style="list-style-type: none"> ● E: Tela de vídeo ● D: Foco maior no TILS <p>Fundo neutro</p>

		*Possibilidade de comentários escritos	<ul style="list-style-type: none"> ● E/D: Legenda amarela com contorno preto, em tarja cinza
--	--	--	---

Fonte: elaboração própria

Quadro 4 – Análise da Aba “Programação”

CATEGORIAS	METAFUNÇÃO		
	IDEACIONAL	INTERPESSOAL	TEXTUAL
PARÂMETRO CONTEXTUAL	<p>Campo: Atualidades Entretenimento Documentários</p> <p>*conforme a programação da TV</p>	<p>Relações: Gestores da webTV/internautas</p>	<p>Modo: Multimodal</p> <p>*Alguns vídeos são multimodais e monolíngues em Português Brasileiro</p>
ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação para 4 dias; ● Organização de horário das 6h às 5h45, com duração média de 15’; ● Assuntos variados conforme programação 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mediadores (programa – tv educativa) ● Atores surdos; ● Jornalistas surdos; ● Entrevistadores; ● Educadores; psicólogos; médicos; pedagogos; professores; grupos minoritários. ● TILS <p>*Sem possibilidade de participação/opinião</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação em ícones das datas de 4 dias sequenciais ● Organização em lista com 89 linhas ● Cada linha composta por 3 partes: <ol style="list-style-type: none"> 1ª indicação do horário; 2ª miniatura do vídeo; 3ª nome do programa, tema e sinopse escrita

Fonte: elaboração própria

Quadro 5 – Análise Aba “Programas”

CATEGORIAS	METAFUNÇÃO
------------	------------

	IDEACIONAL	INTERPESSOAL	TEXTUAL
PARÂMETRO CONTEXTUAL	<p>Campo: Atualidades Entretenimento Documentários</p> <p>* conforme a programação da TV</p>	<p>Relações: Gestores da webTV/internautas</p>	<p>Modo: Multimodal</p> <p>*Alguns vídeos são multimodais e monolíngues em Português Brasileiro</p>
ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> ● 7 áreas distintas: ● Educação - 6 ● Entretenimento - 5 ● Especial - 4 ● Filmes/documentários - 3 ● Humor - 3 ● Infantil - 5 ● Jornalismo - 11 	<p>Apresentadores surdos Atores surdos</p> <p>* Algumas janelas de abertura de programas não possuem relação interpessoal **Sem possibilidade de participação/opinião *** Na sub-aba especial, os programas colaborativos e variedades não possuem telas de acesso</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aba – acesso aos 37 programas ● Telas de acesso a 35 programas, distribuídos em 3 colunas e 12 linhas ● 15 telas de acesso apresentam apenas o título do programa em língua portuguesa ● Rodapé – no ícone programas aparecem somente 26 dos 37.

Fonte: elaboração própria

Quadro 6 – Análise Aba “Colabore”

CATEGORIAS	METAFUNÇÃO		
	IDEACIONAL	INTERPESSOAL	TEXTUAL
PARÂMETRO CONTEXTUAL	<p>Campo: Divulgação e visibilidade de projetos de terceiros na área</p>	<p>Relações: Gestores da webTV/internautas</p>	<p>Modo: Monomodal</p> <p>*em Português Brasileiro escrito</p>

ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Auxílio para maior visibilidade da Libras e cultura surda por meio de projetos de terceiros 	<ul style="list-style-type: none"> • Interação com internautas que tenham projetos desenvolvidos na área <p>*Sem possibilidade de participação/opinião</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação em língua portuguesa escrita • Monocromático com letras pequenas • Sem imagem ou janela de Libras • Campos a serem preenchidos em Português Brasileiro escrito
-----------	---	---	--

Fonte: elaboração própria

Quadro 7 – Análise Aba “Boletim”

CATEGORIAS	METAFUNÇÃO		
	IDEACIONAL	INTERPESSOAL	TEXTUAL
PARÂMETRO CONTEXTUAL	<p>Campo: Divulgação de fatos semanais do mundo, país, cidades e assuntos mais abordados nas redes sociais</p>	<p>Relações: Jornalistas/internautas</p>	<p>Modo: Multimodal</p>
ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Informativo • Edição a partir de outras matérias ou reportagens veiculadas em diferentes programas jornalísticos ou midiáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornalistas <p>*Sem possibilidade de participação/opinião</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nome do programa • Texto explicativo sobre a sua finalidade • Tela de vídeo da última postagem - Assista • Título do boletim com subtítulo abaixo • Nome do programa – assunto abordado

			<ul style="list-style-type: none"> ● Grade de visualização de 12 vídeos organizados em 4 colunas e 3 linhas, dispostos em páginas <p>*Ao acessar um boletim há um quadro indicativo (duração; ano; produção; categoria; publicação) localizado abaixo do vídeo, ao lado da sinopse</p>
--	--	--	---

Fonte: elaboração própria

Quadro 8 – Análise Aba “Saber Mais”

CATEGORIAS	METAFUNÇÃO		
	IDEACIONAL	INTERPESSOAL	TEXTUAL
PARÂMETRO CONTEXTUAL	Campo: Informacional	Relações: Apresentadores surdos/internautas	Modo: Multimodal
ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> ● Esclarecimento de temas considerados importantes para a comunidade surda <p>Saúde e meio ambiente Legislação Documentação Política Economia Educação Datas comemorativas Termos técnicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● TILS ● Jornalistas surdos <p>*alternância entre 1 ou 2 apresentadores</p> <p>**Sem possibilidade de participação/opinião</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Nome do programa ● Texto explicativo sobre a sua finalidade ● Tela de vídeo da última postagem - Assista ● Nome do programa e assunto, com uma chamada ● Nome do programa –

			<p>assunto abordado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grade de visualização de 12 vídeos organizados em 4 colunas e 3 linhas, dispostos em páginas <p>*Ao acessar um “Saber mais” há um quadro indicativo (duração; ano; produção; categoria; publicação) localizado abaixo do vídeo, ao lado da sinopse</p> <p>Telas de acesso vídeos estruturados em 3 layouts distintos</p> <p>Foco no apresentador sem imagem adicional</p> <p>Foco no apresentador com imagem adicional</p> <p>Foco no segundo plano com janela de Libras sobreposta</p>
--	--	--	---

Fonte: elaboração própria

Quadro 9 – Análise Aba “Fica a Dica”

CATEGORI	METAFUNÇÃO
----------	------------

AS	IDEACIONAL	INTERPESSOAL	TEXTUAL
PARÂMETRO CONTEXTUAL	Campo: Acervo INES	Relações: Gestores da webTV/internautas	Modo: Multimodal
ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Acervo sistematizado por palavras-chave • Subdividido em duas categorias: informacional e entretenimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentadores surdos • Atores surdos <p>*Sem possibilidade de participação/opinião</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nome do programa • Grade de visualização de 12 vídeos organizados em 4 colunas e 3 linhas, dispostos em páginas <p>*Ao acessar uma tela há um quadro indicativo (duração; ano; produção; categoria; publicação) localizado abaixo do vídeo, ao lado da sinopse</p> <p>*acervo antigo é apresentado no formato original em VHS</p>

Fonte: elaboração própria

Resultados

A partir dos dados gerados, a análise buscou compreender a presença das três metafunções no multimodalismo da webTV INES, tendo o par linguístico Libras e Português Brasileiro a depender dos contextos discursivos na visão geral do site, bem como nas sete abas analisadas individualmente.

Quanto à **metafunção ideacional**, chegou-se à conclusão de que o principal objetivo da webTV é informar a comunidade surda sobre assuntos diversos veiculados em diferentes programas em canais de TV aberta. Como objetivo secundário, mas não menos importante, há

a abordagem sobre a cultura surda voltada ao entretenimento, retratada em diferentes gêneros como a piada, história infantil, ou narrativa pessoal, que pode ser caracterizada como autobiográfica, uma vez que o protagonista é o próprio sujeito surdo relatando suas experiências e vida surda.

Dessa forma, tanto o parâmetro contextual informacional ou de entretenimento, analisados nessa metafunção, tem a Libras como língua matriz. Contudo, a preocupação com a acessibilidade aos ouvintes é evidente, por apresentar, concomitante à sinalização, o áudio em Português Brasileiro na maioria dos vídeos visualizados nas diferentes abas.

Também é utilizado o recurso visual da legenda para usuários surdos que dominam a escrita do português, no intuito de treinar velocidade de leitura. Ou ainda, para os surdos que estão em processo de domínio dessa escrita, a legenda auxilia no reconhecimento lexical e o sinal referente, como contribui para o entendimento da estrutura sintática da língua oral. Ela também pode ser destinada aos ouvintes que queiram assistir aos vídeos sem o áudio para o treinamento visual de leitura em Libras, tendo na legenda um parâmetro de análise de entendimento.

Quanto à **metafunção interpessoal**, o site da TV INES apresenta pouco espaço de interação para os internautas/usuários. Em nenhum programa há espaço para comentários, privando o interactante do processo comunicacional, caracterizando-o como mero ‘receptor’. Apenas na aba “Assista Agora” é possível o internauta fazer algum comentário, porém nas postagens lidas, houve pouca interação da equipe da webTV em responder às dúvidas, ou mesmo agradecer pela participação e comentários elogiosos sobre matérias e reportagens veiculadas. Entretanto, ao acessar algum vídeo em qualquer um dos programas, o campo para deixar comentários escritos em Português Brasileiro é aberto, possibilitando a participação e interação de quem acessou.

Na aba “Colabore” há um espaço de interação colaborativa, em que podem ser postados vídeos sobre projetos, pesquisas, trabalhos e eventos que envolvam a educação e cultura surda, bem como a Libras. Isso demanda um cadastro e aprovação de uma comissão avaliativa. O que foi verificado nessa aba que efetivamente apresenta possibilidade aos interactantes de participação e contribuição aos

temas tratados, é a falta da Libras como língua matriz. Uma vez que a webTV INES é direcionada às comunidades surdas, nesta aba não há a adequação bilíngue.

Também os vídeos veiculados em Libras, em sua grande maioria (exceto os vídeos de contação de histórias e os de piadas), são de edições apresentadas em outros programas de canais de TV aberta. Essas reportagens e matérias apresentam a (re)edição em língua de sinais, mantendo o áudio original, acrescidos da legenda. Entretanto, fica evidente a neutralidade e impessoalidade dos apresentadores surdos/tils quanto aos temas tratados, permitindo uma reflexão mais criteriosa sobre as relações de poder entre ouvintes e surdos.

Essa neutralidade poderia ser uma falta de posicionamento da comunidade surda? Em se considerando que ao longo da história dos surdos no mundo, essa comunidade sempre foi estigmatizada e considerada como incapaz, poderia essa carga histórica ser subliminarmente entendida? Esse posicionamento impessoal, avaliado pela falta de expressão não-manual (recursos expressivos próprios das línguas de sinais), seria intencional, cultural ou por determinação governamental (uma vez que repassa fomento)? Questionamentos que ficam momentaneamente sem resposta, sendo necessário um estudo mais aprofundado, com a necessidade de outros instrumentos para geração de dados, como a entrevista filmada e relatórios de observação *'in loco'*.

E por fim, em relação à **metafunção textual**, pode-se observar que a página inicial (Figura 1) é organizada em um modelo padrão de site (dependente da hospedagem do domínio). Apresenta a logomarca da TV INES no lado esquerdo superior da tela, tendo ao lado uma tarja para o campo de pesquisa, representado pelo ícone da lupa. Abaixo, segue o acesso às abas, organizadas com a apresentação do seu ícone correspondente seguido do nome da aba em português. Esses dados formam o primeiro bloco organizacional da página.

No segundo bloco, separado do primeiro por uma linha cinza clara, aparece um banner com imagens de destaque, com as principais manchetes, que se alternam em cinco diferentes. Abaixo, no título “Recentes” são apresentadas miniaturas de tela de vídeos com as notícias extras atuais, dispostos em cinco colunas e quatro linhas, possibilitando a visualização de 20 miniaturas de telas. Abaixo

de cada miniatura consta o nome do programa e o tema do vídeo, facilitando saber qual vídeo se quer acessar, mas isso auxilia os surdos desde que tenham domínio do Português Brasileiro escrito.

Para o terceiro bloco da página, também separado do anterior com a mesma linha cinza clara, são apresentados apenas em português, os links de acesso aos programas (nomes dos programas); formas de compartilhamento à diferentes mídias sociais (como Facebook, YouTube, Twiter, entre outros ícones); e as partes composicionais do site.

Na aba “Assista Agora” há um vídeo em destaque na programação, conforme o dia e horário de acesso. No espaço para comentários, única possibilidade de interação dos usuários, as postagens são apenas escritas, agrupadas de 10 em 10, para a visualização. O que se pode questionar é o real motivo para que essa participação seja apenas em português escrito e não em Libras, uma vez que se tem a comunidade surda como maior atendimento.

Foi verificado, nessas postagens, a interação da equipe da TV INES ao responder os interactantes, quando da dúvida em onde encontrar cursos de Libras ou de graduação, tendo uma forma de divulgação do trabalho realizado pelo instituto, ou em agradecimentos pelos elogios recebidos, como também orientações sobre alguns assuntos tratados nos vídeos. Por conseguinte, a reflexão que se tem é que essa oportunidade de interação é considerada pela equipe da webTV, desde que seja por meio da escrita, evidenciando os papéis representados e os lugares de poder, uma vez que não há valorização de postagens em Libras, nem mesmo em SW (*SignWriting*), a escrita dos sinais.

Nota-se que tanto o *code-blending* como o *code-switching* são possíveis de reconhecimento, já que o Português Brasileiro passa a ser a língua matriz, em substituição da Libras ou sobreposição dessa, em abas e legendas. O que se anuncia como objetivo maior de divulgação da própria língua de sinais, é subliminarmente dito o contrário, exigindo dos interactantes surdos um domínio da escrita da língua oral, selecionando, ainda que não intencional, quem tem maior condição ou não para essa interação. Isso passa a representar mais uma forma dos papéis representados e do poder assumido em cada papel.

Em relação às abas “Programação”, “Programas”, “Boletim” e “Saber Mais”, cada uma apresenta, logo abaixo do seu nome, um resumo do programa e seus objetivos. Na sequência seguem as telas de vídeos, dispostos em colunas e linhas, acompanhados do nome do programa, tendo ainda uma chamada do tema.

Para a abertura dos vídeos, todos iniciam com a vinheta do programa de referência, tendo o VT, legenda, áudio e sinalização em Libras. A tela dos vídeos é organizada em duas colunas, na maioria deles: uma parte para a sinalização e outra para o vídeo menor com áudio (tags), tendo abaixo uma tarja cinza com legenda em letras amarelas.

A sinalização é alternada ora do lado direito, ora do lado esquerdo, sem haver uma padronização. Isso considerando a produção de materiais midiáticos para cursos, conforme orientações veiculadas em cursos de DI – designer instrucional. Porém, o que se pode compreender é que essa alternância de lados também é uma maneira de chamar a atenção dos internautas para os assuntos tratados, não tendo a mesma formatação de apresentação sempre. As letras em amarelo não cansam à vista, nem se confundem com a cor neutra do *background* (fundo), que geralmente tende a branco ou a tons pastéis.

Abaixo do vídeo, aparece o nome do programa, o tema ou o número da edição do programa, a sinopse do vídeo em Português Brasileiro escrito. Ao lado da sinopse há um quadro informativo contendo a duração, ano, produção, categoria, publicação e tags (rótulos, sites, ou identificação de referência). Apresentando, dessa maneira, aos usuários, os dados dos direitos autorais para veiculação dos vídeos. Entretanto, na aba “Fica a Dica”, esses dados nem sempre são informados, por se tratar de acervo antigo (vídeos em VHS), em que não se tinham esses dados catalogados.

Diante do exposto, podemos compreender a complexidade que é o funcionamento de uma webTV, que se propõe a atender comunidades usuárias de línguas pertencentes a modalidades diferentes – Libras (modalidade visual-gestual) e Língua Portuguesa (modalidade oral-auditiva).

Conforme esperado, pode-se observar que a Libras foi elegida como língua matriz em quase todos os contextos discursivos, menos na aba “Colabore” e na forma de interação apenas pela escrita da

língua oral, desconsiderando a própria escrita da língua de sinais. Entretanto, pode-se notar a ocorrência (de modo não explícito) de sobreposição do Português Brasileiro sobre a Libras em ambos os contextos de interlocução.

Nesse sentido, foi possível observar ainda que o *code-blending*, manifestou-se mais claramente no contexto mais formal (interpretação de reportagens/matérias). Crê-se que isso se deve ao fato de o contexto menos formal ter sido realizado em situação de maior interação lúdica, como contação de histórias, piadas e entrevistas em Libras (como o Programa “Café com Pimenta”). Nesse caso, ainda que seja utilizada apenas uma língua (como L1 - Libras), pode haver a influência da estrutura e funcionamento da L2 (Português Brasileiro), na construção do discurso em L1, a ser observado nas legendas, por meio da velocidade, transferência de um bloco de legenda para outro e estrutura da própria sinalização. Isso depende do domínio, fluência e objetivo de cada programa veiculado.

No contexto mais formal, interpretação de reportagens veiculadas em canais de TV aberta, os apresentadores surdos ou TILS participantes, durante a sinalização, tinham uma matéria/reportagem previamente veiculada em outro canal, sendo menos flexível a adequação estrutural linguística da língua de sinais. Em algumas visualizações dos vídeos, foi possível verificar o tempo de escuta (*lag-time*) necessário aos apresentadores TILS para o início da interpretação da reportagem. Esses intervalos de tempo sem sinalização, durante o áudio da reportagem, foram considerados como exemplo de *code-blending*, apesar de não ter havido sobreposição da fala sobre o sinal. Observou-se, nesses intervalos, um processamento linguístico de uma língua fonte para ser reproduzida na língua alvo, em outra estrutura e modalidade (L2). Ou ainda, como a compreensão dos TILS quando da troca dos interlocutores durante a matéria de origem, no que se refere à diferença da voz, ritmo e velocidade, durante imagens apresentadas.

Considerações finais

Em suma, pode-se observar nessa pesquisa que, a análise de gêneros discursivos na perspectiva da teoria Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), traz à luz o entendimento da importância da

estrutura e funcionalidade das diferentes linguagens compartilhadas no site da TV INES, quanto às metafunções ideacional, interpessoal e textual.

Todavia, ainda há a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre gêneros e discursos relacionados aos sujeitos surdos e a Libras. Pois essa minoria linguística é coirmã patriota, com aspectos culturais e linguísticos distintos, que sofrem as influências ouvintes e influenciam, ainda que em menor quantidade, a comunidade ouvinte quanto ao uso de outros recursos semióticos necessários ao entendimento e análise de gêneros discursivos.

Quanto aos fenômenos do *code-blending* e *code-switching*, nos diferentes contextos discursivos analisados, sendo ora mais ou menos formal, cumpre importante função discursiva, mesmo quando não se manifesta explicitamente, seja a sobreposição da fala sobre o sinal, seja o sinal sobreposto a fala, ou quanto à determinação de apenas uma língua, privilegiando a oral em detrimento da sinalizada. Também a função discursiva implícita (*pausas/lag-time*) favorece o processamento e a compreensão, especialmente na transição das informações de L1 para L2, nesse caso, do Português Brasileiro para a Libras, nas matérias e reportagens já veiculadas anteriormente em outro canal de TV aberta.

Contudo, ficaram alguns questionamentos sem resposta, sobre a neutralidade e ou impessoalidade da comunidade surda, deixando a dúvida sobre a real intenção. Isso leva a uma reflexão maior sobre a necessidade e divulgação de motivar pesquisadores surdos sobre essa temática, uma vez que são representantes natos dessas comunidades. Inclusive reflexões sobre as dúvidas geradas nos interactantes acerca da ideologia apresentada nos vídeos, já que usam outras fontes já veiculadas.

Concordam com aquele posicionamento ou não? O que os levou a escolherem ‘essa’ ou ‘aquela’ matéria, de um ou de outro canal aberto? E como é a visão e entendimento da própria comunidade surda a respeito dos diferentes assuntos tratados? São eles mesmos que definem a forma de apresentação e veiculação em Libras? Ou um grupo de gestores ouvintes determinam tais ações? Muito ainda a se pesquisar.

Por fim, considerou-se que essa pesquisa contribuiu para o entendimento da teoria LSF em relação ao uso da Libras e da Língua

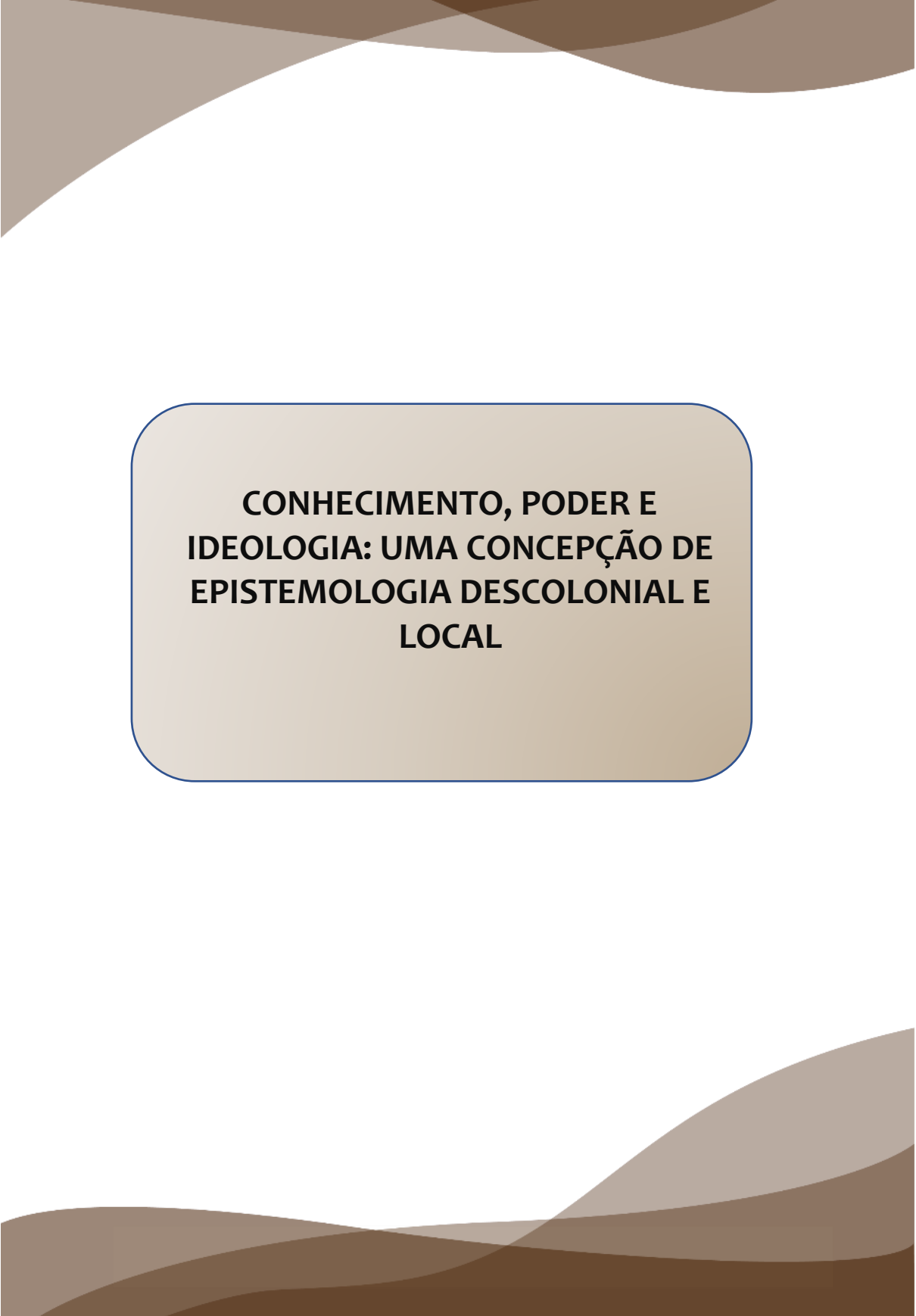
Portuguesa concomitante, evidenciando o direito à acessibilidade bilíngue, conforme a legislação nacional orienta. Contudo, possibilitando que novos caminhos sejam trilhados, sobre os discursos dos sujeitos surdos e a sua relação com ouvintes, na determinação dos papéis assumidos em cada interação e contextos sociais diversos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. e. 6. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CARVALHO, Cláuberson Correa; FERREIRA JUNIOR, José; ARANHA, Marize Barros Rocha. “Você tem medo de ser uma garota fácil?”: foricidade, dêixis e aforização no discurso de autoajuda para adolescentes. **Revista Veredas online**, v. 21. n. 2, 2017.
- CARVALHO, Gisele de. O Gênero ‘crítica’ em dois veículos de mídia digital: uma análise sob a perspectiva sistêmico-funcional. **Revista Signos**, n. 43. Edição Especial, v. 1., 2010.
- DUARTE, Leydiane Ribeiro; MESQUITA, Rodrigo. Considerações acerca do *code-bleeding* ou sobreposição de línguas e suas relações com o *code-switching*. **Revista Sinalizar**, v.1, n.1, p. 37-47, jan./jun 2016.
- EMMOREY, Karen; BORINSTEIN, Helsa; THOMPSON, Robin; GOLLAN, Tamar. **Bimodal bilingualism**. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 11, n. 1, p. 43-61, mar. 2008. (p. 43-61).
- HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Hodder Arnold, 2004.
- MCBURNEY, Susan Lloyd. Pronominal reference in signed and spoken language: Are grammatical categories modality-dependent? In: MEIER, R. P; CORMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. **Modality and structure in signed and spoken languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 329-369.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- QUADROS. Ronice Müller de. **Libras**. 1 e. São Paulo: Parábola, 2019.
- RODRIGUES, Carlos Henrique. A interpretação simultânea entre línguas e modalidades. **Veredas Atématica**. v. 17, n. 2, p. 266-286, 2013.
- _____. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência

tradutória intermodal. In: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n 57, v. 1, p. 287-318, jan./abr. 2018.

SEGUNDO, Paulo Roberto Gonçalves. Noções fundamentais da concepção sistêmico-funcional de linguagem: a LSF no âmbito do funcionalismo. In: **Funcionalismo e Discurso**. São Paulo: USP/FFLCH, 2015.



**CONHECIMENTO, PODER E
IDEOLOGIA: UMA CONCEPÇÃO DE
EPISTEMOLOGIA DESCOLONIAL E
LOCAL**

CONHECIMENTO, PODER E IDEOLOGIA: UMA CONCEPÇÃO DE EPISTEMOLOGIA DESCOLONIAL E LOCAL

Jorge Luiz Ayres Gonzaga (Unilasalle) ¹⁹⁰

Gilberto Ferreira da Silva (Unilasalle) ¹⁹¹

Introdução

As relações entre colonizador e colonizado atravessam a condição humana inscrita no processo de colonização a partir da “descoberta” da América em um determinado momento e da Expansão Imperialista do Capitalismo em um segundo. A pergunta central neste texto é: Como é possível outra concepção de saber e de poder não centradas e decorrentes dos objetivos coloniais europeus? A relação entre as nações colonizadoras e nações colonizadas desde a perspectiva teórica da descolonização preconizada pelo grupo de intelectuais latino-americanos denominado Modernidade/Colonialidade, é o caminho que se aposta para fazer esta reflexão. A metodologia utilizada é a análise dos processos constitutivos da Modernidade/Colonialidade a partir abordagem no processo dialético. Como abordagem metodológica ancorada na concepção dialética compreendemos as formulações filosóficas sistematizada na Grécia Clássica por Heráclito de Éfeso, Platão e na Modernidade desenvolvidas por Hegel e Marx que agregam a historicidade como elemento do processo dialético em busca ao devir humano.

Nesse contexto, articulam-se dois referenciais teóricos que podem possibilitar a compreensão da realidade humana e todas suas manifestações sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais, em particular da América Latina. Essa perspectiva analítica pretende articular as causas e consequências das realidades da América e especificamente da América Latina a partir do processo de conquista, exploração e colonização dos povos nativos da região tanto nos aspectos materiais bem como imateriais. Portanto, nesse texto soma-

¹⁹⁰ Doutor em Educação pelo PPG em Educação da Universidade Lasalle/Canoas. Licenciado em História. Membro do Grupo Educação Intercultural. E-mail: jl.ayresgonzaga@yahoo.com.br

¹⁹¹ Doutor em Educação. Docente do PPG em Educação da Universidade Lasalle/Canoas. Pesquisador do CNPQ. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Intercultural. E-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com

se duas concepções teóricas, que não estão relacionadas como causa e consequência para compreensão da realidade latino-americana, mas proporcionam a compreensão dos dois contextos históricos que se complementam. Desta maneira, a relação entre o contexto de desenvolvimento do capitalismo na Europa se articula indelevelmente com a conquista, a exploração e a colonização das Américas.

Se por um lado a Europa se consolidou como potência capitalista isso se deve como observou Marx (1985,1982) pela exploração das riquezas das Américas por intermédio do trabalho. Por outro lado, Mignolo (2016, 2009) e Quijano (2010, 2000) demonstram os resultados históricos da conquista, exploração e colonização das Américas nas populações nativas e na centralidade do capitalismo e da cultura europeia como instrumento de poder por intermédio do conhecimento sobre as populações da América Latina.

Assim sendo, a consolidação e desenvolvimento do capitalismo como modo de produção hegemônico europeu e a necessidade de acumulação das riquezas materiais e humanas dadas a partir do trabalho dos nativos da terra na condição de escravidão foram a amálgama que solidificou não somente a constituição da Europa como paradigma da modernidade e as condições concretas da América Latina sobre a égide da desigualdade social e exploração humana. Nesse contexto, aponta-se para a construção de possibilidades de articulação social baseadas em outras formas de concepção política, econômica, social, cultural e epistemológicas que caminhem em direção diferente da preconizada pelos paradigmas europeus e que possam se utilizar das referências históricas de organização social das Américas como possibilidade do desenvolvimento humano.

A Conquista da América: a necessidade do capitalismo

Historicamente é impossível dissociar a construção da Europa como conjunto de potências econômicas e sociais da Modernidade sem se considerar dois fatores preponderantes: a construção e consolidação do modo de produção capitalista e a conquista, exploração e colonização das Américas. O encontro da América por Colombo foi um processo seminal do desenvolvimento do

capitalismo por intermédio da acumulação primitiva de riquezas necessárias a inversão no processo produtivo.

A gene mais remota se encontra nos processos comerciais, ainda com pouca significância, no seio da Idade Média. Entretanto, o comércio somente se torna uma prática lucrativa com o advento das cruzadas e do domínio dos europeus das rotas comerciais com o oriente. Com a interrupção do comércio com as “Índias Orientais” com a conquista de Constantinopla pelos Otomanos, as rotas comerciais com o oriente se tornaram muito onerosas para os comerciantes europeus principalmente aquele das cidades da península itálica de Gênova, Veneza entre outras do norte da península.

Nesse contexto, se colocaram duas possibilidades aos comerciantes e as monarquias europeias, ou seja, descobrir uma nova rota para se chegar às Índias orientais. As duas nações protagonistas são aquelas que ocupam a península ibérica e que possuíam uma tradição de exploração marítima. Portugal se aventurou, não querendo correr riscos desnecessários, a contornar a costa da África. A Espanha acolheu a teoria nascente da circularidade da Terra¹⁹² proposta por Colombo se dirigindo a oeste. Colombo queria chegar as riquezas do Oriente e se apossar em nome de Fernando e Isabel. Não chegou ao oriente e sim a América, porém tomou conta dessas terras em nome do rei e da rainha, além de Deus.

Nesse contexto de conquista nos ancoramos em Marx e Engels para compreender em que dimensão de deu a conquista, exploração e colonização das Américas. O Mercantilismo, que foi o precursor do capitalismo europeu tinha estruturado a economia em outras bases substantivadas no comércio que deveria possuir balança comercial positiva, acúmulo de moedas e um Estado Nacional Absolutista forte e organizador e facilitador do comércio.

A conquista do novo mundo proporcionou o acesso a matéria primar e principalmente as riquezas minerais, a mão de obra barata e, sobretudo escrava e o acesso aos mercados consumidores dos produtos manufaturados e posteriormente industrializados pelas

¹⁹² Aqui, como pesquisador científico, não podemos deixar de notar que em pleno século XXI, ou seja, 528 anos após Colombo chegar a América repercutem de maneira absurda falsas ideias de que a terra é plana. As veze a ciência não consegue superar o obscurantismo. Colombo teve que ultrapassar barreiras quase que insuperáveis e, mesmo assim, não obteve crédito pelo feito visto que o continente não leva seu nome e não lhe retribui o feito.

nações europeias. Foi essa foi a égide europeia do desenvolvimento europeu: a conquista, a exploração e a colonização dos povos e das riquezas das Américas. A condição em que os seres humanos atuam sobre a natureza é universal e o que modifica são suas formas de interação conforme as necessidades. Portanto, o trabalho é inerente a existência humana. Segundo Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana [...] (MARX, 1982, p. 202).

Sob essa perspectiva o trabalho não possui uma conotação negativa porque nele não se estabeleceu a exploração e a expropriação do trabalho do homem pelo homem. O estabelecimento de formas de exploração humanas, são históricos e não naturais com muito pretendem estabelecer por intermédio de doutrinas que estabelecem hierarquias entre os humanos¹⁹³ e conceitos raciais e eugênicos.

Assim sendo, os seres humanos constroem elementos distintos e complexos de interação com a natureza a partir do trabalho. O trabalho não é um ato simplesmente mecânico. O trabalho pe acima de tudo um ato criativo que contempla a reflexão, a ação e a reflexão e a ação, a reflexão e a ação. Destaca ainda o autor:

[...] Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma exclusivamente humana [...] (MARX, 1982, p. 202).

¹⁹³ Devemos ressaltar que na modernidade criou-se a falsa teoria de superioridade racial. Em relação a história brasileira e o conceito de raça e eugenia ver “O espetáculo das raças” de Lilia Moritz Schwarcz.

Ou seja, os seres humanos realizam seu trabalho, sobretudo para satisfazerem suas necessidades materiais e imateriais. Todas as formas de relação do homem com a natureza e com os outros seres humanos na esfera social é o trabalho. Ressalta ainda o autor:

[...] Uma aranha executa operações semelhantes a do tecelão, e a abelha supera mais um arquiteto ao construir uma colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E sua subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos sinta o trabalho atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1982, p. 202).

Portanto, percebemos que o trabalho na concepção marxista não é um instrumento repetitivo de processos produtivos como no taylorismo-fordismo e no Toyotismo ou em qualquer organização capitalista. Porém, foi essa modelagem de organização produtiva que se abateu sobre os povos nativos das Américas. Não podemos esquecer que esses povos tinham organizações, e muitas delas milenares, produtivas e sociais que foram solapadas pelo modelo constituído pela Colonialidade e Modernidade. Hoje percebemos claramente o tipo de tratamento dado pelos povos nativos da América em relação a natureza e ao paradigma Moderno de uso irrestrito e irresponsável dos recursos naturais. Para finalizar a compreensão de Marx em relação as relações produtivas e de trabalho que incidiram sobre os povos autóctones dessa terra, observamos que:

[...] Em certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradições com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas estas relações se transformam em grilhões. Sobrevém então uma época de revoluções social (MARX, 1985, p. 130).

Portanto, foram essas as condições de conquista, exploração e colonização das Américas que se fundamentaram na exploração das riquezas materiais, da mão de obra indígena e posteriormente negra e na desconstrução de toda cultura autóctone restando apenas, aqueles elementos que conseguiram resistir e ficar introyetados nas populações nativas e seus descendentes ou que foram absorvidas de maneira conveniente pela cultura hegemônica. Nesse contexto, as organizações produtivas, sociais, culturais, religiosas foram solapadas pela cultura europeia. O saber e o conhecimento foram desconsiderados historicamente e substituídos pelo conhecimento racional e instrumental da Modernidade europeia.

Diagnóstico da América Latina: uma concepção teórica descolonial

Aníbal Quijano (2016), Walter Dignolo (2008), Frantz Fanon (1965) e Paulo Freire (1980), entre outros, são alguns dos autores que nos estimulam a perguntar se é possível um processo de “descolonização” do “saber” e de “descolonização” do “poder” articulados a mudanças epistemológicas e pedagógicas nas relações entre os povos e as chamadas “nações do sul”. Ao mesmo tempo, questionam-se as configurações hegemônicas estruturadas e implantadas nas relações sociais entre o norte e o sul. Estas relações, como nos propõe Albert Memmi (1977), entre as nações do norte e do sul construídas historicamente são relações entre as nações colonizadoras e as nações colonizadas e demonstraram inequivocamente seu caráter centrado na exploração econômica com desdobramento em todas as dimensões culturais dos povos conquistados¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Cabe aqui um esclarecimento sobre as relações construídas a partir das constituições econômicas de cada período histórico. Essas relações não se esgotam nem se reduzem apenas

Entretanto, somente as características do modo de produção e suas expressões econômicas não respondem a totalidade das interrogações que se colocam para a compreensão da realidade nas dimensões sociais, políticas, culturais, religiosas e, outras tantas, pertinentes à condição humana. As relações entre colonizador e colonizado atravessam toda a condição humana inscrita no processo de colonização a partir da “descoberta” da América em um determinado momento e da Expansão Imperialista do Capitalismo em um segundo. Assim sendo, as Américas serviram aos interesses do Mercantilismo que, juntamente como o Renascimento e o Humanismo no plano expansionista, se articularam nas Grandes Navegações e, posteriormente, a exploração do continente americano. Neste sentido, segundo Mignolo (2009) em seu texto sobre “El lado más oscuro del Renacimiento” nos oferece a concepção de que tanto o conceito Colonialidade e Modernidade.

O segundo momento foi à expansão do capitalismo agora consolidado como modo de produção hegemônico da Europa Ocidental e em plena expansão em direção ao oriente, sobretudo a Ásia e, também à África, além é claro, da América. As configurações societárias provenientes destes contextos acabam se refletindo em todas as relações humanas que ocorrem nestes continentes e, em particular, na América Latina além dos povos nativos da América do Norte. Neste texto procuraremos refletir e aprofundar as relações que se dão principalmente no âmbito do poder e do saber¹⁹⁵ que estão inseridos neste contexto social. Tais relações e suas implicações na articulação entre o plano social e individual expressam indelevelmente o imbricamento entre o modelo de organização social do colonizador e do colonizado e suas representações em todas as esferas das construções culturais. É a partir desta perspectiva que procuramos neste texto realizar a análise que possibilite a

as questões econômicas. Isso seria reduzir a condição humana à reprodução ossificada dos aspectos econômicos. Lembramos que a atividade humana se produz de maneira dialética e no exercício da *práxis* humana. Neste contexto, a existência humana se desenvolve e se apresenta com complexidade em todas as dimensões abarcada pela cultura.

¹⁹⁵ Procuramos destacar no texto o conceito de “saber” e “poder” porque esses dois conceitos nos parecem indissociáveis. Nossa compreensão se baseia no fato de que a nossa sociedade se fundamenta no “desenvolvimento tecnológico” que sustentam o desenvolvimento econômico e todas as relações advindas deste fator. Por outro lado, acreditamos que o saber em nossa sociedade vai além da produção de tecnologias e também servem acima de tudo a compreensão da realidade que se expressam no interior das relações sociais.

compreensão das realidades explicitadas por esse encontro/enfrentamento entre colonizador e colonizado e perceber as nuances relacionadas à construção das relações de poder, de saber e de suas epistemologias.

A pergunta central neste texto é: Como é possível “outra” concepção de saber e de poder não centradas e decorrentes dos objetivos coloniais europeus, mas sim nas experiências históricas dos povos nativos da América colonizada? A relação entre as nações colonizadoras e nações colonizadas desde a perspectiva teórica da descolonização preconizada pelo grupo de intelectuais latino-americanos denominado Modernidade/Colonialidade, é o caminho que se aposta para fazer esta reflexão. Nessa direção, aponta-se para a construção de possibilidades de articulação social baseadas em outras formas de concepção política, econômica, social, cultural e epistemológicas que caminhem em direção diferente da preconizada pelos paradigmas europeus.

Para dar conta dos nossos propósitos neste texto exploramos, em um primeiro momento, a ideia de globalização e suas interfaces no processo de empoderamento e domínio histórico colonizador; no segundo bloco discutimos as relações entre o conhecimento e o poder na consolidação de um pensamento único. Finalmente, no terceiro bloco, centramos nossos esforços em apresentar a perspectiva da Descolonização/Descolonialidade.

Globalização e relações de poder colonial

Os contextos hodiernos em que se situam as sociedades atuais estão permeados de uma forma ou de outra pela influência da “civilização europeia de origem judaico-cristã”. Nestas relações pode-se discutir o grau de influência da cultura europeia e, a partir, do século XX, da cultura fundamentada no modo de produção capitalista que se tornou expressão corrente na figura societária dos Estados Unidos da América. Com os efeitos da globalização já diagnosticados e conceituados por Mézáros (2004), Harvey (2014), Bauman (1999), Boaventura (2011) e sinalizados por Marx e Engels no Manifesto Comunista (1996), os quais, sob diversos aspectos, abordam as causas e as consequências do processo de globalização coma diminuição dos tempos e dos espaços na atualidade e a relações e

interações decorrentes deste processo de organização humana. Segundo Mészáros (2004), o processo de globalização característico do final do século XX e início do século XXI é um processo estrutural do capitalismo.

A superação das fronteiras comerciais, alfandegárias, tributária e, sobretudo as fiscais, são elementos fundamentais e “eternos” para expansão do capitalismo. Entretanto, este processo expansionista do capital não tem por objetivo a globalização das riquezas. Ao contrário este processo visa prioritariamente à acumulação do capital e o fortalecimento das economias centrais e detrimento das economias periféricas. Ou seja, no plano prático significa afirmar que mesmo nos países desenvolvidos sob a égide do capital, a possibilidade da construção de outra concepção que não seja a subordinada ao capital é praticamente impossível de se constituir como caminho viável para a mudança.

Mészáros (2004) desconstrói a ideia de que seja possível pensar a globalização como um processo democrático e igualitário de distribuição de bens para a humanidade organizada nas diferentes sociedades e nações. É retórica pura carregada de imoralidade defender que a globalização, pautada pelo lucro e exploração do trabalho humano possa constituir-se em um projeto de privilégio a criação de oportunidade de crescimento econômico e consequente redução das desigualdades sociais. Nas palavras do próprio autor “é grotesco projetar a difusão universal das condições materiais dos países capitalistas altamente privilegiados [...]” (Mészáros 2004, p. 33-34). Quando na verdade nada mais é do que a simples manutenção da condição de “colonizadores”, e consequentemente de seus privilégios em relação à colônia. De outro modo, pode-se afirmar que existe uma aposta “na continuação da dependência estrutural e da miséria dos outros [...]” (Mészáros 2004, p. 33-34).

Conforme o autor a globalização é um processo inexorável, irreversível sendo que a questão central é compreender em que nível ou dimensão ela afeta positivamente ou negativamente as sociedades e os indivíduos. Segundo o autor os aspectos negativos predominam, pois, são características essenciais relacionados à acumulação de capital, a propriedade privada e a exploração do trabalho social. Isto pode ser compreendido como processo de desenvolvimento humano.

Em todas as fases históricas de seu desenvolvimento, a humanidade sempre manteve contatos e intercâmbios sociais. O que se problematiza hoje é a forma e a rapidez como estes processos de desenvolvem. Para Harvey (2013) a globalização, além do aspecto de expansão e dilatação das fronteiras econômicas e culturais decorre da mudança no modo de produção que exige uma determinada flexibilidade nos processos produtivos e de suas condições de circulação.

Segundo o autor: “A acumulação flexível explora tipicamente uma ampla gama de circunstâncias geográficas aparentemente contingentes, reconstruindo-as como elementos internos estruturados de sua própria lógica abrangente” (Harvey 2013, p. 265).

Assim sendo, as amarras do processo fragmentado do taylorismo-fordismo, paradigma que até o momento necessita ser superado. O modelo produtivo centrado na rigidez de sua organização perde sua função. Esta função é realizada por máquinas cada vez mais sofisticadas e complexas explicitadas pelas tecnologias embargadas na automação industrial. Desta maneira, podemos afirmar que os processos de colonização continuam se expandindo e se consolidando a partir da lógica da globalização. Processos esses que não são novidades na história dos homens, mas sim são processos contínuos sendo que o que se diversifica são as formas em que se constituem.

No contexto atual, além dos aspectos econômicos relacionados à conquista e exploração dos povos americanos e, posteriormente, de maneira intensiva na própria América, África e Ásia, também se expressaram em outros aspectos das relações sociais, tais como a própria economia, a política, a social, a cultural, a religiosa que não podem ser separadas de seu contexto. Devemos destacar que pode haver catalizadores destas relações sociais, porém não existe uma preponderância hierárquica de uma sobre a outra. Nos processos de colonização pode ocorrer a preponderância inicial das questões econômicas, mas os desdobramentos deste fator com os fatores religiosos, culturais, políticos interagem um sobre o outro. Este destaque é importante porque no processo de “descolonização” expressados no saber e no poder se cristalizam de maneira determinante nas relações sociais. Neste sentido Aníbal Quijano (2016, 2000), Walter Mignolo (2008), Frantz Fanon, Césaire Aimé

(1978), Albert Memmi (1977) e no Brasil Paulo Freire (1980) procuram refletir sobre as questões relacionadas a exploração entre o colonizador e o colonizado e, em especial, na elaboração e nas relações de saber e poder. As tensões entre o saber local e o saber globalizado se agudizam na medida em que suas concepções e práticas tendem a ocupar espaços e tempos nas relações produtivas e sociais.

A globalização é um processo constante que varia em sua forma e na velocidade em que se desenvolve e nos meios e produções técnico-científicas relativas ao momento do desenvolvimento humano. Está em constante transformação e é reflexo dos processos históricos do desenvolvimento humano. A globalização em sua essência possui a mesma estrutura e finalidade do processo de colonização do século XV e da expansão capitalista do século XIX. Ambas, com as respectivas características estruturais, conjunturais e históricas fazem parte do mesmo processo o de formatação do modo de produção capitalista. Os dois processos possuem como método a exploração das riquezas, do trabalho e do mercado consumidor das colônias, entretanto, estes processos não se esgotam e não se reduzem as questões econômicas.

Além desta relação, as configurações sociais entre colonizador e colonizado se expressam no saber e no poder. Portanto, podemos afirmar que as práticas colonizadoras continuam sendo utilizadas pelas nações capitalistas como instrumento de controle e dominação dos processos produtivos, bem como da estrutural que são representadas na dimensão da organização social, política, cultural, religiosa e acima de tudo de constructos ideológicos que visam legitimar esta exploração.

Conhecimento: o poder e a hegemonia do pensamento único

Com a queda do Muro de Berlim¹⁹⁶ e com o fim do chamado socialismo real que se expressou na dissolução da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e dos países que faziam parte da

¹⁹⁶ O Muro de Berlim separou a Alemanha do pós-guerra em Alemanha Ocidental de orientação capitalista sob a égide dos Aliados e a Alemanha Oriental sob a égide da URSS.

denominada “Cortina de Ferro”¹⁹⁷ alguns intelectuais e políticos passaram a afirmar o chamado “Pensamento Único” e o “Fim da História”. Esta concepção preconizava que com o fim do capitalismo as sociedades humanas espalhadas pelas nações no globo terrestre somente teriam um fim, ou seja, o homem como ser somente teria um processo teleológico que seria o capitalismo como forma definitiva de constructo social humano. Desta maneira, mais uma vez o pensamento Ocidental de raízes europeias e judaico-cristãs se auto definia como forma final de organização produtiva e social.

Vale aqui lembrar, que mesmo o socialismo habilitado pelos comentadores e articuladores do marxismo, sofreram do mesmo problema de compreensão do outro de das formas que estes outros elaboravam as suas realidades vivenciadas. Com isso, afirma-se que o marxismo também via a sua configuração como a definitiva e aquela que deveria ser desenvolvida em detrimento de outras modelagens de organização humana, ou seja, mesmo o marxismo vulgar não considera a possibilidade de que não haja a etapa do capitalismo e o posterior desenvolvimento do socialismo em direção ao comunismo. Segundo Quijano (2000):

El nacionalismo latino-americano fue concebido y actuado desde una perspectiva eurocêntrica de estado-nación y nacionalismo, como una lealtad a una identidad establecida o asumida por los beneficiarios de la colonialidad del poder, al margen y, no pocas veces, en contra los intereses de los explotados/dominados colonial y capitalístamente. Por eso el liberalismo latinoamericano se enpantanó en la quimera de una modernidade sin revolución social (Quijano 2000, p. 15).

Porém, o autor não estabelece uma crítica somente ao capitalismo como instrumento de solapamento das identidades locais estranhas a seu processo constitutivo. Quijano também tece críticas ao materialismo vulgar que incorre no mesmo equívoco do capitalismo, ou seja, de se impor como um sistema fechado negando teórica e conceitualmente, além é obvio da práxis humana, do

¹⁹⁷ De “Cortina de Ferro” era assim chamada a divisão geográfica e ideológica entre os países de orientação socialistas e capitalistas. Eram basicamente os países da Europa Oriental que aderiram ao comunismo após a Segunda Guerra Mundial.

processo dialético da história humana. O autor continua a sua reflexão afirmando que:

De esse modo se confundió a las víctimas y se desviaron su luchas por la democratización? nacionalización de sus sociedades, donde la descolonización social, material e intersubjetiva, es la condición sine qua non de todo posible proceso de democratización y de nacionalización (Quijano 2000, p.15).

Na linha da mesma crítica ao marxismo Andreolla (2002) analisando a origem do pensamento discriminatório sobre a América e a África, em particular o de Hegel, destaca que:

Causa realmente espanto que um filósofo da estatura intelectual de Hegel fosse capaz de proferir tamanhos horrores com relação aos povos e às coisas da América e da África, inspirado por preconceitos profundos e um desprezo total. Hegel, porém, não pensou sozinho e não falou solitariamente. Dussel (1993:25) afirma que o eurocentrismo se impôs em todos os programas de história; as próprias revoluções socialistas são “eurocêtricas”; nem Marx se livra do eurocentrismo. O eurocentrismo hegeliano persiste, de acordo com Dussel (ib.: 23) na obra de Habermas (Andreolla 2002, p. 129).

A partir destas afirmativas devemos destacar dois pontos importantes: o primeiro ponto é aquele em que as práticas das revoluções de caráter socialista do século XX e, em particular as práticas formuladas na URSS da era stalinista, não levaram em conta as organizações sociais autóctones, ou seja, partiram das características fundantes do capitalismo como modelo hegemônico de uma das etapas do desenvolvimento histórico da humanidade e negaram as condições de populações e culturas não herdeiras da “civilização europeia”; em segundo lugar que nas obras de Marx não se observa a indicação ou orientação em suas concepções fundamentais de que os modelos de sociedades humanas estruturados fora da configuração geográfica e política da Europa, deveriam ser desconsiderados e não valorizadas como construções históricas no processo de desenvolvimento destas sociedades. Tal

concepção pode ser atribuída ao fato de as reflexões elaboradas por Marx estarem fundamentadas na análise da estrutura do capitalismo como modo de produção em processo de consolidação e expansão na Europa e em expansão como modelo hegemônico para a totalidade do globo como se observa na atualidade. Ou seja, Marx centrou suas análises no processo de cristalização do modo de produção capitalista como modelo produtivo estabelecido na Europa e em expansão pelo globo terrestre.

Portanto, a ideia do “Pensamento Único” e do fim do socialismo real por um lado remetem a impossibilidade ou a falência do socialismo, por outro reafirma que os modelos originados da África, da Ásia e da América deverão ser desconsiderados e subjugados aos interesses do capital, em detrimento de outras possibilidades desenvolvidas por sociedades organizadas historicamente nestes continentes antes e depois do processo de globalização. A possibilidade do vir a ser humano no processo colonial acaba, por se tornar, um processo de desenvolvimento humanos homogeneizado, ou seja, sem possibilidades de transformação da realidade concreta dos sujeitos sociais. Isto significa dizer que o processo de globalização, colonização e exploração é sempre verticalizado de cima para baixo no intuito de subordinar os explorados a vontade e a necessidade do explorador colonial.

Estando este processo em fluxo contínuo de expansão e desta maneira acabando por caminhar em direção a sua configuração hegemônica, acaba por cercear as formas diversas de organização produtiva e social um entrave ao seu desenvolvimento. Aspecto que se destaca nesta reflexão é o que se desenvolveu na África, na Ásia e em particular na América Central e Caribe e na América do Sul. Aqui vale destacar que quando do processo de ocupação, posse e colonização estas terras não estavam desocupadas, outras populações humanas estavam assentadas há séculos nesse território. Estas populações possuíam culturas em diferentes níveis de desenvolvimento tecnológico e societário, porém todas elas se desenvolvendo de maneira autônoma em relação à cultura e a chamada “civilização europeia”. Em termos de simples comparação produtiva e societária estruturadas por esses povos, podemos citar o

desenvolvimento do Império Inca que em sua estrutura político-administrativa se dividia em “quatro partes” o *Tawantinsuyu*¹⁹⁸.

Epistemologia e poder: a ideologia

O processo de descolonização da América Latina tem por fundamentos alguns aspectos de suma importância, aos quais sem eles seria impossível reverter ou proporcionar uma nova relação entre o norte e o sul, ou entre os países capitalistas e outras formas de organização produtivas e sociais. Anteriormente destacamos a necessidade das nações capitalistas do norte de elaborar um pensamento único que produzisse um conjunto de concepções de ideias, ou seja, de uma ideologia que representa-se as aspirações do poder e do modelo produtivo da classe dominante. Neste contexto, queremos destacar dois aspectos que compreendemos relevantes. O primeiro é o papel fundamental do conhecimento e dos processos constitutivos desta característica humana. Podemos destacar neste quesito o papel da educação nas sociedades ao longo do tempo, ou seja, ao longo da história. Aqui se posiciona de maneira indelével as epistemologias elaboradas pelos grupos constitutivos das sociedades humanas.

Portanto, compreendemos que o conhecimento se estabelece na relação entre os seres humanos e suas práticas sociais. Desta maneira, a realidade vivenciada é o substrato social que possibilita a construção do conhecimento para explicar os fenômenos apreendidos pelos humanos. Ou seja, os conhecimentos relacionados às ciências e as suas tecnologias são frutos inseridos em uma

¹⁹⁸ *Tawantinsuyu*, uma palavra Quéchua que significa “As quatro Terras”, ou também “Os Quatro cantos do Mundo”. *Tawantin* significa quatro, o número 4, e *suyu* significa terra. Os Incas consideravam Cuzco, sua capital, como sendo o coração do mundo. Sendo assim, pela cidade passavam duas linhas imaginárias em diagonal: uma que ia de noroeste para sudeste, e outra que ia de nordeste para sudoeste dos seus domínios. Sendo assim, o Império ficava dividido em quatro partes (*suyus*). O *suyu* do norte recebia o nome de *Chicasuyu*; o do sul era chamado *Kollasuyu*; o do leste, *Antisuyu* e o do oeste chamava-se *Kuntinxuyu*. Cada *suyu* era considerado um Reino independente, sendo governado por um *Apu*. Existiam, portanto, quatro *Apus*, que deviam obediência ao Inka, constituindo-se assim, um Império na concepção exata da palavra. Disponível em: <http://www.klepsidra.net/tawantinsuyu.html> Acesso em 25 nov. 2016.

determinada realidade social que abarca o modo de produção, a organização sócio, política e cultural que estão associadas umbilicalmente umas às outras, construído assim uma teia de relações mútuas e interativas características do desenvolvimento humano. Aqui trazemos Mignolo (2008) para clarificar a importância da epistemologia. Segundo o autor:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade negada) (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Sob esta perspectiva, o autor, define o processo de descolonização epistemológico como aquele processo que desvincula o conhecimento das bases eurocêntricas como o único conhecimento aceitável possível de validação. Prossegue o autor afirmando que: “Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...], já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (MIGNOLO, p. 290).

Ou seja, o processo “descolonial” significa desconstruir paradigmas intocáveis da epistemologia com matriz europeia, e acima de tudo possibilitar que epistemologias outras possam fundamentar novas concepções e possibilidades de estruturação social. A América, a Ásia e a África não começaram com a chegada dos europeus e posteriormente com o imperialismo americano-nortista. De a muito havia, nestes continentes epistemologias, isto é, já se elaboravam conhecimentos que eram utilizados socialmente pelas populações destas regiões.

A reflexão a seguir é realizada a partir do conjunto de ideias que fundamentam o poder colonial a partir do conhecimento. Este

conhecimento pode se refletir no modo de produção capitalista como o modelo mais eficaz e socialmente viável e nas construções ideológicas que respaldam as relações de poder e as legitimam. As críticas ao colonialismo são sintetizadas na análise de três autores basilares do pensamento “descolonial”, realizadas por Restrepo e Rojas (2016), que são Aimé Césaire, Franz Fanon e Orlando Fals Borda. A crítica realizada por estes três autores além de basilares na análise do processo de colonização e suas consequências, são também os primeiros realizados de maneira sistêmica. Os autores citando assim se referem:

En su *Discurso sobre el colonialismo*, Césaire dismantela cualquier defensa de las supuestas bondades civilizatorias del proyecto colonizador al que considera, antes que un proceso moralmente legitimado por el deber de Europa de civilizar a pueblos bárbaros, como una maquinaria de barbarie, no sólo para los seres humanos y geografías colonizadas, sino para la misma civilización europea y sus más variados representantes (RESTREPO; ROJAS 2016, p. 44).

Assim sendo, o processo colonizador provocou a destruição das organizações produtivas e sociais por um lado e a construção da concepção de uma Europa salvadora da barbárie por outro lado. Em relação às concepções de Fanon, os autores creditam a continuação das críticas realizadas por Césaire no mesmo sentido orientador. Isto significa que: “Fanon, señalando en la misma dirección, denuncia el impacto del proceso de dominación colonial, pues: “[...] Pero no sólo el presente del colonizado es impactado por el colonialismo, incluso su pasado es expropiado y desvalorizado: [...]” (RESTREPO, ROJAS 2016, p. 46).

Evidenciado as concepções elaboradas por Orlando Fals Borda, destacam: “El conocimiento debe acompañar los procesos de transformación social y política, de ahí que su preocupación se refiera a la pertinencia del conocimiento para comprender y transformar situaciones históricas concretas” (RESTREPO, ROJAS 2016, p. 50). Podemos afirmar a partir do proposto pelo autor, que a abordagem marxista não pode negar a realidade das culturas estabelecidas historicamente. Se a concepção marxista se fundamenta na materialidade das relações sociais, não é possível desconhecer e não

valorar as configurações sociais mesmo aquelas que não estão fundamentadas no capitalismo. Prossegue o autor afirmando que:

Dicho conocimiento es además un conocimiento científico; es decir, basado en el desarrollo de herramientas teóricas y metodológicas sistemáticas, para el conocimiento de problemas 'prioritarios e importantes' acordes a la realidad social que se busca transformar. De esta manera, su crítica a la ciencia no es una crítica a su pretendido universalismo, pues para él dicho universalismo es posible y necesario. Es una crítica a la pertinencia de la ciencia para comprender problemas situados histórica y geopolíticamente. [...] (RESTREPO; ROJAS 2016, p. 50).

Podemos deprender destas citações que uma das questões fundamentais do processo de colonização e de descolonização estão centrados na construção do conhecimento e das epistemologias que possibilitam esta construção. Assim os autores deslocam as associações decorrentes dos processos produtivos e dos processos ideológicos e epistemológicos que orientam as organizações sociais.

Dessa maneira, destacamos a não prevalência no determinismo vulgar do fator econômico sobre os fatores sociais com desdobramentos políticos, culturais, ideológicos e das relações de poder. Estes fatores estão imbricados de forma intrínseca nos processos sociais e que culminam no desenvolvimento histórico da humanidade. Não desconsideramos o fator preponderante do acesso a materialidade necessária a vida humana, ou seja, ao alimento, ao abrigo, a segurança. Entretanto a satisfação destas necessidades não significou ainda a superação de relações de poder entre os seres humanos, bem como as diversas dimensões das relações humanas.

As possibilidades de descolonização das relações nos países colonizados estão perpassadas pelas relações de construção do conhecimento, de poder e de construções ideológicas que possibilitem a compreensão da realidade. A configuração de sociedades descolonizadas deve se fundamentas nas construções sociais sem o processo coercitivo e desumano do modelo eurocêntrico. Os conhecimentos, os processos de poder, as relações sociais e econômicas podem serem construídas a partir das experiências e vivencias dos povos americanos, africanos e asiáticos

sem processos de exploração e coerção, mas sim processo de interação.

Considerações provisórias

O presente texto procurou discutir as questões relacionadas à construção do saber e a sua expressão de poder a partir do processo de colonização de nações europeias particularmente sobre o continente americano e sua população. Neste sentido, podemos destacar que o processo colonizador desconsiderou e desvalorizou de maneira sistêmica o conhecimento e as epistemologias dos povos nativos da América bem como subjugou as relações de poder centralizando estas relações no paradigma europeu que se consolidou e se expressou na concepção hierárquica e valorativa de sua cultura e de sua organização produtiva sobre a dos povos autóctones da América.

O processo de exploração colonial não se esgotou na apropriação das riquezas expressadas nos produtos da terra como o ouro, a prata, a agricultura e acima de tudo sobre a exploração do trabalho dos nativos do continente e do seu e extermínio quando necessário. Entretanto estas relações ultrapassam o plano econômico. Elas necessitam ser legitimadas socialmente e culturalmente na relação entre o colonizador e o colonizado. Podemos afirmar que, duas das dimensões importantes desta legitimação, ocorrem a partir da exploração do trabalho a das riquezas naturais desta terra. Desta maneira, esta legitimação ocorre substantivamente na esfera do saber e do poder.

Atualmente, nossa sociedade é tida como sociedade do conhecimento, entretanto, podemos afirmar que a exploração colonial ocorreu e se legitimou pelo saber e pelo poder. Para finalizar evidenciamos que as elaborações construídas historicamente nas sociedades colonizadas pelo poder econômico e cultural europeu podem e devem colher os frutos das vivências destas populações no que se refere às elaborações dos processos constitutivos do saber, do conhecimento e do desenvolvimento humano. Mesmo o socialismo não pode prescindir destas contribuições que fazem parte da história humana. Portanto, podemos considerar que as construções locais, isto é, dos povos colonizados tem muitas

contribuições a dar nas esferas da construção do conhecimento, ou seja, do saber e na dimensão das relações de poder estruturadas em outra genealogia que não sejam aquelas que expressam somente o processo histórico da Europa. Neste sentido, as contribuições construídas historicamente pelos povos locais externos geograficamente e culturalmente do continente europeu e, em particular os povos das Américas, podem contribuir com suas experiências e vivências de maneira significativa na construção de uma sociedade mais solidária e humana.

Referências

- ANDREOLLA, Balduino Antonio. Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações. In: **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro-mundista**. ANDREOLLA, Balduino Antonio (Org.). Porto Alegre: Pallotti, 2002.
- BAUMANN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.
- FANON, Franz. **Los condenados de la tierra**. 2 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 24ª ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro 1: O processo de reprodução do capital. vol 1. 7 ed. São Paulo: Difel, 1982.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos** e outros escritos. Col. Os pensadores. Org: GIANNOTTI, José Arthur. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- MARX, Karl. **Para a crítica da economia política** e outros escritos. Col. Os pensadores. Org: GIANNOTTI, José Arthur. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- MARX, Karl; Engels, Friedrich. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter D. **El lado más oscuro del Renacimiento**. Revista universidade Humanística nº 67, pp. 165-203, enero-junio de 2009.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: Epistemologias do Sul. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad, poder, globalización e democracia**. Lima. p. 1-23. 2000. Disponível em: <http://economiassolidarias.unmsm.edu.pe/sites/default/files/Anibal%20Quijano2.pdf> Acesso em 28 dez. de 2016.
- RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. Elaboraciones clásicas sobre el colonialismo em América Latina y el Caribe. En: RESTREPO; Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colombia: Universidad del Cauca, 2010, p. 43-52.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

**PERCEPÇÃO DA CIÊNCIA E
RELIGIOSIDADE ENTRE
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

PERCEPÇÃO DA CIÊNCIA E RELIGIOSIDADE ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Silmara Maria de Lima (UFS)¹⁹⁹

Introdução

Esta pesquisa trata da percepção da ciência e religiosidade entre estudantes universitários. Com base nas leituras e pesquisas que realizei, é importante destacar que existe uma dificuldade entre os estudantes universitários para debater ou argumentar sobre temas relacionados à religião e à ciência. Isso se torna problemático na medida em que há uma falta de propriedade para se lidar com esses conceitos e, dessa maneira, poder contextualizá-los em sala de aula.

Nesta pesquisa reunir informações com o propósito de responder ao seguinte questionamento: **em que medida a religiosidade está associada às atitudes em relação à ciência?** Assim sendo, é importante ressaltar que a religiosidade, enquanto comportamento coletivo, é um importante fenômeno presente em todas as culturas. Fundamentada nas pesquisas realizadas, é perceptível a existência de dificuldades para debater ou argumentar sobre questões envolvendo a religião e à ciência entre os estudantes universitários. É importante destacar que as diferentes concepções acerca dessas temáticas aqui trabalhadas, não seja um obstáculo para invalidar um trabalho, sendo assim, se faz necessário pensar na possibilidade de crença e ciência poderem habitar docente e o discente. Em síntese, a religião e a ciência não devem ser contrastadas.

A partir dessas ideias tem-se como principal objetivo, verificar a existência e o tipo de associação entre religiosidade e atitudes em relação à ciência no curso de Ciências Biológica em relação às variáveis religiosidade intrínseca; crenças e afetos em relação à ciência; e iniciativa pessoal em relação à ciência.

¹⁹⁹ Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFS (PPGECIMA/UFS). E-mail: silmaracb2011@hotmail.com.

O público respondente desta pesquisa foram alunos do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal de Sergipe – UFS – Campus Professor Alberto Carvalho, localizado na Cidade de Itabaiana Sergipe.

Para o desenvolvimento deste trabalho realizei pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Os dados, aqui apresentados, poderão subsidiar políticas públicas locais e pesquisas sobre formação de professores em relação à percepção da ciência e da interface com a religiosidade.

Organizei este trabalho em cinco seções. Esta, a introdução do estudo, relato uma síntese do trabalho. A segunda seção aborda a fundamentação teórica no que tange observar os limites entre a ciência e a religiosidade, na verdade, estão em diálogo a fé e as certificações científicas. Sendo destinada a discussão dessas fronteiras. A terceira seção é destinada à Metodologia, assim como à descrição dos instrumentos utilizados na produção de dados e à forma como foram realizadas as análises. Na quarta seção apresento os resultados e discussões. Na seção cinco, finalizando o trabalho com as considerações finais.

Os limites entre a ciência e a religiosidade: um diálogo dessas fronteiras

Ciência e religiosidade são termos que geram polêmicas e conflitos, sendo importante destacar que há muitas décadas a ciência e a religião eram aliadas e permaneceram dessa maneira por muitos anos. O que ocasionou o rompimento da aliança entre a ciência e a religião foram os cientistas da época que buscaram investigar os “porquês” e de quais formas e procedimentos ocorriam determinados fenômenos naturais. Essa inquietação dos cientistas resultou em um descontentamento por parte da Igreja, gerando, assim, conflitos e contribuindo para o rompimento entre ambas (MOTA, 2013).

Ainda, segundo Mota (2013), ressalta um exemplo de uma relação conflituosa entre a ciências e a religião, na qual o autor cita o livro conhecido como A origem das espécies, de Charles Darwin (1809-1882), o cientista propôs uma teoria científica para a evolução biológica das espécies, por meio da seleção natural. O que ocasionou

em polêmica, pois alguns cientistas discordaram dessa teoria, alegando que a seleção natural não apresentava um mecanismo suficiente para conduzir as espécies a mudar ao longo do tempo, enquanto outros cientistas concordaram com a teoria proposta por Darwin (MOTA, 2013).

Paiva (2002) analisou alguns comportamentos relacionados à busca de explicações de natureza espiritual e científica para fenômenos de senso comum. O mesmo autor analisou e discutiu resultados de pesquisas que concluíram que os cientistas americanos não acreditavam em Deus. Ele destacou também os resultados de uma pesquisa realizada na Universidade de São Paulo na qual foi identificado que as decisões de aceitação ou de rejeição de explicações de natureza religiosas não eram definidas por razões epistemológicas e nem pelas diferentes atitudes exigidas por uma ou por outra expectativa (quanto a aceitação ou rejeição).

O mesmo pesquisador verificou que não havia qualquer contribuição ou influência de orientações religiosas, no universo mental de alguns participantes. Enquanto alguns participantes relataram que a ciência e religião eram campos não-relacionados, outros fizeram uma distinção do que seria a religião e do que seria a ciência, atribuindo à religião as explicações do “porquê” e à ciência as explicações do “como” as coisas acontecem. Em síntese, os participantes apresentaram dificuldades em aceitar Deus como “uma autoridade de força maior. Contudo, não foi identificado, a partir das entrevistas, traços ou evidências de conflitos cognitivos entre ciência e religião (PAIVA, 2002).

De acordo com Sepulveda e El-Hani (2004), em 1920, houve uma guerra contra o evolucionismo, isso considerando a teoria da evolução como uma forte ameaça às crenças e à fé em um Deus criador, daí então um grupo de cristãos se sentiram ameaçados com a crescente fundamentação da ciência, e se manifestaram tendo como fonte propulsora a exclusão do ensino de evolução das escolas públicas norte-américas (SEPULVEDA; EL-HANI, 2004).

Conforme explicado acima, os cristãos se sentiam ameaçados com a teoria da evolução. Sendo assim, eles decidiram confrontar os evolucionistas, dispostos a excluir o ensino de evolução da educação básica. De acordo com Sepulveda e El-Hani (2004), as Associações Criacionistas já existem no Brasil há muito tempo. Começou em 1972,

por meio da publicação do periódico “Folha Criacionista”, e em 2003 foi instalada sem fins lucrativos, com o intuito de promover e divulgar pesquisas que apoiam ideias criacionistas.

Em sua pesquisa, Carvalho (2010) aborda a avaliação dos futuros professores de ciências biológicas sobre a polêmica do criacionismo x evolucionismo. Participaram da pesquisa os estudantes das séries iniciais e finais do curso Ciências Biológicas – UFG – Universidade Federal de Goiás. Analisando os dados coletados, foi possível obter os seguintes resultados: em primeiro lugar com relação às percepções sobre a polêmica criacionismo x evolução biológica, foi identificado a existência de uma relação à formação familiar/ religiosa dos professores; em segundo lugar para os futuros professores de Biologia todas as ideias relacionadas a origem e diversidade da vida deverão ser discutidas e ministradas em sala de aula, e em terceiro lugar a justificativa para ministrar todas as ideias em sala de aula tem relação com um respeito sobre posicionamentos criacionistas.

Com base nos resultados, foi possível inferir que os futuros docentes de Ciências e Biologia desconhecem que a escola pública é laica, necessita de saberes relacionados às demarcações científicas e; de que a evolução biológica é o paradigma epistemológico da Biologia. Com isso, o autor conclui que é necessário um aprofundamento das questões relacionadas à história, a epistemologia e a filosofia da ciência nos cursos de graduação da área estudada.

Caminhos metodológicos

Nesta pesquisa adotei uma abordagem quantitativa com aplicação de questionário seguida de análise estatística das respostas. Nos questionários que foram aplicados, havia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo qual o respondente foi informado que iria participar da pesquisa intitulada “Interface Ciência e Religiosidade Entre Estudantes Universitários”.

Os respondentes da pesquisa foram 125 alunos do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho, localizado na Cidade de Itabaiana. Os estudantes foram procurados em sala de aula e a eles foram fornecidos o questionário juntamente com termo de

consentimento livre e esclarecido para leitura e consentimento de participação na pesquisa. O questionário contém setenta e sete (77) itens no total, com respostas objetivas e foram organizadas visando alcançar os objetivos da pesquisa, no entendimento das questões. Os dados foram tabulados e analisados no programa SPSS *for Windows* (versão 25.0).

Os instrumentos de pesquisa utilizados na pesquisa foram o **Inventário de Religiosidade Intrínseca (IRI)** (TAUNAY, 2011) e a **Escala de Atitude em Relação à Ciência** (NOVAES et al, 2018). O Inventário de Religiosidade Intrínseca (IRI) consiste em um questionário estruturado, composto por 10 itens em sua versão final, os quais estão organizados em escala tipo Likert, com escores variando de 1 a 5, que refletem gradação de intensidade/frequência: 1 nunca, 2 raramente, 3 ocasionalmente, 4 frequentemente e 5 sempre, esse instrumento avalia o construto religiosidade. O escore mínimo possível é 10 e o máximo é 50. A Escala de Atitude em Relação à Ciência também é uma escala de Likert com 42 itens no total, cada um deles com cinco pontos, e ela avalia os construtos “Iniciativa Pessoal” em relação à Ciência, (16 itens, com score mínimo 16, e máximo 90) e “Crença e Afeto” em relação à Ciência, (26 itens, com score mínimo 26, e máximo de 130). As duas escalas foram validadas pelos pesquisadores que as desenvolveram.

No final do questionário, encontram-se questões de caráter Socioeconômico, da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP (2018). A **Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)** é um instrumento de segmentação econômica que utiliza o levantamento da posse de itens para diferenciar a população, sendo uma variável que explica o consumo, embora os economistas relatem que haja uma dificuldade grande de se explicar o consumo apenas pelo que as pessoas ganham e pelo que as famílias ganham no presente. O consumo é resultado não apenas da renda, mas também de expectativas do que vai acontecer com a renda no futuro, assim como também de onde veio a renda no passado, do que se acumulou em termos ativos e eventuais dívidas. A ideia de renda em movimento e projetada no futuro e é um preditor mais preciso do consumo e o novo critério é uma tentativa de recuperar esse conceito. Para a análise dos dados produzidos, utilizei o software estatístico *Statistical Package Social Science* (SPSS, versão 25.0).

O tipo de amostragem utilizado nesta pesquisa foi a amostragem não probabilística por conveniência (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Esse tipo de amostragem é conhecido como aquele em que o critério de seleção dos elementos da população para compor a amostra depende, parcialmente, do julgamento do pesquisador em questão no ambiente.

Resultados e discussões

Para verificar a existência de associações entre Religiosidade Intrínseca, Crenças e Afetos em relação à Ciência e Iniciativa Pessoal em relação à Ciência para os estudantes do curso de Ciências Biológicas realizei o teste de Correlação de Pearson e o de Spearman. Estes testes visam verificar a associação entre variáveis, sua força e direção. Para realizar os testes, verifiquei as suposições necessárias para implementação dos mesmos tais como a relação linear entre as variáveis, a normalidade das variáveis e a existência de outliers significativos.

Associação entre os escores geral (*score_r*, *score_ca* e *score_ip*)

Considerando a associação entre os escores das variáveis Religiosidade Intrínseca, Crenças e Afetos e Iniciativa Pessoal: A inspeção dos Boxplots para cada variável (*score_r*, *score_ca* e *score_ip*) não evidenciou qualquer outlier significativo. O teste de Shapiro-Wilk determinou que as variáveis *score_r*, *score_ca* e *score_ip* não tinham distribuição normal. A inspeção dos gráficos de dispersão mostrou linearidade entre todas as combinações de variáveis. Sendo assim, decidi utilizar tanto a correlação de Pearson como o de Spearman para comparar os resultados.

A **tabela 1** resume as correlações de Pearson (r) e Spearman (r_s) para o curso de Ciências Biológicas:

Tabela 1. Correlações de Pearson (r) e Spearman (r_s) para o curso de Ciências Biológicas. Em verde, é possível observar as correlações positivas significantes e em vermelho as correlações negativas significantes. RI = Religiosidade Intrínseca; CA = Crenças e Afetos; IP = Iniciativa Pessoal

Ciências Biológicas N=125	Correlações		
	RI x CA	RI x IP	CA x IP
	$r = -0,402,$ $p < 0,005$	$r = -0,294,$ $p < 0,005$	$r = 0,790,$ $p < 0,005$
	$r_s = -0,300,$ $p = 0,001$	$r_s = -0,189,$ $p = 0,037$	$r_s = 0,753,$ $p < 0,005$

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Associação entre os escores (por ano do curso)

A inspeção dos Boxplots para cada variável (*score_r*, *score_ca* e *score_ip*) evidenciou somente um outlier significativo na variável *score_ip*, no caso 156. O teste de Shapiro-Wilk determinou que as variáveis *score_r* não tinha distribuição normal para nenhum dos anos, a variável *score_ca* tinha distribuição normal para todos os anos e a variável *score_ip* não tinham distribuição somente no terceiro ano. A inspeção dos gráficos de dispersão mostrou linearidade entre todas as combinações de variáveis. Sendo assim, decidi utilizar tanto a correlação de Pearson como o de Spearman para comparar os resultados. A **tabela 2** resume as correlações de Pearson (*r*) e Spearman (*r_s*) para os Anos do Curso de Ciências Biológicas:

Tabela 2. Correlações de Pearson (*r*) e Spearman (*r_s*) para os Anos do Curso de Ciências Biológicas. Em verde, é possível observar as correlações positivas significantes e em vermelho as correlações negativas significantes. Em amarelo é possível observar algum tipo conflito entre as Correlações de Pearson e Spearman. As células em branco mostram valores de correlação sem significância estatística. RI = Religiosidade Intrínseca; CA = Crenças e Afetos; IP = Iniciativa Pessoal

Anos do Curso de Ciências Biológicas	Correlações		
	RI x CA	RI x IP	CA x IP

1º ano (n=40)	$r = -0,645, p < 0,005$ $r_s = -0,494, p = 0,002$	$r = -0,466, p = 0,003$ $r_s = -0,390, p = 0,015$	$r = 0,787, p < 0,005$ $r_s = 0,762, p < 0,005$
2º ano (n=31)	$r = -0,579, p = 0,001$ $r_s = -0,533, p = 0,002$	$r = -0,454, p = 0,010$ $r_s = -0,326, p = 0,073$	$r = 0,805, p < 0,005$ $r_s = 0,690, p < 0,005$
3º ano (n=21)	$r = 0,365, p = 0,104$ $r_s = 0,531, p = 0,013$	$r = 0,223, p = 0,332$ $r_s = 0,426, p = 0,054$	$r = 0,677, p = 0,001$ $r_s = 0,643, p = 0,002$
4º ano (n=23)	$r = -0,072, p = 0,751$ $r_s = -0,080, p = 0,724$	$r = -0,217, p = 0,332$ $r_s = -0,214, p = 0,338$	$r = 0,884, p < 0,005$ $r_s = 0,896, p < 0,005$

Fonte: a autora (2019).

Comparação entre os anos dos cursos

Para verificar a existência de diferenças entre os anos do curso de graduação Ciências Biológicas realizei o teste de ANOVA de um fator para médias independentes e o teste de Kruskal-Wallis. Estes testes visam comparar três ou mais grupos não relacionados e determinar se há diferenças significativas entre eles. Para realizar os testes verifiquei as suposições necessárias para implementação do teste tais como normalidade das amostras, a homogeneidade das variâncias e a existência de outliers significativos.

Ano do Curso x score de Religiosidade Intrínseca

A inspeção dos Boxplots para cada grupo em relação à variável teste (*score_r*) mostrou que não havia outliers significativos. O teste de Shapiro-Wilk determinou que os quatros grupos não possuíam uma distribuição normal para a variável score de Religiosidade Intrínseca (*score_r*) com todas elas com $p < 0,05$

O teste de Levene mostrou que as variâncias entre os grupos não eram homogêneas ($p = 0,046$), mesmo assim decidi realizar a

ANOVA de Welch (teste robusto de igualdade de médias de Welch) em conjunto com o teste de Kruskal-Wallis para comparar os resultados. O teste de Welch para igualdade de médias mostrou que **não havia diferenças significativas entre os anos de curso em relação à variável Religiosidade Intrínseca** (*score_r*), F de Welch (3, 57,970) = 0,856, $p = 0,469$. O teste de Kruskal-Wallis também apontou a **inexistência de diferença entre as medianas dos grupos** ($H = 0,084$, $p=0,994$).

Ano do Curso x score de Crenças e Afetos

A inspeção dos Boxplots para cada grupo em relação à variável teste (*score_ca*) mostrou que não havia outliers significativos. O teste de Shapiro-Wilk determinou que os quatros grupos possuíam distribuição normal para a variável score de Crenças e Afetos em relação à ciência (*score_ca*) com todas elas com $p>0,05$.

O teste de Levene mostrou que as variâncias entre os grupos eram homogêneas ($p = 0,356$), mesmo assim decidi realizar a ANOVA em conjunto com o teste de Kruskal-Wallis para comparar os resultados. O teste de ANOVA para médias independentes mostrou que não havia diferenças significativas entre os anos em relação à Crenças e Afetos em relação à Ciência, $F(3, 109) = 1,653$, $p = 0,181$. O teste de Kruskal-Wallis também apontou a **inexistência de diferença entre as medianas dos grupos** ($H = 5,413$, $p=0,144$).

Ano do Curso x score de Iniciativa Pessoal

A inspeção dos Boxplots para cada grupo em relação à variável teste (*score_ip*) mostrou que havia outliers significativos no grupo do primeiro ano (caso 5) e segundo ano (caso 41). O teste de Shapiro-Wilk determinou que somente o grupo do terceiro ano não tinha distribuição normal para a variável score de Iniciativa Pessoal em relação à ciência (*score_ip*), $p=0,011$.

Já o teste de Levene mostrou que as variâncias entre os grupos eram homogêneas ($p = 0,730$), mesmo assim decidi realizar a ANOVA em conjunto com o teste de Kruskal-Wallis para comparar os resultados. O teste de ANOVA para médias independentes mostrou que **não havia diferenças significativas entre os anos em relação à Iniciativa Pessoal**, $F(3, 110) = 1,872$, $p = 0,139$. O teste de Kruskal-Wallis

também apontou a inexistência de diferença entre as medianas dos anos de curso de Ciências Biológicas ($H = 5,588$, $p=0,133$).

Discussões

É possível observar uma associação negativa fraca entre Religiosidade Intrínseca e as outras duas variáveis Crenças e Afetos e Iniciativa Pessoal. Ou seja, quanto maior o score de Religiosidade, menores os scores de Crenças e Afetos e Iniciativa Pessoal. Por outro lado, a associação entre Crenças e Afetos e Iniciativa pessoal foi positiva e forte de maneira que quando um dos escores aumenta, o outro também cresce.

A segmentação por ano mostrou um padrão semelhante, para o primeiro ano. A associação entre Crenças e Afetos se mostrou sempre positiva e forte. A associação entre Religiosidade Intrínseca foi conclusiva somente nos dois primeiros anos sendo negativa e moderada. No terceiro ano houve discrepância entre os dois testes aplicados em relação à significância. No quarto ano não houve associação significativa evidenciada pelos dois testes aplicados. Em relação à associação entre Religiosidade Intrínseca e Iniciativa Pessoal, somente o primeiro ano apresentou associação estatisticamente significativa negativa e fraca. No segundo ano houve discrepância de significância entre os dois testes. Nos dois últimos anos não apresentaram significâncias significativas para os dois testes.

Como ficou evidenciado, não há diferenças significativas entre os anos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em relação a todas as variáveis estudadas. A depender dos objetivos formativos do curso de graduação, isso se torna preocupante na medida em que o aluno pode não estar modificando suas atitudes em relação à Ciência.

Considerações finais

É evidente que os cursos de formação de professores deveriam ter objetivos formativos bastante claros e conhecidos pelo corpo docente. No caso dos cursos de formação de professores de Ciências, um dos objetivos deveria ser o de fomentar atitudes positivas em relação à ciência e não, necessariamente a diminuição ou eliminação

da religiosidade, o que seria algo impossível. Assim, seria importante estudos como este que envolvessem o conhecimento da Natureza da Ciência e que fossem realizados também de maneira longitudinal. Também seriam importantes pesquisas sobre o currículo de maneira entender as características de um currículo que fomente atitudes positivas em relação á Ciência.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP) (BR). **Critério de classificação econômica Brasil [Internet]**. São Paulo; 2018. Disponível em:<< <http://www.abep.org/criterio-brasil> >>. Acesso em: 22 jan. 2019.

CARVALHO, R. **Avaliação dos futuros professores em ciências Biológicas sobre a polêmica criacionismo e Evolucionismo**.2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2010.

MOTA, H.S. **Evolução biológica e religião: atitudes de jovens estudantes brasileiros**. 2013. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NOVAES, F.; BIENEMMAN, B.; PAVELTCHUK, F.; SIQUEIRA, P. H.; DAMÁSIO, B. F. Desenvolvimento e propriedades psicométricas da Escala de Atitude em relação à ciência. **Psico USF**. 2018.

PAIVA, G.J. de. Ciência, Religião, Psicologia: Conhecimento e Comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. V. 15, n. 3, p. 561-567. 2002.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso. 2013.

SEPULVEDA, C; EL- HANI, C. N. Quando visões de mundo se encontram: religião e ciência na trajetória de formação de alunos protestantes de uma licenciatura em ciências biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 9, n. 2, p. 137-175, 2004.

TAUNAY, T. C. **Desenvolvimento e validação do índice de religiosidade intrínseca: correlações com saúde mental e qualidade de vida**. 2011. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2011.

**ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA
PÚBLICA E SUAS POSSÍVEIS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA E SUAS POSSÍVEIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Tarcísio Luiz de Carvalho ²⁰⁰

Introdução

O ensino de inglês é bastante significativo por exercer uma qualificação estabelecida sobre o ensino da segunda língua na base curricular. No mercado de trabalho é uma exigência em muitas empresas que buscam profissionais que tenha o domínio da língua do inglês, não só de forma básica, mais que possa desempenhar um idioma fluente e que estabeleça uma comunicação clara e com termos compostos do próprio idioma.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, alunos enfrentam diversos tipos de dificuldades, principalmente nas escolas públicas, pois muitas escolas nem sempre disponibiliza de recursos pedagógicos destinados ao ensino de um segundo idioma. Professores não consegue desempenhar um ensino significativo e de qualidade devido a algumas questões, como exemplo, a carga horaria reduzida proposta à aprendizagem do idioma, assim como a falta de recursos tecnológicos e didáticos que resulta no desinteresse do aluno.

Professores enfrentam maiores desafios no ensino de inglês nas escolas públicas, pois a maioria desses sujeitos não têm condições de frequentar um curso de línguas para aprimoramento dessa aprendizagem, sabemos que o inglês é considerado uma língua universal, no Ensino Médio esse ensino é mais intensificado pois essa etapa é necessária para realização das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ainda há uma condição no ato da inscrição, na qual é obrigatório optar por um idioma, a saber, inglês e espanhol.

Essa questão ainda desafiadora, por ser considerado desnecessário por parte de alguns professores que desenvolve um ensino tradicional, tornando um obstáculo para realização de alguns

²⁰⁰ Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Bacharel em Direito pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba- IESP e Licenciatura em Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Mestrando em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação-ISCECAP.

métodos e estratégias de ensino, pois o professor raramente se comunica com a turma usando o idioma. Um ensino inovador de inglês, o professor usa mecanismos para motivá-los a compreender a tradução por meio de atividades sugeridas com o uso tecnológico, músicas, apresentações virtuais, entre outros meios propostos para promover estímulos na aprendizagem.

Muitos alunos sentem dificuldades de aprender uma língua estrangeira devido à relação onde a deficiência na própria língua portuguesa já apresenta, as marcas de oralidade podem ser um fator a ser trabalhado pelo professor de língua estrangeira. Mesmo que essa escola seja uma instituição pública, o professor tem o dever de procurar adaptar seu conhecimento para sanar as dificuldades educacionais dos alunos.

Pensando nisso, como professor de inglês, reconheço a importância de compreender como ocorrem as diferentes dificuldades enfrentadas por professores e alunos em sala de aula sobre o desempenho da língua inglesa, faz-se necessário aprofundar o conhecimento das ações para desempenhar uma prática de ensino significativo, e assim melhorar o processo de ensino e aprendizagem de inglês, principalmente para aqueles alunos com dificuldades na aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender a seguinte questão: É necessário que o professor da escola pública use métodos de ensino que possa estimular a participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem nas aulas de inglês?

O estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, que se inicia com a delimitação do tema e segue com o levantamento bibliográfico, elaborados por meio de pesquisas já publicadas como: livros, enciclopédias, revista eletrônica entre outros (GIL, 2010).

O objetivo é compreender as dificuldades encontradas no ensino de inglês e como a prática de ensino pode dinamizar e estimular a participação desse aluno com dificuldades de aprendizagem, assim como conhecer a atuação do professor de inglês em escola pública com alunos com dificuldades na aprendizagem.

Ensino de inglês na escola pública

Dentre, o principal desafio enfrentado pelos professores e alunos da rede pública é a falta de recursos destinados ao ensino de

inglês. As dificuldades de aprendizagem é um problema existente ainda na língua materna, quando o ensino de uma língua estrangeira é desenvolvido muitos alunos demonstra desinteresse, não dando o devido valor a essa disciplina e ainda demonstra a ausência de estímulo para realização das atividades em sala de aula (SOUZA, 2010).

Sabe-se que o inglês nessa atualidade é uma exigência não só no campo acadêmico, mais também faz parte do currículo profissional exigido em várias empresas, entretanto, os próprios profissionais da escola não elabora atividades, programações e eventos que possa estimular os alunos a conquistarem novas habilidades para adentrar no mercado de trabalho com o diferencial por um aprendizado sobre um idioma (SOUZA, 2013).

As dificuldades de aprendizagem principalmente na escola pública não é apenas por se tratar de mais uma disciplina escolar, essa dificuldade pode ser uma deficiência da língua materna. O ensino de português ou de outra língua deve ser trabalhado com conteúdos estratégicos para diminuir a deficiência na aprendizagem do aluno. Souza (2010) reconhece que a dificuldade de aprendizagem seja da língua materna ou de uma segunda língua deve ser trabalhada a parte gramatical para que seja sanada ou até criar condições de intervenção com um ensino que favoreça a aprendizagem.

Quando se trata de dificuldades de aprendizagem os professores não devem desenvolver apenas uma forma do ensino da língua, as diferentes formas de ensino cria condição de o aluno adquirir novos conhecimentos, pois a mudança de mecanismos pedagógicos pode ser um fator determinante sobre o estímulo do aluno no processo de ensino, como afirma Faraco:

Ao trazer o foco da discussão para o ensino e aprendizagem de língua, o foco da reflexão deste trabalho, as ideias apresentadas trarão duas visões: a de pesquisadores e a de professores, uma vez que na área de que falo, todos somos professores, antes de serem pesquisadores. O que buscamos são procedimentos que, na prática, auxiliem, contribuam, acrescentem subsídios ao ensino e aprendizagem de língua, como modo de promover a integração do conhecimento. (FARACO, 2007, p.13).

Faraco (2007) reconhece a necessidade de o professor elaborar um ensino inovador que possa acompanhar as principais tendências pedagógicas de ensino, essa ação permite uma interação ativa dos alunos com o conteúdo trabalhado em sala de aula, também possibilita que os alunos aprendam e adquira novas habilidades de lidar com todos os aspectos gramaticais do idioma e ainda possibilita o aluno a alcançar novas oportunidades ao mundo acadêmico, neste sentido, cabe ao professor usar um método de ensino que possa motiva-los a uma maior participação e interação durante o ensino em sala de aula.

O ensino de inglês pode ser desenvolvido de modo mais dinâmico, geralmente a escola pública é ministrada conteúdos com uso de estratégias adaptadas com os recursos disponibilizados na escola, essa dinâmica pode ser desenvolvida com as músicas internacionais, com o uso tecnológico que é uma ferramenta usada para aprender inglês até mesmo com o uso do próprio celular em sala de aula (MICHELON, 2003).

Se o professor lançar uma proposta de ensino inovadora com recursos voltados para vídeo-aulas, filme legendado com idiomas originais, uso da internet para acessar vídeos no You Tube, breves frases e textos para serem compartilhadas em sala de aula, acessar a sala de informática para treinar e interpretar questões relacionadas ao inglês, certamente esse aluno poderia participar de forma direta nessas atividades, como afirma Vilaça:

Hoje, o inglês talvez seja o principal exemplo de um idioma global. É usado para transmitir informações em áreas como ciência e tecnologia, nas artes e no mundo do trabalho. É por isso que os pais ficam tão interessados em que seus filhos o aprendam. Os alunos também percebem que o inglês é mais que uma matéria escolar: é importante para o futuro sucesso deles (VILAÇA, 2010, p. 13).

A forma de ensino pode atrair alunos à participação da aula, principalmente para aqueles que têm dificuldades na aprendizagem. A escola pública nem sempre disponibiliza de mecanismos para aprimorar o ensino, entretanto, quando esse professor deixa de se comportar como centralizador do conhecimento e passa a interagir com os alunos, de certo modo o distanciamento entre ensinar e

aprender se unifica e professor/aluno consegue superar os desafios do ensino e aprendizagem de inglês alcançando resultados e mudanças significativas em sala de aula (GALVÃO, 2004).

Portanto, a rede pública enfrenta inúmeras dificuldades no ensino de idiomas, a falta de recursos pedagógicos, em muitos casos a escola pública, não disponibiliza do número de livros correto para todos, em casos extremos o professor por se sentir desmotivado pelo salário ilusório não consegue atuar com sua total capacidade no processo de ensino.

Dificuldades de Aprendizagem

O processo da aprendizagem no ensino de inglês requer o interesse por parte do professor que deve estimular o aluno com atividades que sejam não só dialogadas, mais principalmente elaboradas conforme a necessidade de aprendizagem da turma de alunos. Para isso a elaboração da aula necessita criar condições para que o aprendiz adquira conhecimento do inglês e que reconheça suas diferentes manifestações (BALADELI, 2013).

Para o aluno é bem mais interessante pesquisar assuntos voltados para questões gramaticais, fonológicas ou fonéticas por meio de pesquisas na Web, comparados a muitos casos onde o aluno se limita a ouvir uma aula dialogada e expositiva (BALADELI, 2013).

A disciplina de inglês está incluída no currículo escolar, entretanto, só o professor pode garantir se essa aula possibilita adquirir saberes relacionada a essa aprendizagem. As dificuldades encontradas no ensino de inglês vão desde a falta de recursos adequados para melhorar a compreensão dos alunos nas atividades, seguidas por uma perspectiva onde o professor sozinho não pode mudar a falta de estímulo dos aprendizes (ROCHA, 2010).

Entretanto a atuação do professor de inglês pode influenciar o aluno a uma aprendizagem significativa, para isso torna-se necessário que o docente mostre-se entusiasmado com sua disciplina, afinal ensinar inglês requer que os recursos usados nessa aula possa ampliar a capacidade comunicativa dos participantes a partir de uma aula dinâmica e interessante (PEDROSA; CORRÊA, 2008).

Usando instrumentos tecnológicos durante a aula, uma proposta bastante apreciada pelos alunos são as pesquisas de

internet, os Sites educativos encontram-se muitas atividades desenvolvidas no idioma de inglês com legendas em português, ou vice e versa. Os vídeos com músicas internacionais, aulas remotas que auxiliam o conteúdo passado em sala de aula, entre outras devem respeitar a sequência elaborada para esse momento. Entretanto, vale lembrar que antes de levar o aluno ao acesso dessas atividades, torna-se necessário que haja uma elaboração antecipada, pois o foco dessas atividades deve cumprir os objetivos propostos para atender as necessidades educacionais no processo de ensino (FINARDI *et al.*, 2013).

Deve-se considerar que, cada aluno apresenta diferentes perfis, isso significa que cada aprendiz tem sua forma específica que se identifica, para alguns alunos que são empenhados nas atividades e participa de todo processo de ensino, esses conseguem acompanhar qualquer proposta de ensino, por outro lado, outros precisam de um mecanismo diferenciado para estimular sua aprendizagem, como exemplo do acesso a internet (TREVELIN *et al.*, 2013).

O ensino de inglês quando é adaptado e alinhado ao modelo de estilos de aprendizagem dos alunos, acompanhados pelos recursos pedagógicos possibilita um maior alcance de aprendizagem, com isso, quando o professor busca conhecer as principais dificuldades dos alunos, respeitando suas especificidades, este consegue identificar o método de ensino que pode resultar numa aprendizagem significativa da língua estrangeira (TREVELIN *et al.*, 2013).

Portanto, a partir de um ensino bem elaborado, com auxílio de uma dinâmica diferenciada, o ensino de inglês pode alcançar um estímulo dos alunos em sala de aula, essa aprendizagem por parecer mais prazerosa pode também gerar um maior interesse, até para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Fatores que Influenciam na Aprendizagem da Língua Inglesa

Nos últimos anos várias pesquisas científicas argumentam sobre a importância da atuação do professor de inglês em sala de aula. A escola pública enfrenta grandes desafios no processo de ensino de inglês, alunos que não dão a mínima importância, para adquirir uma aprendizagem significativa, muitos deles pensam que esse ensino é

insignificante por se tratar de alunos carentes sem perspectivas de oportunidades para melhorar suas vidas (ARAGÃO, 2012).

Nesse contexto, os professores de inglês, independentemente da situação vivenciada na rotina da escola, têm como dever criar ou procurar adaptar um método de ensino adotado para melhorar, entusiasmar, interagir e promover uma assimilação do assunto abordado relacionado a esse idioma (ABRAHÃO, 2012).

O uso tecnológico na aula de inglês pode ser adotado e apresentar resultados expressivos para a aprendizagem. A escola pública que possui e disponibiliza de um laboratório de informática consegue adaptar as aulas de forma mais atualizada, muitas instituições de ensino público recebe um recurso do Governo Federal (Educação Conectada) destinado ao acesso de uma internet de qualidade para fins educacionais. O ensino de inglês com o uso das novas tecnologias digitais tem inúmeros Sites educativos que podem ser usados no processo de ensino (SANTOS, 2020).

A escola por sua vez, também exerce uma importante ação no processo de ensino e aprendizagem, seja numa instituição pública ou privada. A escola deve promover o acesso de recursos pedagógicos para qualquer modalidade, isso não significa que a rede pública de ensino não possa desenvolver uma aprendizagem de qualidade, Souza (2013) reconhece que o professor deve argumentar a turma de alunos sobre a importância de se falar e compreender o inglês não só como estudantes, mais como base para alcançar novas oportunidades profissionais, por ser um elemento determinante em vários momentos da vida.

Entretanto, a realidade na escola pública é caracterizada por diferentes contextos, desde os alunos que vão à escola por que são obrigados pelos pais e responsáveis, até aqueles que sentem o desejo de uma mudança de vida, na qual compreende que só uma educação de qualidade pode alcançar novas oportunidades (MICHELON, 2003).

El Kadri e Gimenez (2013) apontam questões que devem ser revistas por professores que ensinam a alunos da rede pública com dificuldades na aprendizagem, por exemplo, se esse professor busca habilidades aplicadas ao ensino do inglês, como está sendo trabalhadas as formas de ensino e como o professor pode fazer para adequar o currículo numa metodologia capaz de motivar os alunos a participar da aula de inglês.

Considerações finais

A presente pesquisa alcançou o objetivo proposto que buscou compreender as dificuldades encontradas no ensino de inglês e como essa prática de ensino pode dinamizar e estimular a participação desse aluno com dificuldades de aprendizagem, assim os argumentos apresentados possibilitou conhecer a atuação do professor de inglês que atua na escola pública e como podem intervir na práxis de ensino em alunos com dificuldades na aprendizagem.

Nesse sentido, o processo de ensino é um fator fundamental para estimular o interesse do aluno na aprendizagem de outro idioma, visto que, o aluno da escola pública enfrentam diversas dificuldades quando se fala de uma língua estrangeira, o professor de inglês geralmente faz o possível para criar um ambiente de diálogo, buscando interagir por meio de métodos de ensino que possa motivá-los na participação das atividades.

É importante que o professor reconheça quando o aluno não consegue aprender o conteúdo ministrado, para isso torna-se necessário que seja elaborado um método de ensino onde possam interagir e que ao mesmo tempo estabeleça uma comunicação com o idioma trabalhado, essa ação possibilita o aluno familiarizar com os termos e palavras mais comuns visando facilitar a interpretação das palavras.

Como resultado, essa pesquisa demonstrou que o professor da escola pública tem competências e habilidades para estimular o aluno com métodos e estratégias de ensino de forma dinâmica para auxiliar e intervir nas dificuldades de aprendizagem nas aulas de inglês.

Portanto, com dedicação, competência e habilidade o professor juntamente com todos envolvidos na escola juntos pode influenciar o aluno da escola pública a adquirir conhecimento de inglês como uma segunda língua.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum. Estudos de Linguagem**, p. 457-480, 2012.

ARAGÃO, R. C. Pesquisa e geração de tecnologia educacional no ensino de inglês da rede pública estadual em Ilhéus e Itabuna na Bahia. **Estudos IAT**, v. 2, n. 1, 2012.

BALADELI, A. P. D. Aprendizagem de língua inglesa mediada por sites educativos. **Revista Trama**, v. 9, n. 18, jul./dez. 2013.

EL KADRI, M. S., GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

FARACO, A. (org). A relevância Social da Linguística: Linguagem, **Teoria e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. **Cadernos do IL**, n. 46, p. 193-208, 2013.

GALVÃO, S. L. **Os fatores que influenciam nas atividades de leitura em Língua Inglesa**: uma perspectiva discursiva. Feira de Santana: Sitientibus, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. **Revista Língua & Literatura**, v. 5, n. 8 e 9, p. 78-96, 2003.

PEDROSA, C. F., CORRÊA, L. P. **Linguística Aplicada ao Ensino em Línguas Materna e Estrangeiras**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

ROCHA, C. H. **Propostas para inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269818>> Acesso em 20 jul. 2020.

SANTOS, I. N. **Políticas Públicas de Inclusão Digital**: o caso do programa educação conectada em Lavras MG. 2020. Disponível em: <http://177.105.2.222/bitstream/1/40442/1/TCC_Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20de%20Inclus%C3%A3o%20Digital%20-%20o%20caso%20do%20programa%20educa%C3%A7%C3%A3o%20conectada%20em%20Lavras%20MG.pdf> Acesso em 21 jul. 2020.

SOUZA, C. F. O professor de língua inglesa em cursos de idiomas: uma análise crítico-reflexiva do exercício docente nesse “locus” de ensino-aprendizagem de LE/Inglês. **Revista Contexturas**, n. 21, p. 53-74, 2013.

SOUZA, R. J. **O ensino da gramática da língua inglesa, no ensino médio, antes e após a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

TREVELIN, A. T. C., PEREIRA, M. A. A., OLIVEIRA NETO, J. D. A utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flipped classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista de estilos de aprendizagem**, v. 6, n. 12, 2013.

URSI, E. S.; GALVÃO, C. M. Prevenção de lesões de pele no peioperatório: revisão integrativa da literatura. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 14, n. 1, p. 124-131, jan./fev. 2006.

VILAÇA, M. L. C. English for Specific Purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins específicos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 9, n. 34, p. 1-12, 2010.

**ENTRE O VELAR E O DESVELAR NA
ESCRITA DE SI:
OS MEMORIAIS E A (AUTO)
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
ARTES VISUAIS**

ENTRE O VELAR E O DESVELAR NA ESCRITA DE SI: OS MEMORIAIS E A (AUTO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS²⁰¹

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira (UnB)²⁰²

Ana Paula Aparecida Caixeta (UnB)²⁰³

A escrita de si e o memorial: desafios e perspectivas

A escrita de si compreende um laborioso processo de percepção das questões relacionadas com o sujeito e sua história. Considerar esse modo como um caminho de pesquisa e de formação representa um desafio, tanto para aqueles que precisam pensar e organizar uma escrita que sinalize e sintetize uma trajetória profissional, como para aqueles que desejam escrever a vida para compreender a si mesmo, numa dimensão arqueológica de investigação do próprio sujeito. Tanto a escrita de si como a produção de memoriais estão relacionados com o contexto narrativo empreendido a partir de um movimento que pressupõe trazer à tona aspectos condizentes com uma trajetória de vida e de formação. Podemos argumentar que o processo de escrita de si, aqui apresentado a partir de um olhar específico acerca da produção de monografias, estrutura-se numa dimensão que envolve os memoriais formativos, aqueles em que os sujeitos revelam aspectos de uma trajetória formativa coadunados com outros interesses, inclusive, os interesses de uma determinada

²⁰¹ Trabalho publicado originalmente nos Anais do VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica – UNICID – São Paulo, em Setembro de 2018 e com adaptações para a presente versão.

²⁰² Doutor em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Mestre em Educação pelo PPGC da UFF/Niterói/RJ e Licenciado em Educação Artística/História da Arte pela UERJ. Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais Universidade de Brasília e credenciado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UnB. E-mail: pinferreira@unb.br

²⁰³ Doutora e Mestre em Literatura e Práticas Sociais, pela Universidade de Brasília; Graduada em Letras e Artes Plásticas. É Professora Adjunta no Departamento de Artes Visuais (VIS) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura (PósLit) da Universidade de Brasília. E-mail: caixetaanapaula@unb.br

pesquisa. Nota-se, por meio dessa abordagem, como elementos que compõem o processo de formação e conhecimento a respeito de questões do ensino em Artes Visuais nascem de reflexões primárias que envolvem vestígios de história e memória do sujeito. Ou seja, no âmbito da conclusão de graduação em licenciatura, o futuro professor se vê envolvido em detalhes oriundos de experiências educacionais que são constituídas a partir de inúmeras vivências, em especial, àquelas que compõem uma autobiografia do sujeito.

Nesse sentido, o presente artigo contempla em parte um processo de escrita que se preocupa com um momento de transição, ou seja, a passagem pela formação universitária que exige entre tantos requisitos, a obtenção do diploma de graduação a partir da defesa de um estudo monográfico. Este estudo configura o momento de conclusão de uma etapa de formação, tencionando escolhas e percursos mediante um objeto de pesquisa.

Outro modo de olhar o processo da escrita, revela-se por um caminho de investigação que pode contemplar a própria vida do sujeito, suas escolhas, intenções, desejos e, especialmente, os motivos que impulsionaram o ingresso em determinada área de formação. Assim, o artigo vislumbra uma oportunidade para pensar diálogos e aproximações relacionadas com uma escrita de si, tanto do ponto de vista acadêmico e de pesquisa como a partir de uma perspectiva que contemple processos relacionados com a vivência pessoal do sujeito. Esse movimento potencializa um encontro entre o espaço formativo representado pela trajetória acadêmica e o repertório (auto)formativo compreendido como um processo pessoal que caminha em consonância com as aprendizagens cotidianas, os desafios, certezas, angústias e lembranças que estão contidas em cada trajetória de vida.

Desse modo, o nosso desafio representa tanto pensar o uso da escrita memorialística no campo da formação docente, não apenas como ferramenta de formação acadêmica, mas, como uma escrita de si com intensidade narrativa, como também situar “o memorial em sua dimensão histórica entre a dimensão universal da capacidade humana de narrar e a dimensão pessoal de apropriação do memorial para narrar as experiências de formação” (PASSEGGI, 2011, p. 22). Para, desse modo, apontar essa intensidade narrativa acerca das experiências de formação, que se faz necessária, justamente pela

força da escrita que desvela uma potencialidade autobiográfica. Essa força funciona como um dispositivo de investigação e de formação, reverberando em uma vertente autorreflexiva e servindo de aporte para além da formação acadêmica, ou seja, uma escrita de si como dispositivo de aprendizagem ao longo da vida.

O contexto da formação em Artes Visuais

Quando consideramos que a área de formação envolve um Curso de Licenciatura, somos levados a pensar que tal escolha esteve atribuída com determinados fatores de ordem pessoal, profissional e também de afinidade com o campo de estudo. Ao lecionarmos para um grupo de estudantes que escolheram a Licenciatura em Artes Visuais como caminho profissional, nos interrogamos a respeito das seguintes questões: Quais seriam os fatores decisivos para que um sujeito escolhesse um Curso de Licenciatura? Em que medida a escolha de um Curso de Licenciatura considera aspectos relativos com uma determinada história de vida? No caso específico da formação em Artes Visuais, quais foram as experiências da época de escolarização que pudessem denunciar um apreço pelo campo das artes? Tais questões apontadas permeiam algumas das inquietações que temos como professores de um Curso de Licenciatura em Artes Visuais²⁰⁴ e, também, evidenciam interesses de pesquisa. Nesse ponto, os interesses de pesquisas surgem a partir das disciplinas que lecionamos, dos projetos de iniciação científica que orientamos e dos temas pleiteados pelos estudantes para o projeto de escrita monográfica.

Cabe ressaltar que, lidamos em nosso cotidiano universitário com estudantes que sinalizam, em algum momento da graduação, algum desinteresse pelo próprio curso, ou mesmo, uma falta de perspectiva e de diálogo com o campo das artes. Tais fatores desencadeiam questionamentos sobre o ofício docente, evidenciado talvez pela falta de credibilidade da própria profissão, como também por uma visão pessimista acerca do futuro como professor de Artes Visuais.

²⁰⁴ Atuamos como professores efetivos no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, no Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Essa questão que perpassa os estudantes, talvez esteja associada com fatores sociais e políticos que permeiam o campo de atuação de professores, em especial daqueles que terão o desafio da docência em artes visuais. Pensamos então, ser prudente contextualizar alguns pontos acerca do ensino de arte no Brasil.

Em *Arte-Educação no Brasil*, Ana Mae Barbosa (1999) traça a trajetória problemática do ensino de artes no país e aponta as influências externas no caráter formativo; histórico este que vai de completo encontro a qualquer abordagem intimista, autorreflexiva e preocupada com uma escolha baseada, também, em reminiscências. Nessa lacuna histórica de um sujeito professor de artes ausente de escolha reflexiva, mas, antes envolvido e influenciado por um contexto tecnicista, parecem existir fortes atenuantes para processos formativos ainda engessados. Tais processos formativos, antes preocupados com uma formação teórico-conteudista fragmentada, que humana e autorrepresentativa – está, entendemos aqui, como forte tendência para constructos de uma narrativa de si dentro do espaço formativo docente.

Historicamente, os primeiros a escolherem a licenciatura ainda em meados de 1970 e 80, à época nomenclaturada de Educação artística – licenciatura curta de apenas 2 anos, com caráter de polivalência – tinham em mente a ideia de atuação profissional com a intenção de “explorar a criatividade”, numa confusão epistemológica de linguagens, conteúdos e formas (BARBOSA, 1995). Entretanto, na prática e nos currículos das licenciaturas, não se encontravam nenhuma disciplina que evidenciava esse desdobramento mais intuitivo e empírico, como no caso da criatividade, por exemplo. Ao contrário, o cenário era de uma educação preocupada em “produzir o jovem convencional, bem ajustado e socialmente bem-sucedido, e encaram o processo criativo como um perigo a dificultar seu objetivo principal.” (BARBOSA, 1995, p. 55).

Pensando no contexto de escolha pela formação do professor de artes visuais, o ato criativo, como uma ação educacional importante nascida também de experiências, emergem elementos que transcendem o caráter externo social e profissional para um âmbito que é pessoal e intuitivo. E isso é fator importante para aproximações junto aos saberes narrativos e (auto)formativos do sujeito licenciando. Preocupar-se com ações independentes e

autorreflexivas do educando requer provocar nele o desenvolvimento de capacidades de se revisitar, questionar, apontar, para então, criar. É papel dos espaços formativos construir estratégias para lidar com as mais variadas formas de saberes e isso é, por si só, uma competência criativa, sobretudo, consciente de seu fazer e atuação no campo do ensino da arte. Desse modo, como poderíamos resgatar o interesse dos nossos estudantes? Como proporcionar reflexões que desvelassem interesses no campo das artes? Como trazer à tona lembranças vividas na época de escolarização que sinalizassem determinadas escolhas? Em que sentido as experiências vivenciadas com artefatos poderiam apontar o apreço pelo contexto das artes? Quais foram os professores inesquecíveis durante o processo de formação na educação básica? Houve um professor(a) de artes, em especial, que tenha contribuído para o interesse na carreira docente? Enfim, questões que poderiam sinalizar recordações de uma época relevante para compreender o momento atual.

Os estudos e pesquisas de Denice Barbara Catani (2003) contemplam os processos de formação dos sujeitos e são de extrema relevância para o contexto da educação. Especialmente, quando se trabalha com [...] a produção de relatos autobiográficos de alunos (futuros professores) [...] cuja temática central é a ‘história de formação’ ou a memória dos aprendizados, desencadeando a análise e reflexão acerca dos processos formadores [...]” (CATANI, 2003, p. 126-127). Essa dimensão da escrita de si a partir de relatos autobiográficos dimensiona o sujeito a pensar e repensar os processos vivenciados ao longo da escolarização. Também contribui para a constituição das diferentes modalidades, tanto em relação a leitura e a escrita, como para a ampliação dos conhecimentos condizentes com o espaço escolar.

Nesse sentido, entendemos que a dimensão da narrativa presente na produção de relatos autobiográficos por parte dos nossos estudantes seria de grande valia, tanto para atenuar nossas inquietações na função de professores e orientadores, como para permitir aos estudantes uma reflexão sobre as experiências vivenciadas no contexto formativo. Percebemos ao longo da nossa trajetória como docentes, que determinadas angústias e inquietações por parte dos estudantes ocorrem, com as devidas exceções,

precisamente no momento de conclusão do curso. Quando o desafio da escrita bate à porta, interrogando o estudante sobre seus interesses de estudo, bem como, aludindo uma série de questionamentos acerca dos conhecimentos que foram adquiridos durante a formação universitária. Nesse momento, quando estamos próximos dos alunos, em especial, no momento de orientação para a escrita monográfica, observamos que determinados fatores impulsionam o estudante para um lugar de negação com o próprio campo de estudo, fazendo-o desacreditar ou desconsiderar possibilidades de pesquisa relacionadas com o próprio Curso de Licenciatura e com a arte. Essas experiências foram evidenciadas a partir de alguns casos específicos, pois notamos que os estudantes no momento da decisão de uma temática de pesquisa, sentem-se pressionados e não conseguem escolher ou definir um caminho de pesquisa. Por vezes, seu objeto ou interesse de pesquisa aparece ao longo do percurso, numa disciplina específica ou decorrente de alguma oportunidade profissional. Em alguns casos, talvez, a percepção de um interesse de pesquisa não fique logo evidente, em virtude de uma negação da própria escolha ou por uma pressão que torna o processo de finalização dos estudos na graduação um martírio.

Experiências formativas: diálogos entre docentes

O movimento que nos levou a proposição de tal temática reflete, inicialmente, experiências de formação e autoformação vividas por percursos de pesquisas de doutorado, uma, em especial, sob o viés da pesquisa narrativa e autobiográfica²⁰⁵. Aqui evidenciamos, de forma particular, o processo de construção da Tese de Doutorado intitulada: “Mo(vi)mentos Autobiográficos: historiando fragmentos narrativos de experiência de vida docente e discente em Artes Visuais”, ao experienciar um processo de escrita de si que desvelou aspectos relevantes de uma tessitura subjetiva, de caráter autoral,

²⁰⁵ A Tese de Doutorado *Mo(vi)mentos Autobiográficos: historiando fragmentos narrativos de experiência de vida docente e discente em Artes Visuais*, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa: Culturas da Imagem e Processos de Mediação, sob orientação do Professor Dr. Raimundo Martins e coorientação da Professora Dra. Irene Tourinho em março de 2015.

cuja instigação foi pensar sobre os tempos de escolarização e vivência pessoal. Como determinadas experiências pessoais poderiam sinalizar interesses e movimentos profissionais? Como a arte foi vivida e significada no percurso de escolarização? Enfim, uma série de questões determinantes para compreender as escolhas e os caminhos percorridos. Tal experiência formativa foi determinante para alargar o modo de compreensão sobre a função do professor e os movimentos que são necessários para a (auto)formação dos estudantes.

Junto aos apontamentos nascidos do retorno à tese mencionada, surgiu um possível diálogo com outro trabalho acadêmico, também em caráter de tese, cujo objeto artístico foi a literatura de Glauco Mattoso, onde as discussões evocaram a escrita autonarrativa, autobiográfica e autoficcional²⁰⁶. O ponto de encontro para os dois trabalhos²⁰⁷ formativos que contemplam nossas experiências e corroboram para, em suas especificidades, nossa atuação enquanto docentes no curso de Licenciatura Artes Visuais, aconteceu ao dialogarmos sobre aspectos da narrativa de si como eixos fundamentais para o conhecimento de si e do outro. O que converge para estratégias educativas interessantes no âmbito do ensino na licenciatura e, conseqüentemente, deram impulso para a elaboração do presente debate.

Essas experiências despertaram um olhar reflexivo e questionador sobre os processos que também são vividos pelos estudantes, sobretudo, ao considerar que não há uma distinção dilacerada entre o sujeito e o objeto de pesquisa. A relação sujeito e objeto é também dialógica e, ao nascer no campo empírico cuja arte transita livremente, opera junto às instâncias da intuição e sensibilidade, memória e pessoalidade – mesmo quando se assume o risco de deblaterar com o academicismo. Isso refletiu substancialmente em nosso posicionamento e atuação como docentes, em especial, ao pensar sobre os métodos utilizados no

²⁰⁶ Trata-se da tese de doutoramento *Glauco Mattoso, o Antikitsch*, de Ana Paula Aparecida Caixeta, orientada por Wilton Barroso Filho, defendida e aprovada em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília, cujos desdobramentos sobre a antiestética glaucomattosiana atentaram-se para a escrita de si como fator importante de manipulação do estético e consciência criativa no espaço da narrativa.

²⁰⁷ As teses mencionadas não serão tratadas aqui como objeto de análise nem referência teórica. Entretanto, elas são importantes porque impulsionaram as observações as quais este trabalho se propõe debruçar.

momento de orientação de monografias. Essa dinâmica de reflexão acerca da vida e da pesquisa acentua o potencial das histórias pessoais que marcam cada um de nós, ressaltando aspectos significativos presentes nos percursos trilhados cotidianamente.

O memorial e a dimensão da pesquisa narrativa

Ao considerar nossa experiência docente, sabemos que tais processos de finalização de curso, em todos os graus, desde a formação acadêmica na graduação, passando pelo mestrado e doutorado representam etapas decisivas tanto para a formação profissional como na perspectiva pessoal. Nesse contexto particular de escrita acadêmica, o uso dos memoriais corresponde a “[...] um gênero discursivo que se atualiza mediante ações de linguagem, empreendidas pelos alunos em resposta a uma demanda objetiva do domínio acadêmico” (SILVA, 2010, p. 612).

Esse apontamento ressalta a importância de considerarmos o memorial como um gênero discursivo e, portanto, de grande valia na produção escrita dos estudantes. Ressaltamos que no contexto da formação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no qual atuamos, não há uma obrigatoriedade para o uso do memorial. No entanto, a proposição de pensarmos na articulação do presente texto, coloca em voga o memorial como um caminho promissor para o reconhecimento dos estudantes e de sua trajetória de vida. Ademais, a nossa intenção reside em incorporar e pensar o memorial como um instrumento de formação, abarcando-o com uma finalidade de registro de suas vivências, de experiências, memórias e reflexões (PRADO; SOLIGO, 2005).

Nesse escopo da escrita de si a partir do memorial de formação, também acreditamos na relevância do estudante que se torna narrador de sua própria história, demonstrando a habilidade de articular as experiências pessoais com as profissionais, com destaque para os momentos significativos vivenciados na graduação. Nesse sentido, ao retomar experiências de vida inscritas na existência, que remetem às questões e aos processos (auto)formativos, especialmente quando estas estão atreladas ao campo da narrativa e da autobiografia surge uma potencialidade como vertente formadora e reflexiva. De acordo com Delory-Momberger (2011, p. 337), “a

narrativa de vida continua a ser vista como um percurso orientado e finalizado, pelo qual o narrador retraça a gênese do ser no qual se tornou”.

A operação realizada no campo da pesquisa narrativa é verdadeiramente um trabalho, mediante nossa vivência e sobre nós mesmos. Passamos a ocupar um espaço privilegiado, porque somos os relatores de nossa própria vida, onde a narrativa cede lugar para conceber uma história de vida. Ainda, em consonância com o pensamento de Delory-Momberger (2011, p. 341), “pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles”. Essa perspectiva apontada pela autora, concede um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos, pois é pela narrativa que construímos o nosso próprio personagem, criando a história de nossa vida.

Ainda em consenso com a escrita de si que permeia o uso de memorial no contexto da formação, compreendemos que tal escrita visa democratizar as narrativas vinculadas com episódios memoráveis, substituindo assim o personagem ilustre pelo “narrador-autor” que se coloca em cena como representante e herói de sua própria história, introduzindo sua vida intelectual no conjunto da vida científica representada pela academia (PASSEGGI, 2008).

Acreditamos que, ao trazer uma perspectiva autorreflexiva sobre a vida, que privilegie a narrativa acerca de uma escrita de si, estaremos cultivando em parceria com os nossos estudantes, estratégias teóricas e metodológicas relacionadas com o contexto da formação de professores. Essas estratégias contribuiriam para a construção de fragmentos que versariam sobre o campo das experiências formativas e (auto)formativas vivenciados pelos estudantes.

Nesse ponto, as pesquisas narrativas em sua conjuntura (auto)biográfica contribuem com a nossa intenção, ao possibilitar processos que são dialógicos, pois transitam na esfera de investigação tanto da formação institucional como da formação subjetiva. O caminho de uma pesquisa sobre si, amplia consideravelmente a própria consciência sobre si mesmo, sobretudo ao vivenciar os personagens tanto do investigado quanto do

investigador. Essa dinâmica de reflexão acerca da vida e da pesquisa acentua o potencial das histórias pessoais que marcam cada um de nós, ressaltando aspectos significativos presentes nos percursos trilhados cotidianamente.

Por isso, aprendemos que o primeiro movimento se refere à escuta. Escutar requer uma dose de comprometimento com a sua própria escuta, numa dimensão inclusive da própria narrativa, pois ao produzir uma escrita de si, o sujeito se coloca em consonância consigo mesmo. Souza (2006) adverte sobre a dimensão da escrita ao acentuar que

[...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. E com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (SOUZA, 2006, p. 14).

Nessa perspectiva apontada por Souza, a escrita de si representa as itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida. Por isso, o uso do memorial de formação surge como um dispositivo de investigação e de formação capaz de arregimentar questões intrínsecas relacionadas com a vida e a história de cada estudante. A escrita de si passa a configurar-se como um processo, onde “[...] o memorial é, antes de tudo, um espaço-tempo de tensões contraditórias: o da injunção a falar de si e o da sedução de se reinventar pela narrativa” (PASSEGGI, 2011, p. 20). Nesse percurso de entendimento sobre a escrita do memorial, passamos a acreditar que tal escrita representa para os nossos estudantes um diferencial, sobretudo, quando são inquiridos e desafiados por uma dinâmica que envolve lembranças de um percurso tanto formativo como (auto)formativo, ao considerar suas vivências e aprendizagens ao longo de sua trajetória de vida.

Os memoriais (auto)formativos: caminho de pesquisa para o estudo monográfico

Consideramos um desafio de escrita trazer para o escopo do texto uma perspectiva comparativa que privilegie os estudos monográficos de estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Acreditamos que a nossa intenção pela perspectiva comparativa seja de apontar a relevância dos estudos monográficos sob a ótica de um olhar atento e reflexivo, enfatizando o tema e os processos (auto)formativos vivenciados pelos estudantes, como elemento de reflexão acerca da trajetória percorrida.

Nesse sentido, o gesto de pesquisa nasce a partir da exploração dos aspectos em comum contidos no escopo da escrita dissertativa em caráter monográfico, existentes em trabalhos que propõem delineamentos autobiográficos. Neste sentido, Josso (2007) salienta a relevância da construção da narração da história que envolve o processo da formação de cada um. Assim como, da narração das experiências com as quais o “autor-ator” possa aprender a partir da sua lógica a operar determinadas escolhas. Entendemos que essa perspectiva, no sentido metodológico do estudo, permite situar escolhas e definir seus interesses, valores e futuras aspirações. Nesse aspecto a “[...] existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada” (JOSSO, 2007, p. 420).

Utilizamos também como opção de recorte metodológico para a escolha das monografias²⁰⁸ o conceito de (auto)formação presente nos trabalhos. Tanto um estudo como o outro caracterizam-se pelo esforço em empreender lembranças e experiências marcantes que denunciassessem o endereçamento pelo campo da arte. Durante o processo de escolha das monografias que poderiam ser objeto de estudo do presente artigo, levou-se em conta o potencial investigativo apresentado pelos discentes, assim como, o engajamento com o processo da pesquisa durante a escrita da mesma. Desse modo, optou-se por trazer estudos monográficos que partiram de uma concepção inicial que privilegiou fragmentos memorialísticos acerca das experiências pessoais e profissionais dos

²⁰⁸ As duas monografias foram orientadas pelo professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira em 2016 e 2017, respectivamente.

discentes, para posteriormente considerarmos o aspecto de uma escrita de si que permeou a estrutura das monografias.

“Quadrinhos, circo e autoformação: uma trajetória de vida e aprendizagem”

Figura 1: Capa do Trabalho de Conclusão de Curso do discente Henrique Siqueira e Silva



O estudo monográfico apresentado pelo estudante Henrique de Siqueira e Silva, em 2016, compreendeu reflexões acerca da sua trajetória de formação, considerando os diferentes períodos de estudos acadêmicos, tanto na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes como na Universidade de Brasília. A relevância do estudo monográfico foi decisiva para sua formação como professor, segundo reflexões do próprio estudante, ao apontar que

Busco, a partir da atividade visual com a produção de histórias em quadrinhos, construir narrativas para viabilizar minha trajetória e os processos formativos vivenciados com determinadas experiências pedagógicas. Entendo que as histórias em quadrinhos representam ferramenta educativa relevante, assim como permite que os sujeitos produzam

resposta para sua inserção social através da prática. Nesse sentido, o presente estudo correlaciona aspectos da minha formação pessoal com o trabalho desenvolvido como quadrinista de HQs desde 1998 e, também, minha vivência no universo circense (SILVA, 2016, p. 17).

O contexto da (auto)formação em arte vivenciada pelo discente esteve atrelada tanto com as experiências no âmbito acadêmico a partir de pesquisas, como também no contexto da aplicação, experimentação e desenvolvimento de projetos culturais. Os projetos culturais foram determinantes para o processo formativo relacionado com o campo da arte e culminaram, por exemplo, na realização de oficinas de Desenho e Histórias em Quadrinhos, como também na apresentação de espetáculos circenses.

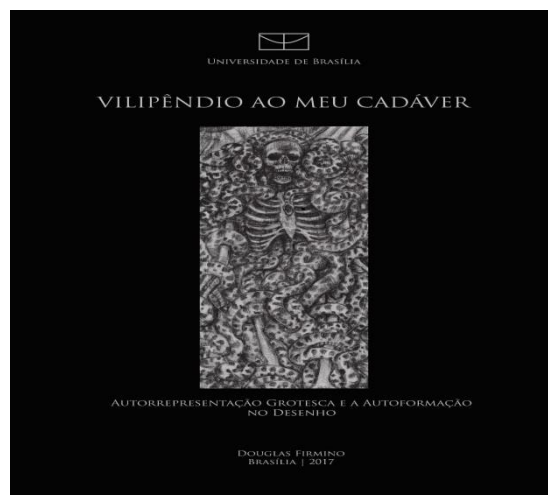
Uma particularidade na trajetória de vida do estudante remete às experiências com o circo. Com um grupo de amigos formaram a *Cia. Pilombetagem*, onde atuou a princípio fazendo toda a parte visual do espetáculo, como desenhos dos cenários, cartazes e banners da Companhia. O grupo é formado por brincantes do circo influenciados por tradições de rua e do teatro com bonecos da cidade do Gama, no Distrito Federal. Estas atividades possibilitaram o desenvolvimento de habilidades para uma melhor atuação como artista visual, performer, ator, palhaço e bonequeiro. Segundo Silva (2016), a autoformação do palhaço é constante, pois aprendem com o improvisado e a experimentação de novos números. A cada experiência um aprendizado, a cada espetáculo uma reação da plateia e o foco muda.

Outro fator experiencial decisivo foi a prática com as oficinas de desenho, o que desencadeou reflexões acerca da criatividade no contexto do ensino de arte. As oficinas funcionaram como laboratório para as histórias em quadrinhos e também como um recurso didático-pedagógico. Foi possível resgatar falas [narrativas orais] relacionadas com o cotidiano dos colaboradores da pesquisa, o que serviu como base para a produção das histórias em quadrinhos. Essa perspectiva reflexiva acentuou o potencial da história de vida como fator determinante na percepção de mundo de crianças e adolescentes, tornando-os protagonistas de sua própria história. Durante o seu percurso (auto)formativo, externo ao Curso de Licenciatura, Henrique desenvolveu inúmeras oficinas contextualizadas a partir de projetos culturais, dentre elas:

“Reciclando em Quadrinhos” (2010), “Ponto de Cultura em Quadrinhos” (2009) e “Leitura em Quadrinhos” (2008), abarcando as localidades do Riacho Fundo I e Gama, ambas localizadas no Distrito Federal.

“Vilipêndio ao meu cadáver: autorrepresentação grotesca e a autoformação no desenho”

Figura 2: Capa do Trabalho de Conclusão de Curso do discente Douglas Firmino



O trabalho do estudante Douglas Firmino, apresentado em 2017, direciona o estudo para um olhar acerca dos acontecimentos e recordações que determinaram o seu processo de autoformação pelo desenho. Considera fundamental para o contexto da sua vida as experiências com a linguagem do desenho. Dessa forma, os acontecimentos presentes no cotidiano como as recordações da infância foram decisivos para desvelar uma linguagem poética, sobretudo, para compreender questões íntimas e subjetivas de sua existência. Segundo Firmino (2017), ao longo da pesquisa e da escrita de si, percebeu que determinadas questões de foro íntimo e subjetivo estavam alicerçadas com uma concepção do Grotesco. No seu estudo monográfico aparece a seguinte questão:

O poder de exercer nos observadores uma reflexão sobre a semelhança entre os homens e criatura infernal, demonstra como a potência do feio, do mal e do sinistro está imersa em nossas vidas. Essas novas características se diferenciam em tudo das antigas representações dos seres infernais, que eram bastante fantasiosas, fazendo com que os novos atributos do grotesco, não se manifestem com êxito (FIRMINO, 2017, p. 15).

A relação com o conceito e a representação do grotesco foi algo categórico no trabalho autoral e visceral de Firmino, apontando uma dimensão narrativa que tangenciou os limites verbo/visual, ou seja, sua escrita de si ficou impregnada de imagens que dialogavam com os escritos. Essa dimensão do grotesco, ainda segundo narrativa do próprio autor aconteceu quando “o Grotesco me foi revelado como uma chama fraca e amarelada que desvelava os sintomas e as feridas sobre meu corpo e mente. Foi percebido que ele era a peste que contaminou minha produção imagética desde o princípio” (FIRMINO, 2017, p. 10).

Desse modo, o processo de escrita de si permeou diferentes universos, vasculhando os resquícios de sua existência em busca de pistas e elementos imagéticos. O processo de autoformação ocorreu a partir do desenho como um motivador empírico. Esse processo visceral contaminou sua história de vida de modo intenso, permitindo que o seu modo de olhar e perceber o cotidiano fosse um termômetro para o desenvolvimento de uma linguagem poética não compreendida, especialmente pelos seus familiares. Segundo Firmino (2017), o desenho alimentava suas experiências e reflexões sobre o cotidiano, no contexto de um universo concentrado em ambientes marginalizados, ou mesmo, inserido por entretenimentos banais de uma vida de adolescente. Houve uma necessidade de estabelecer pontes para desenvolver sua percepção sobre o mundo, a partir de conexões com universos paralelos, sobretudo, aqueles que apresentavam uma realidade suja, exótica, escondida, camuflada e muitas vezes ignorada pelos demais sujeitos. No entanto, foi justamente a percepção dessa realidade, permeada por diferentes imagens e contextos que chamou sua atenção para pensar sobre a vida e a existência.

Os trabalhos apresentam características particulares em relação ao endereçamento tanto com o objeto de arte como no campo da escrita narrativa e (auto)formativa. Podemos considerar que os mesmos são exemplos de uma investida no campo da escrita de si, pois desvelam aspectos particulares e singulares de vida e formação. Os trechos recortados, bem como, os apontamos que realizamos não traduzem os estudos em sua totalidade e essência. Inclusive, acreditamos que esse não seria o espaço adequado para tal empreitada. Nossa intenção foi apontar a necessidade do uso do memorial de formação no contexto de (auto)formação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

O interesse surge como um caminho promissor de entendimento para as questões que desafiam o campo da escrita acadêmica. Inclusive, ao considerar a relevância dessa proposta, compreendemos que é a “[...] mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação” (JOSSO, 2007, p. 419).

Considerações finais

Escrita de si: por que pensar e contar com intensidade narrativa

A abertura acadêmica para demarcação a respeito de aspectos autobiográficos é uma opção que implica contato com vertentes da subjetividade, da experiência de vida e de memórias que podem representar parte do processo formativo do futuro professor. Enquanto objeto sensível que diz respeito à trajetórias de vidas, esse tipo de abordagem dispõe de recursos que, observados pelo âmbito do rigor acadêmico, podem ser analisados como fragmentos componentes de projeto formador importante, uma vez que elenca outras formas de conhecimento que ultrapassam o caráter teórico-prático da atuação em sala de aula. A construção da pesquisa por meio de uma escrita de si com intensidade, que envolve o campo da narrativa, também colabora com a investigação pedagógica, especialmente por compreender as sutilezas do cotidiano enquanto processo histórico, cultural, memorialístico e, também, acerca do conhecimento de si.

Escrever com intensidade narrativa requer uma dose de coragem. Preencher a folha em branco com palavras que sintetizem pensamentos, recordações, experiências e tudo aquilo que ficou guardado no íntimo do nosso ser representa um movimento de reflexão perante a vida e a si mesmo. Um movimento que dialoga paradoxalmente com as certezas e incertezas, com os medos e angústias, e também, com o amor e o ódio, pois, ao ingressar nesse caminho, não há como retornar de si mesmo. Será preciso seguir em frente, assim como seguimos em nosso sistema cronológico de idade, ano após ano. E como se fosse um mergulho nas profundezas da alma.

Desse modo, entendemos que ao propor um caminho que privilegie a escrita memorialística no campo da formação docente, não apenas como ferramenta de formação acadêmica, mas, como uma escrita de si que pensa e conta com intensidade narrativa, estaremos vislumbrando uma potencialidade autobiográfica. Um dispositivo de pesquisa-formação que conduza os estudantes para uma vertente autorreflexiva que servirá como aporte teórico e metodológico, considerando a relevância das aprendizagens ao longo da vida.

Tanto o trabalho monográfico apresentado pelo estudante Henrique, como o trabalho de Douglas convergem para questões norteadores acerca da relevância do processo (auto)formativo. Respeitando as nuances narrativas que fazem parte de cada escrita, entendemos que o campo da arte subsidia os textos, pois alimentam as estruturas recordativas presentes nas lembranças de ambos os estudantes. Observamos que, o processo de (auto)formação do sujeito acontece, desde situações formativas presentes na escolarização básica até situações corriqueiras vividas no cotidiano da casa. Lembranças definidoras para operar sentidos e significados presentes em uma trajetória de vida. Nesse aspecto, consideramos que o campo da pesquisa narrativa e autobiográfica representa uma possibilidade elucidativa de reflexão em torno das heranças, continuidades e rupturas que a vida oferece ao sujeito. Representa também o conhecimento sobre a vida que surge da interação dinâmica entre o sujeito e sua percepção de si no mundo, em diferentes tempos e espaços (auto)formativos.

Referencias

- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva S.A., 1999.
- CAIXETA, Ana Paula Aparecida Caixeta. **Glauco Mattoso, o Antikitsch**. Tese de Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2016.
- CATANI, Denice Barbara. “Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação”. In: BARBOSA, Raquel Lazzari leite (Org.) **Formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 119-130.
- DELORY-MOMBERGER. “Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação”. In: **Revista em Educação: Belo Horizonte**, v.27, n. 01, p. 333-346, abril 2011.
- FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. **MO(VI)MENTOS AUTOBIOGRÁFICOS: historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em Artes Visuais**. Tese de Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2015.
- FIRMINO, Douglas. **Vilipêndio ao meu cadáver: autorrepresentação grotesca e a autoformação no desenho**. Trabalho de Conclusão de Curso: Licenciatura em Artes Visuais, Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasília, 2017.
- JOSSO, Marie-Christine. “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida”. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. “Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoética e avaliativa dos memoriais”. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica**. Natal: EDUFRN, 2011, p. 19-40.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. “Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si”. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 27-42.
- PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. “Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação”. In: PRADO, Guilherme;

SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2005.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. “O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade”. In: **PERSPECTIVA**, v. 28, n. 2, p. 601-624, jul/dez, 2010.

SILVA, Henrique de Siqueira e. **Quadrinhos, circo e autoformarão: uma trajetória de vida e aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso: Licenciatura em Artes Visuais, Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasília, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.



**EDUCAÇÃO PÚBLICA DE NÍVEL
SUPERIOR: INÚTIL OU PERIGOSA?**

EDUCAÇÃO PÚBLICA DE NÍVEL SUPERIOR: INÚTIL OU PERIGOSA?

Heurisgleides Sousa Teixeira (UNEB)²⁰⁹

Thiago Alves França (UNEB)²¹⁰

Introdução

Escola! Que me importava que os outros soubessem ler ou fossem analfabetos? [...] Metam pessoal letrado na apanha da mamona. Hão de ver a colheita (Paulo Honório em São Bernardo, de G. Ramos).

Este texto se apresenta como uma resposta ao manifesto de Nuccio Ordine - *A utilidade do inútil* (2016) - que inspira a construção deste livro. Suas provocações em torno da 'inutilidade dos saberes humanísticos', preconizada pelo neoliberalismo, nos encontrou às voltas com uma forte inquietação e também um forte desejo: ensinar nossos alunos a ler e escrever melhor. O que pode parecer um propósito rudimentar e até despropositado quando se trata de alunos universitários, reflete uma preocupante realidade: o baixo nível de letramento dos nossos alunos é um dado que aponta o êxito do projeto neoliberalista no que diz respeito à privação de direitos humanos em prol do ideal do máximo lucro.

Ordine (2016) nos ajuda a formular essa relação e, emulando seu gesto, nos propomos a provocar uma (auto) reflexão junto aos colegas docentes sobre o nosso papel e sobre o papel da universidade dentro dessa realidade. Para tanto, traçamos um caminho que vai da inquisição acerca dos porquês de sermos taxados de inúteis até as nossas possibilidades de atuar no sentido contrário

²⁰⁹ Doutoranda em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual da Bahia, campus IX, Barreiras. heurisgleides@yahoo.com.br

²¹⁰ Professor Dr. em Letras pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) e professor do curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Estadual da Bahia, campus IX, Barreiras.

desse propósito economicista, que contagiou os ideais dos estudos acadêmicos.

Pelo tom inquieto e provocativo de nosso texto, optamos por desenvolvê-lo como um ensaio. Também devido ao tom que adotamos e produzimos, julgamos necessário fazer alguns esclarecimentos: não temos como foco específico tecer uma crítica ao atual governo federal; a questão extrapola o âmbito da política nacional. Conquanto não sejam exaustivas, realizamos análises discursivas de passagens da Proposta de Governo, destacando elementos que, por exemplo, apontam a (re)produção de um discurso de mercantilização da educação. O objetivo com essas considerações discursivas é um só: demonstrar concretamente aquilo que combatemos.

Admitimos como pressuposto a crise das ciências humanas estabelecida desde o início da modernidade, mas mais intensificada com o avanço tecnológico que teve início, nos países desenvolvidos, na década de 1970, e que marca a contemporaneidade (LYOTARD, 1998). Essa tomada de posição política não significa, entretanto, defesa deste ou daquele partido, e esperamos que a leitora e o leitor possam, conosco, compartilhar da compreensão de que a dimensão política extrapola a questão partidária, porque a própria linguagem é política e, uma vez que somos seres de/na linguagem, nossa existência, toda ela atravessada e simbolizada pela linguagem, é também necessariamente política. Por trabalharmos com uma parcela significativa de alunos carentes, em uma universidade periférica de um estado periférico, a pergunta que nos volta e com a qual não paramos de nos deparar é a seguinte: que caminhos podemos trilhar para formar cidadãos cômicos da realidade da qual fazem parte, na qual estão inseridos, e aptos a agir socialmente?

Para a textualização dos nossos incômodos, desejos e esperanças, além do diálogo com Lyotard (1988) e Ordine (2016), importa também a veemente defesa da educação realizada por Freire (1997, 2000), para quem transformar o mundo implica saber que fazê-lo é possível. “A tarefa progressista é, assim, estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios” (FREIRE, 2000, p. 59). Além desses, outros autores nos ajudaram a levantar dados e aprimorar reflexões, as quais, devido ao

limite de páginas, não pudemos citar com a devida amplitude. Recomendamos sua leitura. São eles Meszáros (2008), Condé (2015) e Moreira (2020).

De inúteis a perigosos: discursos oficiais e produção de efeitos

Nos tempos em que emergem governos autoritários, a repressão vira rotina; as artes, a cultura e a educação são as primeiras esferas a serem golpeadas. Não precisamos recuar no tempo para exemplificar momentos como esse: é o que vivemos no presente. *Hit et nunc*, vemos as poucas conquistas da nossa nova e já decadente democracia serem ameaçadas, afetando de chofre a liberdade de expressão das artes e da imprensa e a autonomia dos professores em suas salas de aula. Voltam a querer nos vigiar, a nós, professores, para garantir que não iremos 'falar de política' nas escolas, nas universidades – a escola sem partido é uma reinvenção da nem tão velha assim lei da mordaza da ditadura militar²¹¹.

O passado que não queríamos ver ou que não queriam que vissemos é repetido diante de nossas retinas. A percepção da repetição, no entanto, não ocorre com todo mundo, mostrando-nos o êxito de uma campanha pelo apagamento de nossas mais dolorosas memórias, ou mesmo de sua ressignificação via algum tipo de revisionismo.

Após as eleições de 2018, quando Jair Messias Bolsonaro foi eleito Presidente da República, as ameaças rapidamente se tornaram medidas, atos e leis que institucionalizaram a perda de direitos do cidadão e trabalhistas, embora não nos tenham impedido – oficialmente ainda – de falar. Não obstante a estupefação não deixe de nos encontrar (e diariamente!), não é possível dizer, não sem algum constrangimento, que estamos ou que fomos realmente surpreendidos. O plano de governo do então candidato à presidência, no quesito Educação, não se esforçava para mascarar suas intenções; antes, explicitava, em sua proposta de governo, registrada no Supremo Tribunal Eleitoral, o seu modo de enxergar a educação, aquilo que tratava como problemas e ainda as suas alternativas para superação.

²¹¹ A lei Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 proibia os servidores públicos de emitirem quaisquer opiniões acerca das ações do Estado.

A discussão produzida naquela Proposta se firmava nas alegações de que “Gastamos como os melhores [mas que, apesar disso] educamos como os piores” (BRASIL ACIMA..., 2018, p. 41-42). Nela, pode-se ler também que “o nível de gastos que o Brasil tem com educação é incompatível com o péssimo nível educacional dos estudantes” (p. 43). Essa conclusão pretende legitimar uma interpretação de que “gastamos” muito, e que, sendo assim, não há de ser pouco razoável que se contingenciem os “gastos”.

Sob a lógica da Proposta de Plano de Governo, a solução da Educação não passa pelo aumento de investimento no setor. Qual seria, então? A resposta está também lá: a “solução” seria a “ênfase na [educação] infantil, básica e técnica, sem doutrinas”, porque, como também é dito, “um dos maiores males atuais [na Educação] é a forte doutrinação” (p. 22). Veja-se que, antes das eleições, primeiro fomos taxados de inúteis, escórias do Estado, aproveitadores do dinheiro investido; depois, passamos a perigosos doutrinadores; deveríamos, por isso, ser destruídos. Da Proposta à sua institucionalização, 'evoluímos' de 'inúteis' a 'perigosos' e nos tornamos, por fim, inúteis-perigosos. Mas inúteis para quem ou para quê? E por que incomodamos tanto?

Na Proposta do Plano de Governo, o que se entende por doutrinação começa a ganhar identidade e orientação: “precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire” (p. 46). O historiador Sérgio Haddad (2019) relembra que Bolsonaro, em uma palestra para empresários, durante a campanha, em agosto de 2018, disse ser preciso entrar com um lança-chamas no MEC para expulsar Paulo Freire lá de dentro. Após ter sido exilado por quinze anos, sendo proibido de educar no Brasil, mais uma vez, agora - apesar de reconhecido internacionalmente com um dos mais importantes educadores e apesar de ter sido agraciado com mais de 40 títulos *honoris causa* (HADDAD, 2019) - Paulo Freire volta a ser atacado e, outra vez, em uma situação em que o ultrarreacionarismo é dominante no cenário público nacional.

Talvez eles, os atuais governantes do país, tenham mais “fé” na potência do legado e inspirações freirianos do que nós mesmos, estudiosos, educadores, intelectuais progressistas. Os ataques que deflagram a Paulo Freire - que valem como metonímia para uma

Educação emancipatória, de uma tomada de consciência humana elaborada no e pelo processo educativo - são proporcionais aos perigos que eles atribuem a esse ideal. Aliás, como cabe insistir, a “solução” para o problema da/na Educação apontada na Proposta era e ainda é a de pôr fim à “doutrinação”.

Os ataques antes citados não são exclusividade do atual governo. Desde a Constituição de 1988, mais se falou em cortes do que em investimentos em educação. O que salta aos olhos, no presente, é o escancaramento do projeto e as distorções que afirma como verdades. No campo da educação superior, principal responsável pela produção de conhecimento científico do país, cortes de orçamento já se tornaram uma constante. Na área de Ciências Humanas e Letras no campo universitário, a validade do conhecimento que produzimos não é somente desonerada, como é posta à prova até mesmo por colegas de outras áreas do conhecimento: "isso aí que você estuda serve para quê?", ouvimos. E poderíamos apenas responder com um chiste: serve para incomodar. Ao contrário disso, nos pomos a questionar sobre o porquê de perguntas como essas, que pressupõem uma aparência de inutilidade do nosso trabalho, surgirem até mesmo entre nossos pares.

A resposta é óbvia. Ao contrário das ciências empíricas, nós, de algum modo, quebramos uma lógica utilitarista, que não poderia ser quebrada sob a lógica da mercantilização de tudo sem que houvesse uma potente e difusa retaliação. Não apresentamos, como resultado do nosso trabalho, produtos, bens e serviços que "legitimam" nossa existência, como disse Lyotard (1988); nossas elaborações "não trazem lucro", como deflagra Ordine (2016). Quer isto dizer que as pesquisas que apresentam resultados por meio de produtos (softwares, medicamentos, equipamentos) são rapidamente capitalizados; trata-se de pesquisas de áreas consideradas úteis porque são capazes de melhorar em curto prazo "o desempenho do sistema social" ou de produzir resultados capazes de "traduzir e estocar e fazer circular como mercadoria" (BARBOSA, 1988, p. xii).

Não se trata, aqui, de avaliar a apropriação do conhecimento produzido nas universidades públicas por empresas privadas que, por meio de financiamentos, julgam pagar pelo resultado do que deveria ser um bem comum; não se trata tampouco de estabelecer (nem de reafirmar) uma relação de rivalidade entre as diversas áreas do

conhecimento, até porque podemos encontrar modos de colaboração com colegas de outras esferas de pesquisa. Trata-se de ilustrar que, sob o critério de apresentação de resultados “evidentes”, existe um entendimento hegemônico de que a função da universidade é formar trabalhadores capacitados e que, por isso mesmo, deveria investir apenas em pesquisas que pudessem ser diretamente relacionadas ou mesmo assimiladas pelo setor produtivo; isso valoriza as ciências aplicadas, porque tendem a reproduzir as condições materiais do produtivismo, não contemplando, então, o campo das humanidades.

Essa secção feita entre as humanidades e as ciências aplicadas põe a nu um dos aspectos pelos quais somos tachados de inúteis (ou “estéreis”): *não servimos para...* Aquela pergunta do nosso colega ecoa, na verdade, um princípio neoliberal que valoriza apenas o conhecimento pragmático e esquece o princípio fundador da universidade.

A questão, explícita ou não, apresentada pelo estudante profissionalizante, pelo Estado ou pela instituição de ensino superior não é mais: isto é verdadeiro?, mas: para que serve isto? No contexto da mercantilização do saber, esta última questão significa comumente: isto é vendável? E, no contexto do aumento do poder: isto é eficaz? (LYOTARD, 1988, p. 92).

Apesar da falsa oposição útil/inútil estabelecida pela lógica neoliberal, o programa de desmonte da educação acaba por atingir todas as áreas, ainda que haja alvos preferenciais. Mesmo que com alcances variados, a lógica neoliberal acaba por atingir toda a produção de conhecimento advinda das pesquisas desenvolvidas pelas/nas universidades e também a de outros órgãos de pesquisa do país (Embrapa, Inpe, Cebrap, Inep, Ibama...). O argumento mais utilizado é o mesmo antes citado: muito “gasto” para pouco resultado que, somado à atual crise econômica e fiscal, parece ser suficientemente plausível para a adoção de drásticas medidas de austeridade. Medidas, aliás, inaceitáveis nas palavras do atual presidente da Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica (SBPC), Ildeu Moreira (2018), já que o “orçamento geral da União teve um aumento de 1,7% entre 2017 e 2018”, sem contar a já tradicional prática de isenções fiscais a empresas privadas nacionais e internacionais, “cujos

valores são uma centena de vezes maiores do que o solicitado para [Ciência, Tecnologia e Inovação] CT&I” (p. 04).

De todo modo, apesar da pecha de inúteis e incompetentes atribuída às universidades públicas, e mais especialmente às humanidades, somos parte do incômodo experimentado pelo projeto neoliberal. Sendo assim, precisamos nos perguntar: como não sermos engrenagens úteis a esse retrocesso? Como mantermos, nesse sentido, nossa inutilidade? E como podemos continuar incomodando?

Muito antes de perguntar *para que serve*, é preciso entender *de que modo* uma pesquisa se conecta com temas fundamentais da vida, tais como justiça, liberdade, proteção social, autonomia política - qualquer pesquisa.

O conceito de democracia engloba todos esses temas e é a sua existência que se encontra ameaçada. É mesmo possível que essa ameaça tenha sempre existido e faça parte mesmo do conceito de democracia, já que ela existe sob uma tensão entre grupos políticos com interesses diversos, quando não opostos. Um governo democrático tem como obrigação principal administrar conflitos, garantir a primazia da vontade pública (e os direitos das minorias) e do bem-estar geral da população. Justiça social é uma consequência perseguida pela democracia. Entretanto, como vemos a olhos nus, em países capitalistas como o Brasil, o Estado prioriza o interesse dos grupos detentores de capital – industriais, banqueiros, grandes investidores – em detrimento das classes economicamente menos favorecidas, o que significa dizer: a esmagadora maioria da população. Isso mostra que capitalismo e democracia são conceitos opostos por princípio, ou seja, não há plena democracia onde "os interesses [econômicos] de grupos particulares dominantes" são definidores das decisões políticas do país. Para que a participação política seja efetiva, a sociedade precisa ser “composta de cidadãos maduros e autônomos” (DA HORA, 2012, p. 25). É por isso que a educação figura como estratégia fundamental para as decisões políticas, e é também por isso que se torna alvo privilegiado de ataques por parte da elite financeira do país, falando aqui especificamente da realidade brasileira. Não à toa, se nota “que a maioria das pessoas vê a urgência das reformas educacionais como uma espécie de *urgência-sem-pressa*” (FERRAREZI JR, 2014, p. 89, grifo do autor).

Democratização do ensino: um perigo ao projeto neoliberal

Após expor as inquietações, passemos ao que desejamos: ajudar nossos alunos a melhorar sua competência linguística. Como isso se relaciona com o neoliberalismo? Desde a redemocratização do país, foram poucas as políticas públicas de inclusão social adotadas pelos diversos gestores; dentre elas, cumpre destacar a ampliação do acesso ao ensino público para parte da população mais pobre - da base até o nível superior²¹². É com esse grupo de pessoas que entramos na nossa esfera de atuação como professores de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura no *campus IX*, um dos 24 *campi* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), um espaço que recebe, em grande medida, alunos provenientes de escolas públicas que certamente só conseguiram chegar à universidade porque tais programas *ainda* se encontram em vigor.

No *campus* no qual trabalhamos, no Oeste da Bahia, testemunhamos e experienciamos, a cada nova turma ingressante, o processo avassalador de perda de qualidade da educação. Cada vez mais, temos um contingente de alunos com preocupantes níveis de leitura, de escrita e de interpretação textual. Sob esse aspecto, não podemos negar que há alguma verdade quando se diz que o investimento em educação pública no país gera resultados aquém do esperado. Porém, nossa concordância é parcial e ocorre sobretudo com o resultado abaixo da expectativa, mas não com o investimento, porque, como discute Cara (2019), a própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio de seus relatórios anuais, afirma que o investimento por aluno na educação básica do Brasil é menor do que o necessário. Então, não é uma verdade que “gastamos” (a palavra não é “investimos”!) em Educação como os países mais desenvolvidos (“os melhores”) (BRASIL ACIMA, 2018).

É importante destacar também que aquilo que é mensurado por dispositivos de avaliação como o *Programme for International Student Assessment*, o Pisa - que é uma iniciativa da OCDE - “não leva em conta

²¹² BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em 14 jul 2020.

as condições de trabalho dos educadores, que enfrentam baixas remunerações, carreiras pouco atrativas, salas de aula superlotadas e escolas com infraestrutura indigna” (CARA, 2019, p.28).

A chegada de tais alunos à universidade, frutos do cenário desconsiderado pelo Pisa, nos leva a refletir sobre essa realidade e a pensar também em alternativas para que o nosso próprio trabalho seja capaz de atingi-los, não no sentido de torná-los trabalhadores técnicos eficazes e ‘sem ideologia’ (que não seja a neoliberal, óbvio), mas de garantir que quem quer que passe por aqui tenha acesso a um ensino que, de fato, amplie sua condição de sujeito atuante, capaz de interferir e tomar decisões na vida social e política, isto é, uma educação cujo objetivo seja a emancipação de mulheres e de homens.

Escutamos – e também já proferimos – certos comentários que exigem uma reflexão mais detida sobre o precário nível de letramento que apresentam muitos estudantes ingressantes na universidade (alguns mantêm esse baixo nível até o fim da graduação). Uma pergunta exemplar, que soa como reclamação e/ou como argumento de isenção de responsabilidade é: *como eles vieram pararaqui?*

Outros colegas, entendendo-se como humanistas, adotam, na verdade, uma atitude paternalista. Temos de alunos que trabalham o dia inteiro no comércio e chegam já exaustos à aula a alunos vindos de outras cidades em condições precárias, num "escolar" que não tem espaço para todos (alguns viajam em pé); temos os que moram na periferia, levam horas para chegar, saem antes do fim da aula para evitar os perigos do ponto de ônibus à noite, ou os do bairro; temos alunos com muitas demandas. É difícil decidir qual a pior condição. Todas são ruins, todas interferem no modo como esses alunos vivenciam a universidade, no quanto conseguem aprender levando em conta esse quadro que põe a nu suas carências. Frente a essa situação, alguns professores adotam, nas avaliações de suas disciplinas, o critério social. Indicada sob a aparência de benevolência, e mesmo quando verdadeiramente convencidos de que se trata de um gesto caritativo, a adoção desse critério dissimula uma ideologia meritocrática, já que, para a aprovação, levam em conta o esforço do aluno para frequentar as aulas, mesmo que não haja avanço na compreensão do conteúdo proposto.

É claro que toda história de vida tem que ser levada em consideração, que toda vida humana importa, que todo trajeto

importa. Somos formadores de pessoas, não construímos máquinas; não ignoramos todas as dificuldades pelas quais os alunos mais carentes passam, ao contrário. É por eles que procuramos agir de modo a garantir que, durante sua permanência na universidade, tenham acesso a um ensino de real qualidade, eficaz em ensinar os conteúdos previstos, além de ajudá-los a desenvolver a capacidade emancipatória de pensar(se), de interpretar a realidade por si mesmos.

Se alunos com esse perfil 'inesperado' vieram *parar aqui*, vieram legitimamente. Se eles enfrentam dificuldades de aprendizado provenientes de um ensino precário a que tiveram acesso na educação básica, isso não é problema causado por eles. Se somos a favor da democratização do ensino, se ainda lutamos por essa causa, precisamos urgentemente entender esse *como*, parar de ignorar a situação e pensar em soluções, porque isso é problema nosso!

O tempo todo, pessoas passam por nós e convivem anos conosco. O que precisamos fazer não é expulsá-las, nem mesmo, pelo atravancamento do acesso, tentar impedir que outras em semelhante situação ingressem na universidade; tampouco devemos nos demorar em lastimar sua trajetória na vida. Precisamos, mais que tudo, garantir que o prometido diploma universitário realmente lhes abra oportunidades de agir no mundo e, nesse caso específico, já que trabalhamos com futuros professores, de melhorar a educação desde a base, onde tudo começa. Com isso, podemos contribuir para quebrar esse ciclo pernicioso de precarização em que a universidade pública diploma professores sem condições de ensinar e recebe alunos com más condições de aprender, contribuindo para precarizar ainda mais o ensino básico. "Aprender e depois ensinar de forma inadequada é um ciclo cruel" (SILVA, 2017, p. 76). Nosso compromisso é de ser inútil à manutenção desse ciclo; é causar o incômodo que pode ajudar a parar de fazer girar a roda. E a saída é uma educação libertadora, cuja "função [seja] transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo" (JINKINGS, 2008, p. 12).

A lógica neoliberal, portanto, atinge também o aluno que, hoje, "é mais um trabalhador que vai às aulas do que propriamente um estudante. Ele entende que estudar é estar presente na sala de aula. O que tiver que ser apreendido o será naquelas horas alocadas em

sua apertada agenda” (BERTERO, 2007, p. 05). Preterindo o aprendizado à nota que o levará ao próximo semestre, o aluno se tornou um apressado, alguém que deseja apenas pegar o diploma que o levará ao melhor emprego possível - que é, por sinal, outra falácia do neoliberalismo²¹³.

A incômoda (in) utilidade das aulas de língua portuguesa

A linha de raciocínio que nos trouxe até aqui nos fez parar de reclamar e de achar o problema grande demais para buscar solução. O desejo de ensinar torna-se compromisso social. Acontece que, por mais que queiramos apressar e tentar acelerar o processo (sim, também nos tornamos apressados muitas vezes), não custa lembrar que as habilidades de ler (o mundo), formular um raciocínio e dá-lo a conhecer em texto escrito não é nada mágico nem instantâneo, nem se adquire automaticamente com a posse de um diploma; o diploma não é um papel mágico que concede conhecimento ao portador²¹⁴. A sabedoria popular diz que, às vezes, diante de um erro, é preciso dar um passo atrás. Isso vale para a leitura e a escrita, que exige sempre releitura e reescrita. Ensinar a escrever, a interpretar também requer compromisso com alguns importantes princípios que foram abandonados na história recente da educação do país; esse também é o momento de fazer uma revisão e releitura de nossas ações e retomar os nossos verdadeiros objetivos. Não estamos alinhados com a compra e venda de diplomas, mas com uma educação que seja realmente de qualidade, palavra muitas vezes usada em vão.

Um dos problemas mais gritantes entre nossos alunos é justamente a dificuldade com a *palavra*, isto é, a dificuldade com as competências básicas de compreender, falar, ler e escrever formalmente. Essas quatro habilidades, como destaca Antunes (2012), são altamente relevantes para as demandas da vida social e profissional de qualquer estudante em qualquer nível e em qualquer

²¹³ A esse respeito, ver Gomes et al (2020).

²¹⁴ Relembremos as muitas metáforas – catar feijão, lutar com as palavras, lavar roupa branca no rio - advindas dos mais reputados autores de literatura brasileira: (aprender a) escrever exige paciência.

área. É nesse ponto que reside nossa preocupação e nossa estratégia de ação. Se não garantirmos a melhoria dessa condição, de saída, a aprendizagem desse aluno já estará severamente comprometida.

Nossa percepção quanto às dificuldades de alguns alunos na esfera da linguagem teve início desde nosso ingresso como professores efetivos da UNEB, no ano de 2012. Após um período de afastamento para cursar doutorado, a nossa preocupação tornou-se vontade de agir, pois o cenário não havia melhorado. Percebemos, também, que o problema não era circunscrito aos poucos alunos com os quais tínhamos contato a cada semestre. Há uma gama de alunos no nosso *campus* que se aproxima ou corresponde ao que poderíamos qualificar, talvez, como analfabetos funcionais. A experiência nos mostra que esses alunos são, em geral, carentes, provenientes de escolas públicas de agora ou de há muito tempo. É evidente que a entrada pelo SISU ou pelo vestibular não garante que todos estejam no mesmo nível de letramento. A justiça social que a nota do ENEM, por exemplo, consegue alcançar não repercute nas etapas da educação anteriores a ele, quando o aluno ainda estava no ensino médio. Uma vez que se tornou universitário, vimos nos esforçando para encontrar caminhos possíveis de melhoria desse requisito essencial ao estudo.

Na falta de recursos e de parceiros (por enquanto, somos apenas dois, dispendo de uma sala vazia), procuramos realizar, via projeto de extensão, um trabalho de aprimoramento da escrita e da leitura com alguns desses alunos. Também utilizamos, o quanto possível, parte de nossas disciplinas para fazer intervenções no mesmo sentido. Uma das nossas principais ações consiste em fazer correções coletivas de textos produzidos pelos próprios estudantes. Com o texto projetado (em salas que não a nossa, vazia), lemos e discutimos cada frase, sua estrutura e sua significação; procuramos fazer com que o autor não se intimide e explique suas intenções; abordamos desde questões gramaticais mais pontuais a questões mais amplas, como a coesão e a coerência global do texto; não raro, o texto ganha nova dimensão, se amplia. Entendemos que as principais fragilidades na escrita formal podem aparecer nesse trabalho inicial, e que, uma vez dirimidas, podem ajudá-los a produzirem textos posteriores com mais desenvoltura. Contudo,

seguimos em busca de melhores estratégias, capazes de alcançar mais pessoas.

Alguns colegas, aos nos lerem aqui, podem avaliar nossa estratégia como muito 'escolar' e muito superficial; podem mesmo afirmar que não é nosso papel, que não é nossa culpa que o ensino básico esteja também sucateado, mais desvalorizado do que nunca (o que seria uma afirmação estranha, já que formamos professores que atuam na educação básica); pode-se mesmo concluir que o papel da universidade não é 'alfabetizar', que não é corrigir o que os outros fizeram mal. A eles temos a dizer que o *nosso papel* jamais terá bons resultados se continuarmos a ignorar essa situação; “a análise e a interpretação continua a ser a melhor maneira de preparar as pessoas para a aquisição e produção do conhecimento” (SILVA, 2017, p. 74). Ignorar essa nossa realidade é um ato irresponsável e mesmo impossível sem uma dose generosa de cinismo.

Em entrevista à Folha de São Paulo, em 1994, Paulo Freire compartilha a percepção de que “o analfabetismo era uma castração dos homens e das mulheres. Uma proibição que a sociedade impunha às classes populares”. Na observação de Paulo Freire, a sociedade brasileira de então era “profundamente autoritária e elitista”, ou melhor, a classe dominante tinha uma enorme dificuldade de “reconhecer os direitos fundamentais das classes populares” e não concordava, “de jeito nenhum, que as massas populares se tornem lúcidas”. E a classe dominante não concordava justamente porque o deslindamento dessa “realidade” ameaçaria fortemente a existência dos privilégios que a constituíram e também dos que a mantêm (ainda hoje) em sua posição de domínio.

As crescentes desoneração e desvalorização da universidade atualizam, ainda que camufladamente, o objetivo de garantir a despolitização da população e, conseqüentemente, a manutenção da elite financeira no poder. Como discute Meszáros (2008), atrelar o processo educacional às margens do capital significa o abandono, consciente ou inconsciente, de uma efetiva transformação social. “É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MESZÁROS, 2008, p. 27). E é desse lado que estamos.

No que diz respeito às práticas de ensino com língua portuguesa, é preciso, como nos provoca Antunes (2003), indagar cotidianamente, a favor de quem e de quê elas se realizam. “Se as pessoas não ficam mais capazes para - falando, lendo, escrevendo e ouvindo - atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?” (ANTUNES, 2003, p. 176).

Como dissemos na introdução, é preciso assumir lados. A própria docência exige de nós muito mais que o domínio dos conteúdos da área; é também uma aposta no futuro, é uma forma, em si mesma, de agir no mundo, de intervir politicamente, eticamente na ordem social. Isso envolve também nossos colegas das ciências pragmáticas. Lidando com "dificuldades políticas e sociais", que afetam a normalidade do nosso trabalho, precisamos "fazer escolhas éticas". Todos nós, docentes de todas as áreas, somos "importantes - mas não neutros - instrumentos de emancipação humana" (CONDÉ, 2015, p. 386) ou de conformismo, poderíamos acrescentar. Depende da nossa vontade política. Ninguém é inútil.

Considerações finais

Somos taxados de inúteis pela ótica neoliberalista porque lutamos pela formação humanística, *quer dizer*, pelo direito ao que o capitalismo determinou como inútil para as classes populares. Por isso, representamos perigo para esse projeto, porque lutamos contra a alienação. Se fizemos parte de uma educação que fecha os olhos e não faz uma autocrítica sobre seu papel na vida das pessoas, aí sim seremos úteis: corroborando o discurso da baixa qualidade do ensino, da má formação de profissionais, sendo tão hipócritas quanto os donos do capital.

À medida que a universidade recebe alunos em situação precária de leitura, incapazes de dar conta das tarefas comunicativas mais cotidianas de um estudante - ler, interpretar, escrever -, mas (ou justamente por isso) extremamente úteis ao ideal de alienação, é preciso tomar providências e não apenas lamentar, desejar expulsá-los ou utilizar seu histórico de privações como complemento da nota necessária à aprovação nas disciplinas. Diploma não é esmola!

Sem voltarmos-nos urgentemente para esse problema que se instaura na educação, apenas os enganamos, oferecendo-lhes diplomas que não representam de fato sua competência para exercer sua profissão e para agir no mundo. Mentimos a eles quando fazemos isso. Mentindo, deixamos de lado a nossa 'inutilidade incômoda' e nos aliamos àquilo que deveríamos combater: uma educação falaciosa, a serviço do neoliberalismo e do ultrarreacionarismo.

Aos colegas que pensam que tudo isso é muito utópico, temos a dizer que esse ainda nem é o nosso ideal. Para o momento, precisamos minorar um problema muito grave. E pedimos ajuda. Desejamos algum dia que as ciências humanas, as Letras e as Artes sejam requisito para a formação de todas as pessoas (como já foram um dia), para que todos compreendam a cultura da humanidade na qual vivem, o seu presente, o seu passado, como essa sociedade funciona, a diversidade dos povos, enfim, para que possam construir um “retrato do mundo” enquanto vivem. Não, nesse momento, apenas desejamos tornar possível que o nosso trabalho possa realmente ser realizado na universidade, apesar de todas as dificuldades que hoje fazem parte da nossa rotina, e que ele tenha resultados muito concretos mesmo. Julgam que não haverá adesão, que não dará resultados? Pois seguiremos, seguiremos, como sugere Antunes (2014), limpando o pó das ideias simples.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos pós-modernos. In: LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

BERTERO, Carlos Osmar. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos Ebape. Br**, São Paulo, v. 5, edição especial, s/p, jan. 2007. Disponível em < <http://www.ebape.fgv.br/cadernosebape> >. Acesso em 01 mai. 2020.

BRASIL ACIMA DE TUDO, DEUS ACIMA DE TODOS: proposta de governo. Tribunal Superior Eleitoral Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>>.

Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. LEI nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>

Acesso em 14 jul 2020.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. A sociedade do conhecimento e o humanismo. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 384-397, nov. 2015.

DA HORA, Leonardo. **A noção de capitalismo tardio na obra de Jürgen Habermas**: em torno da tensão entre capitalismo e democracia. 2012. 232fl. (Dissertação). Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: as escolas brasileiras e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação pela fome**: entrevistas históricas. 1994. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/mais/historia/290594.htm> >.

Acesso em: 05 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

GOMES et al. Educação e o processo de reestruturação produtiva: a incapacidade civilizatória sob a égide do Capital. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 45, p. 2-20, 2020.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 141-147.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 9-14.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MOREIRA, Ildeu. Como caminha o financiamento à ciência no Brasil: o que nos espera em 2018?

Ciência e cultura, São Paulo, v. 70. n. 1, p. 4-5, jan./mar. 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SILVA, Marcos Antonio da. Diploma ou conhecimento? **Revista Científica de Educação**, v. 2, n. 1, p. 73-84, jan./jun. 2017.

**ELABORAÇÃO DE JOGOS
DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA E SUA CONTRIBUIÇÃO
NA FORMAÇÃO INICIAL DO
DOCENTE**

ELABORAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE

Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz (UFSCar/Sorocaba) ²¹⁵

Introdução

A complexidade característica do atual estágio do processo de globalização torna as reflexões realizadas no âmbito da ciência geográfica cada vez mais necessárias e urgentes. O geógrafo brasileiro Milton Santos, em seu livro “Por uma outra globalização”, discute a globalização como um fenômeno geográfico no qual é possível identificar três facetas distintas: 1. Globalização como ela é – uma globalização perversa, que contribui para o aprofundamento das desigualdades socioespaciais; 2. Globalização como fábula – uma globalização a partir de um mundo fantasioso, como os agentes hegemônicos nos fazem ver; 3. Globalização como possibilidade – uma outra globalização, uma concepção utópica, possível a partir da conscientização e da cultura popular (SANTOS, 2000, p. 8).

O descompasso entre a maneira como o processo de globalização é vendido pelos agentes hegemônicos e a forma como ela se materializa no espaço geográfico só pode ser apreendido a partir de uma reflexão sobre esse espaço. Tal reflexão passa por um viés interdisciplinar e inclui conceitos e categorias, como território, paisagem, região, lugar, bem como a interpretação de pares, como sociedade-natureza; campo-cidade; espaço-tempo; industrialização-urbanização. É apenas por meio da consciência sobre o descompasso entre a globalização como perversidade e como fábula que há possibilidade de elaboração de uma nova globalização, a partir da força do lugar, do fortalecimento das identidades, do protagonismo, das diferenças.

²¹⁵ Doutora, mestre e graduada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP). Docente do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades (DGTH) - Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba (UFSCar/Sorocaba). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSCar/Sorocaba. E-mail: d.dayana@hotmail.com

A discussão sobre a globalização na contemporaneidade é necessária e relevante. Ao mesmo tempo em que ela inclui a Geografia como ciência – por oferecer subsídios ímpares para a condução da reflexão sobre a globalização –, o fenômeno a ultrapassa e requer uma visão multiescalar, integrada, interdisciplinar e totalizadora.

Contraditoriamente, autores, como Straforini (2001, p. 22), mencionam que, na educação básica, apesar da urgência dessas reflexões sobre a globalização e como ela se apresenta no cotidiano – como fábula, perversidade ou possibilidade –, o conhecimento geográfico parece ser pouco atrativo para os estudantes, sendo, portanto, alvo de constante desinteresse. O motivo para o desinteresse imediato dos estudantes está no descompasso entre os temas discutidos no âmbito acadêmico e a prática pedagógica, que passa por fatores, como: o contexto social, política e econômico que tem colaborado para o sucateamento da educação (STRAFORINI, 2001, p. 23); a permanência das tradicionais respostas educativas dadas aos novos problemas contemporâneos, sendo, portanto, inadequada (CALLAI, 2005, p. 231); a fragmentação do conhecimento geográfico e o isolamento das propostas de atividades de ensino que desmotivam os estudantes (GONÇALVES, 2018, p. 218); a dualidade na formação em Geografia, que pouco estimula o docente à pesquisa, a qual é indispensável na prática pedagógica (SUERTEGARAY, 2013, p. 111).

Diante dos fatores citados, no processo de formação inicial do docente, é preciso refletir sobre as metodologias utilizadas no ensino de Geografia, a fim de conscientizar os estudantes do curso de licenciatura sobre a necessidade de adoção de novas práticas pedagógicas e utilização de recursos inovadores, lúdicos e criativos, como é o caso do uso dos jogos didáticos.

No exercício lúdico dos jogos didáticos na educação básica, os estudantes, além de terem acesso ao conteúdo específico da disciplina, são estimulados a participarem ativamente de momentos de descontração, cooperação, dinamismo, espontaneidade, inclusão e interação. A interação se dá não só entre os colegas, mas entre níveis de aprendizagem, vivências e perspectivas. Um bom jogo deve ser interessante e desafiador, proporcionando a participação ativa dos jogadores durante todo o processo (FIRMINO, 2010, p. 72).

O uso de jogos didáticos no ensino de Geografia possibilita, portanto, novas experiências para docentes e estudantes, experiências distintas daquelas vividas cotidianamente em aulas expositivas. Quando utilizados, os jogos didáticos não devem ser compreendidos como uma atividade desconectada da aula, de menor importância ou dispensável, pelo contrário, o jogo didático precisa ter um objetivo específico pré-estabelecido e deve ser incluído na sequência didática planejada pelo professor (KISHIMOTO, 2003, p.14).

No processo de uso dos jogos didáticos, os estudantes possuem maior autonomia e protagonismo, enquanto os docentes orientam o processo como mediadores. Todavia, defendemos que, para trabalhar com jogos didáticos, é preciso que o docente seja assertivo na proposta, na criação ou adaptação de jogos existentes, na indicação dos objetivos, na correlação entre os conteúdos trabalhos em sala de aula e nas indicações dos conteúdos curriculares. A formação inicial do docente é o momento oportuno não só para o desenvolvimento de discussões teóricas sobre os fenômenos geográficos, mas principalmente sobre como essas questões podem ser trabalhadas no cotidiano escolar.

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a contribuição da elaboração de jogos didáticos para a formação inicial do docente em Geografia, a partir da experiência com os estudantes da turma 018 do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus de Sorocaba/São Paulo. Os jogos didáticos foram desenvolvidos pelos estudantes durante a disciplina “Cartografia Escolar”, ministrada no segundo semestre de 2019.

A cartografia e a leitura do mundo globalizado

Uma das principais dificuldades encontradas pelos professores de Geografia é o uso da linguagem cartográfica no cotidiano da sala de aula. Segundo pesquisa realizada por Oliveira (2010) com 47 dos 187 professores de Geografia da rede pública municipal de Goiânia, 66% dos professores responderam ter dificuldades com os conteúdos de Cartografia (projeções, imagens de satélite e escala); 91% dos professores afirmaram que os estudantes apresentam dificuldades ou aversão à cartografia; 75% dos professores responderam que as

abordagens dos livros didáticos são insuficientes para lidar com o tema.

A cartografia como linguagem não deve ser uma mera ilustração de exemplos mencionados na aula ou mesmo um conteúdo individual e estanque incluído no ensino de Geografia. Pelo contrário, a cartografia precisa estar incluída em todas as pautas e contextos relacionados ao ensino de Geografia, pois, através dela, é possível realizar a leitura da realidade por meio da espacialização dos fenômenos, nos quais estão incluídos, sobretudo, os processos relacionados à globalização, presentes no cotidiano dos estudantes. Como dito na introdução, compreender a globalização é compreender a própria realidade. A apreensão da complexidade desse fenômeno depende da leitura do mundo, dos discursos e das linguagens, na qual inclui-se a cartografia.

Estudantes e professores precisam compreender que a cartografia deve ser lida, compreendida e debatida. O processo de leitura e interpretação da linguagem cartográfica está diretamente relacionado à leitura da realidade, pois a cartografia busca representar o espaço geográfico, que é o espaço no qual vivemos. Na contemporaneidade, este espaço é globalizado, portanto, impossível de ser compreendido sem considerar as relações de cooperação, competição e interdependência entre as diferentes escalas geográficas. A alfabetização cartográfica é um requisito basilar para a realização desse processo de leitura e interpretação do mundo.

A alfabetização cartográfica inclui a noção de letramento, a partir da qual se desenvolvem habilidades de reconhecimento de escalas, interpretação de legendas, orientação, compreensão da representação do espaço bidimensional em tridimensional etc. “Essas habilidades são adquiridas a partir do exercício de noções de lateralidade, orientação, referência em relação a si próprio e ao outro, distância e tamanhos” (CALLAI, 2005, p. 243). Contudo, decodificar as convenções cartográficas e reconhecer o alfabeto cartográfico, apesar de fundamental, não é suficiente (KATUTA, 2013, p. 138). É preciso desenvolver a capacidade de compreender os fenômenos espacializados a partir de um conjunto de conceitos e categorias geográficas. Esse é o papel da alfabetização cartográfica deve passar todos os anos da educação escolar básica.

Apenas a partir do momento em que o estudante é munido da possibilidade de leitura e interpretação do espaço geográfico em que vive, há possibilidade de agir e transformar, de forma lúcida, esse espaço. Para Duarte (2017, p. 198), é a partir dessa lucidez que se exercita a cidadania.

Relato de experiência sobre a elaboração dos jogos didáticos

A elaboração dos jogos didáticos foi realizada durante a disciplina de “Cartografia Escolar”, no segundo semestre de 2019, com a turma 018 do curso de licenciatura em Geografia da UFSCar/Sorocaba. A orientação para a elaboração dos jogos ocorreu após a discussão de seis horas de aula sobre alfabetização e letramento cartográfico. Durante os debates ocorridos nas aulas expositivas, os estudantes do curso de licenciatura refletiram sobre a importância da cartografia no ensino de Geografia e sua contribuição para a leitura dos fenômenos geográficos. Um ponto de destaque mencionado pelos futuros professores foi justamente a dificuldade de estabelecer um diálogo entre as atividades relacionadas à alfabetização cartográfica e os demais conteúdos curriculares da disciplina.

A proposta e elaboração dos jogos didáticos configurou-se inicialmente como um desafio para os estudantes da disciplina, pois a orientação indicava quatro características principais para a elaboração dos jogos:

1. Elaborar um jogo didático voltado aos estudantes do sexto ano do ensino fundamental. O sexto ano foi escolhido porque ele agrupa grande parte do conteúdo de cartografia trabalhado no ensino de Geografia. O grande problema é que as apostilas e materiais indicados pela secretaria estadual de educação trazem os conteúdos de maneira estanque, o que reforça a principal dificuldade mencionada pelos matriculados na disciplina;
2. Elaborar um jogo que inclua aspectos da alfabetização e do letramento cartográfico sem se limitar exclusivamente a esses aspectos, mas incluir questões para pensar e refletir sobre o mundo globalizado em que vivemos;

3. Apresentar novas informações aos jogadores sobre o recorte temático ou territorial do jogo;
4. Observar os princípios e orientações concernentes ao ano escolar indicado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Esse quesito foi incluído para que os estudantes conhecessem, debatessem e compreendessem o papel, os limites e os avanços das normativas e do currículo no ensino de Geografia. Nesse momento, os estudantes refletiram sobre os rebatimentos do currículo para a formação do cidadão, sobre os temas e os conteúdos considerados relevantes para serem trabalhados no ensino de Geografia, e sobre a necessidade de considerar o currículo como orientação e não como fator limitador da prática pedagógica.

O quadro 1 mostra as unidades temáticas, o objeto de conhecimento e as habilidades indicadas na BNCC que devem ser contempladas na disciplina de Geografia, no sexto ano do ensino fundamental II. Foi com base nessas informações que os estudantes escolheram os recortes temáticos e territoriais para a elaboração dos jogos didáticos.

Quadro 1: Geografia - Unidades temáticas, objeto de conhecimento e habilidades para o 6º ano do ensino fundamental

Unidades temáticas	Objeto de conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	Comparar modificações das paisagens em diferentes lugares e tempos. Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões

		<p>climáticos.</p> <p>Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural.</p> <p>Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.</p>
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	<p>Identificar as características das paisagens a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p>Explicar as mudanças na interação sociedade-natureza a partir do surgimento das cidades.</p>
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	<p>Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.</p> <p>Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagrama e perfis topográficos da vegetação.</p>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	<p>Explicar as diferentes formas de uso do solo e de apropriação dos recursos hídricos, suas vantagens e desvantagens em épocas e lugares.</p> <p>Analisar distintas interações</p>

		das sociedades com a natureza, considerando componentes físico-culturais e a transformação da biodiversidade local e do mundo.
		Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas do Brasil e do mundo.
	Atividades humanas e dinâmica climática	Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática.

Fonte: BNCC, 2018, p. 384. Adaptado pela autora.

Os estudantes formaram oito diferentes grupos. Cada grupo leu sobre a BNCC e elaborou uma proposta de jogo didático observando as unidades temáticas, o objeto de conhecimento e as habilidades indicadas no quadro 1. As propostas foram discutidas com a docente e os grupos deram início ao processo de elaboração dos jogos com os materiais disponíveis no Laboratório de Cartografia e Ensino da universidade.

O quadro 2 mostra uma síntese dos jogos elaborados pelos estudantes da turma 018 do curso de licenciatura em Geografia da UFSCar/Sorocaba durante a disciplina de “Cartografia Escolar”.

Quadro 2: Jogos didáticos elaborados²¹⁶

²¹⁶ Estudantes que elaboraram os jogos de acordo com seus respectivos grupos: 1. Edgard K. N. de Oliveira, Eliabner dos Santos, Gabriela Gomes, José Gabriel R. Nunes, Raquel de S. R. Barros e Vinícius B. F. de Almeida; 2. Ana Luíza F. de Lima, Fabiana do Carmo Ferreira, Julia C. C. dos Santos, Maiara de P. Bernardino, Nathalia L. Wenceslau; 3. Anderson R. Lafon, Gabriela P. de J. S. Leite, Isabella P. de Oliveira, Karina de A. G. Ferreira, Luan M. B. da Silva, Vitor L. C. Menezes; 4. Bruno Gabriel H. de P. Bueno, Douglas S. de Oliveira, Matheus H. N. de Assis, Ricardo O. Zanchetta; 5. Amanda M. S. Santos, Gleicielly O. de Souza, Isabela R. Beluci; 6. Isabela B. Luiz, João B. C. de Oliveira, Leonardo F. de Oliveira, Leonardo V. Vargas, Rafaela G. de Freitas; 7. Anderson R. dos Santos, Bêan Victório de O. Gomes, Caroline dos S. Gusmão, Gabriel S. Raposo,

Grupo	Nome do Jogo	Objetivo do jogo	Regras do jogo	Noções fundamentais
1	Descobrimos a Metrópole	Identificar, a partir das coordenadas geográficas, a localização das edificações na região metropolitana de São Paulo.	Cada jogador deverá escolher uma coordenada (composta por X e Y). A escolha revelará parte da edificação que deverá ser identificada por ele.	Lateralidade; Coordenadas Geográficas; Espaço urbano.
2	Bioma do Carmo	Estimular a construção coletiva dos jogadores participantes sobre os biomas brasileiros, utilizando os conteúdos de geografia desenvolvidos em sala de aula.	Cada grupo da sala de aula deverá ficar responsável por um bioma. Com o auxílio de questões previamente indicadas, o mediador de cada grupo deverá conduzir a discussão do grupo sobre o bioma. O jogo é rotativo para que todos os grupos tenham a oportunidade de participar de todos os biomas.	Biomas; Relação sociedade-natureza.
3	Jogo de Perguntas	Revisar os principais elementos	Cada jogador deverá selecionar uma carta contendo	Lateralidade; Pontos cardeais e

		que compõem a alfabetização cartográfica, sobretudo no que tange aos pontos cardeais e colaterais.	perguntas relacionadas à Geografia. O jogador que acertar irá girar uma roleta que indicará a direção (os pontos cardeais e colaterais) em que sua peça poderá ser movida.	colaterais.
4	Sorocaos	Identificar as transformações ocasionadas pela ação antrópica ao longo do tempo na paisagem da cidade de Sorocaba.	Após jogar um dado, o jogador avançará a quantidade de casas indicadas. O percurso feito pelos jogadores terá pontos de identificação da cidade de Sorocaba, com respectivas cartas informativas, a partir das quais o jogador terá acesso às mudanças antrópicas ocorridas na paisagem da cidade.	Relação sociedade-natureza; Ação antrópica; História da cidade de Sorocaba; Espaço urbano.
5	Memória Geográfica	Correlacionar diferentes paisagens aos seus aspectos históricos e geográficos.	Cada jogador deverá escolher duas coordenadas diferentes (compostas por X e Y). A escolha revelará duas cartas (fotografia de uma paisagem e	Relação espaço-tempo; Coordenadas Geográficas.

			<p>indicação dos principais aspectos geográficos de uma paisagem). O intuito é identificar os pares corretos.</p>	
6	Desvendando a Flona	<p>Refletir sobre a importância da Floresta Nacional de Ipanema em seus aspectos históricos, geográficos e culturais</p>	<p>Cada jogador deverá selecionar uma carta contendo perguntas relacionadas à conservação da floresta nacional. Após a resposta correta, o jogador utilizará o dado para avançar as casas. Algumas casas indicam pontos específicos do parque. O jogador deverá ler a informação sobre o ponto e seguir o número de casas indicados na carta.</p>	<p>Bioma Mata Atlântica; Conservação da Floresta Nacional de Ipanema (Flona); Relação sociedade-natureza.</p>
7	Cidade Utópica	<p>Refletir sobre os problemas urbanos e indicar propostas para a superação desses problemas.</p>	<p>Os jogadores deverão responder questões propostas em cartas sobre o processo de urbanização. Após cada resposta, os jogadores irão percorrer o tabuleiro com suas peças. O tabuleiro representa</p>	<p>Urbanização; Transformações socioespaciais; Relação cidade; Problemas urbanos.</p>

			sequencialmente diferentes estágios de desenvolvimento do espaço: rural, periurbano, urbano. No final, cada jogador deverá expressar sua concepção de cidade utópica.	
8	Rotas de Aventura	Identificar os diferentes ciclos econômicos brasileiros e sua espacialização em Sorocaba.	Os jogadores deverão responder questões sobre a cidade de Sorocaba, identificadas em cartas embaralhadas. Ao responder corretamente, o jogador deverá avançar uma casa no tabuleiro com o mapa da cidade.	Ciclos econômicos; verticalidades e horizontalidades.

Os jogos manuais foram elaborados com materiais recicláveis e de papelaria, sendo que alguns deles foram adaptações específicas de jogos de tabuleiro existentes, como a proposta feita pelos grupos 1 e 5 – adaptação do jogo “Cara a Cara” e do “Jogo da Memória”. No geral, os jogos seguiram a forma de um tabuleiro tradicional (uso de dados e peças movimentadas de acordo com as respostas dadas pelos jogadores), sendo que, na maior parte deles, com exceção das propostas feitas pelos grupos 2 e 7, os vencedores eram considerados aqueles que atingissem o ponto final do tabuleiro.

Se, em um primeiro momento, houve o relato da dificuldade em articular os elementos relacionados à alfabetização e ao letramento cartográfico, nos demais conteúdos de Geografia, percebemos, ao final da atividade, que essa já não era mais uma questão preocupante.

Alguns grupos propuseram, inclusive, a articulação com recortes territoriais, como no caso dos grupos 4, 6 e 8.

A figura 1 mostra o jogo “Desvendando a Flora”, elaborado pelos estudantes do grupo 6. No jogo, estão indicadas as trilhas que passam por pontos específicos da “Floresta Nacional de Ipanema”, a qual teve sua representação feita com base na topografia da flona, diferenciando os níveis de elaboração do terreno. A legenda (no canto superior direito do tabuleiro) e a rosa dos ventos (no canto inferior esquerdo) são essenciais para a leitura do jogo. Nesse caso específico, as questões indicadas para os jogadores baseavam-se na história da “Floresta Nacional de Ipanema” e no papel da conservação da flona para a permanência da biodiversidade e da Mata Atlântica na região de Sorocaba, diante da emergência do mundo globalizado e de seus desdobramentos socioambientais.

Figura 1 - Jogo “Desvendando a Flona”



Elaborado por Isabela B. Luiz, João B. C. de Oliveira, Leonardo F. de Oliveira, Leonardo V. Vargas, Rafaela G. de Freitas

Após a elaboração, os grupos apresentaram, para a turma da disciplina, os jogos didáticos elaborados. Esse foi o momento de interação entre os grupos que possibilitou a exposição do processo de criação e elaboração dos jogos, com a indicação das dificuldades, das regras dos jogos e das adaptações ao longo do processo. Além da apresentação, os estudantes desenvolveram uma proposta didática de utilização dos jogos na educação básica no qual indicaram as

seguintes informações: duração da atividade (em quantidade de aulas), objetivos, sequência didática, forma de avaliação e principais conceitos geográficos trabalhados.

Considerações finais

No processo de elaboração dos jogos didáticos, diferentes aspectos necessários à formação inicial do docente foram trabalhados: 1. Reflexão sobre a abordagem totalizadora e integrada dos conteúdos; 2. Papel do currículo no ensino de Geografia como norteador e não como um limite à prática pedagógica; 3. Possibilidade de desenvolver novas práticas de ensino-aprendizagem e interação a partir da ludicidade e dos jogos didáticos; 4. Necessidade de incluir elementos da alfabetização e do letramento cartográfico em diferentes momentos do ensino de Geografia e não apenas como abordagem específica dos conteúdos de cartografia; 5. Importância do planejamento e da reflexão sobre os objetivos das atividades a fim de estimular a leitura e interpretação do espaço geográfico e do cotidiano.

Ao longo do processo, os estudantes desmistificaram a abrupta separação entre os conteúdos específicos de cartografia e os demais conteúdos da disciplina, compreendendo que a fragmentação e dicotomia dos conteúdos impede a leitura e interpretação do mundo, cujos impactos são negativos na própria prática cotidiana dos estudantes e no exercício da cidadania. Infelizmente, não houve tempo hábil para aplicar as propostas elaboradas pelos estudantes no ensino básico. Contudo, pelo resultado final apresentado, indicamos que a superação da divisão rígida entre os conteúdos foi um importante passo alcançado.

Acreditamos que a partir da exposição da prática pedagógica ao longo do texto, novas pesquisas possam surgir no intuito de verificar o papel lúdico dos jogos didáticos na prática pedagógica no ensino de Geografia, tendo a cartografia como ponto de partida para o desenvolvimento de outros conteúdos. Neste sentido, indicamos ainda, a necessidade de pesquisas que busquem discutir detalhadamente os resultados da reflexão e da elaboração de jogos didáticos no processo de formação inicial de professores de Geografia.

Concluimos que, quando incluída no processo de formação inicial do docente, a possibilidade de uso e elaboração de jogos didáticos em sua prática futura terá maiores possibilidades de ser feita de forma consciente e reflexiva a fim de potencializar os saberes.

Referências

- BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, vol. 25, n. 66, 2005, p.227-247.
- DUARTE, R. G. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Ensino de Geografia**, v. 7, n. 13, 2017, p. 187-206.
- FIRMINO, A. N. **Trilhando a estrada de tijolos amarelos da educação ambiental com os jogos educativos**. 322 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- GONÇALVES, A. R. Contribuições da teoria histórico-cultural ao ensino e aprendizagem da geografia. **Estudos Geográficos**, n.16, v.1, 2018, p. 213-224.
- KATUTA, A. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U (orgs). **Geografia em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 133-139.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- OLIVEIRA, I. J. A cartografia na formação do professor de Geografia: análise da rede pública municipal de Goiânia. In: MORAIS, E. M. B; MORAES, L. B (org.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010, p. 123-136.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.
- STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 150 f. 2001. Dissertação (mestrado em Geografia). UNICAMP. Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa e educação de professores. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U (orgs.). **Geografia em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 109-115.

**O PIONEIRISMO DO
PROCAP/MINAS GERAIS NA
FORMAÇÃO CONTINUADA E A
DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO NO
BRASIL**

O PIONEIRISMO DO PROCAP/MINAS GERAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E À DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Sandra Vidal Nogueira (UFFS, Campus de Cerro Largo, RS)²¹⁷

Introdução

Como parte integrante do Projeto de Qualidade na Educação Básica (PROQUALIDADE)²¹⁸, o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), promovido pelo Banco Mundial em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e instituições de ensino superior, localizadas na mesma região geográfica, representou para o Brasil um marco conceitual na história das políticas de formação continuada na modalidade de Educação a Distância, principalmente pelo volume de recursos empregados e pela sua abrangência geográfica.

O Programa buscou atender em sua 1ª etapa de trabalho - desenvolvida nos anos de 1997 e 2000, cerca de 86.678 profissionais do Ensino Fundamental de Minas Gerais-Brasil (52.288 (60%) da rede estadual e 34.390 (40%) da municipal), distribuídos pelos 853 municípios existentes no Estado (SEE/MG, 1996)²¹⁹.

Tendo em vista gerenciar, coordenar e assessorar as atividades de formação continuada nas áreas de Reflexões sobre a Prática Pedagógica, Português e Matemática, a dinâmica organizacional do

²¹⁷ Pós-Doutoranda em Direito (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões-URI, Campus Santo Ângelo, RS). Doutorado em Educação (PUCSP). Professora e Pesquisadora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), vinculada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas, Campus de Cerro Largo, RS. E-mail: sandra.nogueira@uffs.edu.br

²¹⁸ O governo de Minas Gerais implementou o Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE), do qual o PROQUALIDADE fez parte, o qual foi concebido em 1992 pela Fundação Cristiano Ottoni (FCO)¹⁶, juntamente com o suporte da Faculdade de Engenharia da UFMG e da JUSE (Union of Japanese Scientist and Engineers), seguindo orientações teóricas do Controle da Qualidade Total (CQT) da gestão japonesa.

²¹⁹ Foram desenvolvidos, ainda, os Programas de Capacitação: PROCAP II e PROCAD, além do Programa de Educação a Distância e Programa de Apoio a Inovações Escolares - PAIE. Todos objetivaram servir de instrumentos para os professores do Ensino Fundamental no sistema de progressão continuada.

Programa previa em sua estrutura três níveis básicos de atuação: estadual, regional e local.

No âmbito estadual, a SEE/MG, por meio das Superintendências Regionais de Ensino (SER)²²⁰ realizou o gerenciamento administrativo do Programa, ficando a cargo da Instituição Especializada (IE)²²¹, por meio dos seus Especialistas nas áreas de Pedagogia, Português e Matemática, coordenar e assessorar as etapas de planejamento, elaboração, execução e avaliação de todas as atividades propostas dentro do PROCAP, sob a ótica didático-pedagógica.

No contexto regional, coube também a SEE/MG, por meio da Equipe de Gerenciamento do PROCAP²²², subordinada à Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos (DCRH) supervisionar todas as ações de formação continuada.

No âmbito local, coube às próprias Escolas Estaduais e, no caso da rede Municipal, ao Órgão Municipal de Educação organizar as ações de capacitação na rede municipal. Este indicou um Agente Municipal de Capacitação (AMC), pertencente ao grupo de técnicos qualificados das SME que foi treinado junto com os Facilitadores das Escolas Estaduais (5.075) em mais de 4.000 salas de capacitação (INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA, 1999).

Para organizar efetivamente o processo, o Estado de Minas Gerais foi subdividido em vinte regiões administrativas, cujas atividades foram coordenadas por Monitores das Instituições de Ensino Superior, denominadas de Instituições Pólo (IP)²²³. Sob a

²²⁰ Nesse período o sistema educacional mineiro contava com 41 SRE em todo o Estado. São elas: 1ª Belo Horizonte-Região Metropolitana; 2ª Alemana; 3ª Barbacena; 4ª Campo Belo; 5ª Carangola; 6ª Caratinga; 7ª Caxambu; 8ª Conselheiro Lafaiete; 9ª Coronel Fabriciano; 10ª Curvelo; 11ª Diamantina; 12ª Divinópolis; 13ª Governador Valadares; 14ª Guanhães; 15ª Itajubá; 16ª Ituiubá; 17ª Januária; 18ª Juíz de Fora; 19ª Leopoldina; 20ª Manhuaçu; 21ª Monte Carmelo; 22ª Montes Claros; 23ª Muriaé; 24ª Nova Era; 25ª Ouro Preto; 26ª Paracatu; 27ª Passos; 28ª Patos de Minas; 29ª Patrocínio; 30ª Pirapora; 31ª Poços de Caldas; 32ª Pouso Alegre; 33ª Ponte Nova; 34ª São João Del Rey; 35ª São Sebastião do Paraíso; 36ª Sete Lagoas; 37ª Teófilo Otoni; 38ª Ubá; 39ª Uberaba; 40ª Uberlândia; 41ª Varginha.

²²¹ Coube à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a função de gerenciar o PROCAP, na qualidade de 'instituição mãe'. Estiveram à frente do PROCAP, na Coordenação Geral, o Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, como Coordenador Administrativo e a Profa. Dra. Sandra Vidal Nogueira, na condição de Coordenadora Acadêmica, ambos docentes na UFU naquele período.

²²² A Equipe de Gerenciamento do PROCAP incluiu representantes das Diretorias de Normas e Planejamento Curricular (DNPC) e de Estudos e Pesquisas (DEPE), integrantes da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino (SDE), bem como o de controle de Custos (CENC), subordinado à Superintendência de Planejamento de Coordenação (SPC).

²²³ Polos: nº 1, 14 e 15 - Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); nº 2 - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); nº 3 - Universidade Federal de Uberlândia (UFU); nº 4 - Instituto

responsabilidades desses Monitores em conjunto com um grupo de técnicos qualificados das SRE (Agentes Estaduais de Capacitação (AEC)), ambos treinados pela IE, foram desencadeadas ações de capacitação dos Facilitadores.

Há que se ressaltar ainda, que em sua dimensão didático-pedagógica, o Programa foi delineado sob a forma de atividades presenciais e a distância, cuja metodologia de trabalho apoiava-se em três sistemas interligados: sistema instrucional de capacitação, sistema operacional e sistema de apoio à aprendizagem.

O sistema instrucional de formação era formado por 60 módulos de ensino, sendo 10 para cada área específica, ou seja, Reflexões sobre a Prática Pedagógica (como mostra o exemplo abaixo), Português e Matemática. A partir dele buscou-se articular as atividades de ensino/aprendizagem apresentadas nos materiais impressos e recursos videográficos, como forma de refletir e teorizar sobre a prática docente desenvolvida nessas áreas.

O sistema operacional por sua vez, possibilitou maior agilidade à organização da capacitação na escola. Com um plano de distribuição específico dividido em duas etapas de trabalho, devido ao grande número de materiais a serem distribuídos, foram entregues *in loco* os materiais impressos e videográficos.

O terceiro sistema, de apoio à aprendizagem, composto pelos serviços de tutoria e comunicação, destinou-se a assegurar as condições necessárias tanto didático-pedagógicas, quanto de veiculação de informações para a plena realização do PROCAP. No nível local os Facilitadores atuaram no sistema de tutoria prestando acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos grupos, formados no máximo por 30 professores cada, contando com o auxílio de um amplo sistema de comunicação composto dos seguintes recursos: mala direta, comunicação via fax, Jornal do PROCAP e centrais de atendimento.

Católico de Minas Gerais (ICMG); nº 5 - Universidade Federal de Viçosa (UFV); nº 6 e 11 - Fundação Educacional Nordeste Mineiro (FENORD); nº 7 e 8 - Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (ISEPI); nº 9 - Centro Universitário do Triângulo (UNITRI); nº 10, 13 e 16 - Universidade de Montes Claros - (UNIMONTES); nº 12 - Faculdade de Filosofia e Letras de diamantina (FAFIDIA); nº 17 - Instituto de Ensino Superior e Pesquisa (INESP); nº 18 e 20 - Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas (FEPESMIG); nº 19 - Fundação de Ensino Superior de Passos (FESP).

Os pressupostos e os objetivos estabelecidos

Do ponto de vista sócio-político, segundo dados apresentados pela SEE/MG (1996a/b), a gênese do PROCAP, como dos demais programas propostos no PROQUALIDADE, têm como ponto de partida alguns dos principais desafios colocados pelo surgimento de uma nova ordem econômica e social, fundada na valorização do ser humano em sua capacitação profissional.

Aliado a isso, está posta a necessidade intrínseca da política educacional brasileira, e do caso mineiro em particular, no sentido de superar falhas históricas de seu sistema educacional, especialmente aquelas relacionadas com os altos índices de repetência e evasão escolar, a falta de qualificação de seus recursos humanos e as deficiências de sua rede física. De acordo com Pedrosa (2006, p. 81),

[o] peso educacional de Minas Gerais é relevante no país, considerando que, em 1991, o Estado possuía mais de três milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental, perfazendo uma taxa de 12% de estudantes brasileiros nesse nível de ensino. Desse total, 93% dos estudantes frequentavam a rede pública e estavam distribuídos entre 74% das escolas estaduais e 19% das escolas municipais. De acordo com os dados citados pela SEE/MG no projeto PróQualidade, constata-se a responsabilidade do Estado para desenvolver um atendimento público de qualidade no ensino obrigatório.

Tendo por base a descentralização dos programas de formação continuada e a criação de um sistema estadual de educação continuada *"o pressuposto mais importante deste programa é que cada escola deve ser um centro de excelência, organizado em torno de uma proposta pedagógica bem definida no plano de desenvolvimento da Escola (PDE) e articulado com as necessidades da população a que serve."* (SEE/MG, 1996a:13). Nessa perspectiva, o PROCAP propôs os seguintes objetivos gerais:

contribuir para as políticas de redução da repetência e de melhoria da aprendizagem no Ensino Fundamental do Estado, mediante intervenção na prática da sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental; dar início a um processo de mudança de expectativa dos professores, orientando-os para a

reversão da "cultura da repetência"; desencadear um processo de capacitação contínua, inserida no Plano de Desenvolvimento da Escola; oferecer capacitação complementar permanente para manter o nível de competência do corpo docente, a longo prazo; avaliar a eficácia da estratégia a ser utilizada para desenvolver um programa dessa natureza. (SEE/MG, 1996a:13)

Num sentido mais amplo, pode-se depreender do conjunto de objetivos propostos e descritos acima, que a SEE/MG procurou, por meio do PROCAP, incrementar ações de capacitação com o intuito de promover melhorias em algumas áreas, consideradas prioritárias no sistema educacional mineiro, a saber: a autonomia da escola, o fortalecimento da direção, a capacitação e a carreira, a avaliação do ensino, a integração com os municípios.

O público alvo atendido

Segundo Pedrosa (2006), além do público alvo central, os profissionais da Educação Básica das redes públicas (estadual e municipal) no decorrer de sua execução, o Programa foram acrescentados outros participantes: professores de Educação Infantil e de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Segundo informações apresentados pela Comissão de Avaliação e Monitoramento do PROCAP (MEA), a partir do banco de dados desenvolvido, foram atendidos, de modo efetivo, 84.998 Professores-Treinandos, 5.012, Facilitadores, 703 Agentes Municipais de Capacitação (AMC) e 84 Agentes Estaduais de Capacitação (AEC) e 155 Monitores.

Na distribuição de Professores-Treinandos por redes de ensino em Minas Gerais, destaca-se a predominância da Rede Municipal ou Municipalizada com 58,79% do total de participantes (49.968). Logo a seguir aparece a Rede Estadual, que contribuiu com 35,95% do total de participantes (30.557). Dentre esses profissionais, a maioria absoluta dos participantes, como se pode visualizar, era do sexo feminino, sendo 94,84% (83.173) professoras e apenas 2,09% (1.768) professores do sexo masculino.

Quanto à escolaridade dos participantes, apresentam-se em maior quantidade os professores que concluíram o Curso de

magistério com 57,70%, em seguida os que possuíam Licenciatura Plena ou incompleta com 21,02% e, logo após, a Pós-Graduação completa ou incompleta com 12,70 %. O restante dos professores participantes (7,36%) apresentou os seguintes dados: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Licenciatura curta, Curso Superior, Mestrado e Doutorado. Apenas 1,22% não informaram seu nível de escolaridade.

No item tempo de serviço no Magistério, a maioria possuía de 11 a 18 anos de serviço, totalizando 29,57% dos professores, seguidos de 21,54% com até 5 anos de serviço e 18,97% de 6 a 10 anos de serviço no Magistério. Outros dados apresentados foram: 14,30% de 19 a 23 anos de serviço, 3,62% acima de 24 anos e 12,00% não responderam. Concluimos assim, que 70% dos professores-treinandos possuíam até 18 anos de serviço no Magistério.

As parceiras institucionais realizadas

O PROCAP incrementou parcerias estabelecidas entre a SEE/MG e suas SER's as IE's- e as Prefeituras Municipais, atendendo aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente professores de Educação Infantil e de APAE's. De acordo com a dimensão geográfica do Estado de Minas Gerais, o PROCAP foi dividido em 20 regiões, cada uma delas sob a coordenação de uma IP responsável pelo desenvolvimento do Programa em sua micro-região. A IE elaborou os Guias de Estudo e coordenou, junto com a SEE-MG, as ações do Programa em todo o Estado.

O Fórum Mineiro de Educação serviu para construir um Sistema Mineiro de Educação para os anos de 1999 a 2002 (período correspondente à gestão governamental de Itamar Franco no Estado de Minas Gerais), englobando mais de 4 mil participantes, em especial os Profissionais da Educação. Seriam professores, especialistas, diretores, administradores, outros técnicos e funcionários dos sistemas educacionais; sindicatos, associações e outras entidades do setor; Conselho Estadual e Municipal de Educação; a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, UNDIME e outras seções mineiras; as universidades, faculdades e escolas de formação de recursos

humanos para a Educação; escolas agrotécnicas, escolas técnicas e similares como o Sistema S; Associação Mineira de Administradores Escolares – AMAE (PEDROSA, 2006, p. 146)

Para estruturar e operacionalizar o Sistema de Monitoramento e Avaliação (MEA) do PROCAP, com vistas a avaliar sua eficiência e eficácia, a SEE-MG por meio da DCRH, constituiu uma Comissão de Monitoramento e Avaliação composta por representantes das três instituições contratadas para implementar este sistema. São elas, a Educativa que responde pelo subsistema de gerenciamento e comunicação, que inclui a consolidação dos resultados e a difusão de informações; a Herkenhoff & Prates incumbida do subsistema de monitoramento, que envolve estruturação e desenvolvimento do banco de Registros Acadêmicos e Administrativos do Sistema de Monitoramento e Avaliação; e, a Fundação Cesgranrio, responsável pelo subsistema de avaliação, cuja finalidade foi avaliar a implementação da capacitação realizada em Minas Gerais, incluindo avaliação do processo, dos produtos e impacto dos referidos programas sobre os participantes.

As questões teórica e de método nas escolhas do modelo

A literatura especializada utiliza várias denominações quando se trata da EAD. Pode-se falar em sistema tecnológico de comunicação maciço e bidirecional, modalidade alternativa de ensino, prática educativa mediatizada, etc. No Brasil são utilizadas expressões, do tipo: educação aberta, ensino a distância e teleducação, além de aprendizagem aberta e a distância. Vale considerar, ainda, de acordo com Moran (1994), menção aos vários níveis de ensino, nos quais se utiliza EaD: ensino regular com o uso de tecnologias à distância e substitutivas; ensino regular aberto, monitorado e não monitorado; cursos livres.

Quanto a mídia escolhida, pode-se classificar a EaD em três grupos. O primeiro como ensino por correspondência, como sendo uma mídia única. O segundo por multimídia, no modelo industrial e uso de mídia unidirecional (impressos, transmissões de TV, cassetes) com comunicação bidirecional, via tutores. E, o terceiro, pelos sistemas eletrônicos, com comunicação bidirecional, estabelecida via tecnologia e não tutor.

Considerando a própria historicidade da EaD, a mesma abrange, conceitualmente, quatro gerações de tecnologias: a primeira em voga desde os anos 40 e baseada no texto escrito; a segunda, com recursos televisivos e de áudio, a partir da década de 1950; a terceira, iniciada em 1960, que incorpora os avanços das gerações anterior, aos sistemas de multimeios; e a quarta, que emergiu os anos 80, com a utilização dos sistemas de comunicação mediados pelo computador e recursos educativos diversos que se distribuem ao longo de um continuum no universo *mass-media*.

Do ponto de vista do método, constata-se, ainda, no ideário educacional internacional, a coexistência de dois modelos que foram pioneiros na criação e consolidação de sistemas de EAD, ao redor do mundo, nas décadas de 70 e 80. Um deles é de inspiração behaviorista e influenciou sobremaneira as práticas curriculares e didático-pedagógicas estadunidenses. Com base numa dinâmica sistêmica e descritiva da EaD, esse padrão apresentou alguns elementos definidores, tais como: as tecnologias educacionais e a separação docente/estudante. O PROCAP se estruturou com base nesse referente teórico, até porque sua concepção foi desenhada pelos consultores do Banco Mundial. Os profissionais brasileiros atuaram especificamente na inserção de conteúdos ao arcabouço teórico e de método, previamente concebidos.

Um outro modelo, representado pela experiência australiana e europeia, buscou explicar o contexto socioeconômico mais amplo e as particularidades da EaD com relação ao ensino convencional e ao mercado de trabalho. Peters (2001) é um de seus idealizadores e defende a tese de que o ato de ensinar à distância é similar ao processo industrial do trabalho. Nessa concepção, denominada de economicista, privilegia-se o estilo fordista de produção sendo, pois, os modos de organização dos sistemas e sua estrutura didático-pedagógica considerados também elementos essenciais na constituição dos processos de EAD. Assim como a evolução da escrita provocou transformações nas maneiras de pensar e de agir da humanidade, ao modificar, principalmente o papel das operações cognitivas em relação à memória, as tecnologias interativas (referências nos modelos de EAD), produzem mudanças significativas na estruturação do ato de pensar e conseqüentemente na organização do trabalho escolar.

Compreendendo formas de estudo e dinâmicas de trabalho, assim como recursos pedagógicos empregados em situações não-convencionais, as experiências de EAD têm em comum o fato de não se desenvolverem mediante a tradicional atividade presencial contínua e progressiva de transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente e realizadas nos limites da sala de aula.

Segundo Coimbra (2000), quando o assunto é EaD, não se pode restringir sua abordagem à análise aos sistemas de transmissão de conhecimentos, sob a ótica cognitiva. É preciso fazer um exercício interdisciplinar, de natureza curricular e didático, que possibilite revisitar principalmente algumas interfaces dos processos de ensino-aprendizagem, quais sejam: a organização e o planejamento do trabalho pedagógico, as metodologias inovadoras e a produção de materiais didáticos específicos, dentre outras.

A aprendizagem dirigida e a noção de interatividade como base

Vislumbradas desse modo, a partir de um foco mais abrangente, as iniciativas de estimulam conjuntamente, os mecanismos cognitivos de conhecer, descobrir, criar e recriar as habilidades lógicas, comunicativas e participativas. Nessa perspectiva, a EAD se configura como sendo uma prática educativa e social, estruturada a partir de um processo de aprendizagem autodirigida e na noção de interatividade. Concretamente, o que isso representa?

Em termos pedagógicos, representa a reconstrução dos saberes articulada às experiências vividas em módulos temáticos que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes de diferentes idades, organizados em grupos ou individualmente. Ressalta-se, contudo, que o elemento a distância engloba, ainda, procedimentos didático-metodológicos distintos e flexíveis, que incentivam a capacidade de observação, de crítica e o pluralismo de ideias fundamentados em duas dimensões: temporal e espacial, entre docentes e estudantes. Ou seja, o distanciamento físico entre os sujeitos não exclui, porém, a possibilidade de que seja previsto no esquema operacional proposto, a execução de atividades presenciais.

As possibilidades curriculares da EaD, vão desde a mais simples e antigas formas de comunicação escrita, como por exemplo o ensino por correspondência sem apoio de tutoria, até os mais sofisticados

arranjos, que incluem esquemas interativos de comunicação não-presencial, por meio do rádio e da televisão, do telefone e do fax, de computadores e de redes digitais de comunicação, além de satélites artificiais.

Com o uso integrado das tecnologias da comunicação e da informática nos processos de escolarização no Brasil, a partir dos anos 90, a EaD promoveu uma maior abertura dos sistemas educacionais e incrementou, igualmente, a flexibilização dos currículos. Propiciou, ainda, condições metodológicas para a autonomia de estudantes e a apropriação coletiva de conhecimentos em áreas e Inter áreas.

No Brasil a organização de um sistema público foi tardia porque os primeiros passos da EaD apareceram somente no século XIX, mas o grande marco para a institucionalização da educação a distância foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, nº. 9.394, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro promulgada em 20 de dezembro de 2006, sancionada pelo presidente da república que estabelece as diretrizes e bases da educação em todos os níveis e modalidades e cria o Ministério da Educação a Distância (BRASIL e OSTERNE, 2018, p. 47).

A constituição de um sistema de Educação à Distância depende da criação de uma estrutura organizada e complexa a disposição dos estudantes, distribuída por meio de meios vários meios de comunicação bidirecional e composta por subsistemas integrados, do tipo: fontes de informação e comunicação, gerenciamento e apoio de um serviço de tutoria, além da produção de materiais didáticos auto-instrucionais, como, por exemplo, guias de estudo e livros-texto.

A partir da participação interativa do estudante com as fontes de informação nas chamadas infovias, criou-se uma nova ecologia de saberes em círculos externos e não mais limitados ao intramuros das escolas. Nesse sentido, O PROCAP surge vigoroso, exatamente nesse movimento de criação e consolidação dos sistemas de EaD no Brasil, já no final dos anos 90. De acordo com Pedrosa (2006, p. 138),

O PROCAP surgiu de uma política de capacitação de massas que ativou o sistema educacional para eliminar o “fracasso escolar”, recuperando os indicadores de ineficiência do

sistema (elevadas taxas de repetência e evasão escolares) e adequando-o às necessidades da atual forma histórica do capitalismo.

Destinado à formação continuada dos profissionais da Educação em áreas especializadas, o PROCAP apresenta ainda, um outro elemento novo para a realidade brasileira, que diz respeito a integração entre as universidades e as redes públicas de ensino. Uma iniciativa de conjunto bastante avançada para a época, em face das disparidades regionais existentes no Estado de Minas Gerais e também do estágio de desenvolvimento das políticas públicas em Educação no Brasil.

Conclusões: principais obstáculos e desafios didático-pedagógicos

O desafio teórico premente da EaD é adaptar as teorias atuais a essa nova realidade. Suas enormes vantagens já estão comprovadas pelo acúmulo de experiências no cenário nacional e internacional. Na prática, porém, as dúvidas persistem em relação a inserção da EaD na estrutura curricular do ensino regular. A esse respeito, Pavanelo, Krasilchik e Germano (2018, p. 6), esclarecem.

O problema da educação a distância tornou-se complicado devido à suposição tácita de que sabemos o que ela é. A maioria dos esforços feitos nesse campo foi do tipo prático, ou sobre como a utilidade mecânica tem incidido sobre a logística da empresa. Portanto, temos uma série de informações sobre os alunos: sua história, suas motivações para estudar à distância, o seu progresso relativo. Têm ocorrido muitas discussões sobre a produção de materiais, a escolha do meio, a distribuição de materiais, o significado de avaliação dos alunos. Mas os fundamentos teóricos da educação a distância ainda são frágeis.

De acordo com Correa (2007), algumas dessas questões residem na utilização das tecnologias da informação e da comunicação, como um conjunto de ferramentas da EaD e a prática social da EaD em si, ou seja, a abertura das possibilidades de acesso à informação não é equivalente ao acesso ao conhecimento e às oportunidades de educação. Dentre as limitações apontadas aparece a ênfase na

dimensão cognitiva e na padronização de um determinado esquema operacional, práticas essas, fundamentadas numa visão ontológica empirista e numa epistemologia positivista, em detrimento de uma perspectiva mais relacional da comunicação entre professor-aluno.

Afora isso, alguns desafios mostram-se constantes nas discussões sobre essa temática, ou seja, não perder de vista o sentido político original da oferta de ensino, verificar se os suportes tecnológicos usados são os mais adequados e identificar as bases que fundamentam às concepções de ensino-aprendizagem. Essa é uma percepção restrita de suas potencialidades operacionais, bem como dos serviços colocados à disposição dos estudantes e justifica-se por razões de desconhecimentos de ordem teórica, epistemológica e metodológica sobre a gênese e constituição de propostas de EaD.

A tarefa enfrentada pelos profissionais na modalidade à distância, tendo em vista oferecer criar, implantar e avaliar projetos curriculares para novos cursos, assemelha-se muito, em vários sentidos, às tarefas que enfrentam os educadores no ensino presencial. Independente da modalidade, todos devem elaborar projetos de curso que desenvolvam temas relevantes, implementar propostas pedagógicas adequadas às demandas existentes e conceber propostas diferenciadas de avaliação da aprendizagem.

A partir de meados dos anos 90, evidencia-se nos países desenvolvidos, a criação dos sistemas nacionais de Educação à Distância. Em relação às iniciativas de estudos e pesquisas nessa área, surgem trabalhos que apresentam a proposição de novas metodologias direcionada para o público adulto e diferenciadas daquelas centradas nas práticas vivenciadas com adolescente, por exemplo. Essa modalidade de ensino exige das profissionais reflexões amplas e de forma integrada, que os levem a repensar os conceitos de educação e de tecnologia.

O PROCAP desenvolvido no Estado de Minas Gerais é um exemplo desse tipo de ação de políticas públicas em larga escala. Talvez o primeiro em nível de abrangência no país. O principal desafio enfrentado pelo PROCAP e por Programas dessa natureza está na própria gestão. Isto quer dizer:

A gestão em EaD implicará no alinhamento das estratégias organizacionais aos modos particulares de organização

requeridos pelo modelo de ensino-aprendizagem a distância, atributos como o diálogo e a participação ativa de todos os envolvidos são essenciais para que os objetivos sejam alcançados. Uma vez que envolve equipe multidisciplinar, é essencial a definição dos papéis e funções de cada profissional envolvido e é imprescindível a definição dos processos e fluxos e as formas ou procedimentos para que os objetivos definidos sejam realmente alcançados. O detalhamento das ações deve priorizar o grau de importância, estratégias, rotinas e atividades acadêmicas e administrativas. (VIEIRA, 2013, p. 16)

Não se pode deixar de considerar, de modo particular, que as aquisições das tecnologias educacionais são de extrema valia para a construção de procedimentos metodológicos e operacionais diferenciados para processos de formação em larga escala. Subjaz, no entanto, a essa prerrogativa, a ideia de que a tecnologia educacional deve ser compreendida no interior dos processos culturais e de comunicação educacional.

Desse modo, assim como os produtos culturais são instrumentos de mediação social, as ferramentas utilizadas em EaD também o são, ou seja, trabalhar com tecnologias implica, portanto, configurar relações múltiplas com a sociedade. Com o PROCAP não foi diferente e, neste caso, ocorreu a interrelação ente formação profissional continuada para a Educação e legado histórico de áreas no Ensino Superior. Segundo Pavanelo, Krasilchik e Germano (2018, p. 15),

Sabe-se que as instituições de Ensino Superior, tanto públicas como privadas, no geral, devem ter como missão a responsabilidade de fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento humano sustentável, indissociando ensino, pesquisa e extensão, e, assim, proporcionando ao aluno liberdade na construção e autonomia na disseminação do conhecimento. Todos esses pontos passam atualmente pela questão da inserção de tecnologias e da EaD no ambiente universitário, pois são uma realidade e estão presentes em uma sociedade altamente conectada como a brasileira.

Fazendo uma análise didático-pedagógica, há de se considerar o impacto das tecnologias interativas na educação como estímulo para

a criação de oportunidades para a aprendizagem e não apenas acúmulo de informações. Outro dado importante é que as possibilidades da EaD são de extrema valia para a conquista da autonomia, o que não quer dizer autodidatismo.

Há de considerar, portanto, que a Educação a Distância tem provocado várias discussões no âmbito acadêmico, o que demonstra o interesse pelo tema. Políticas públicas educacionais definem posicionamentos sobre o assunto, buscando estabelecer legislações específicas de incentivo a programas e projetos de Educação a Distância. Dessa maneira,

(...) pode-se dizer que o PROCAP era a técnica ideal para produzir resultados positivos no desempenho dos professores, principalmente por implantar a qualificação empregando o mínimo de recursos de formação e um restrito vínculo entre custo-benefício e a taxa de retorno para o ensino (PERDROSA, 2006, p. 140).

No cenário de um curso *on-line*, por exemplo, os estudantes podem realizar trabalhos coletivos em rede e determinados temporalmente. Vale lembrar, que no mundo em rede, as informações não estão embutidas em grandes e complexos módulos, mas sim em unidades específicas e bem delimitadas, envolvendo textos, sons e imagens, acesso a documentos e transferência instantânea de arquivos.

A gestão de cursos de EaD é um grande desafio, pois acaba se tornando um dos principais fatores de sucesso ou insucesso dos cursos. Conhecer todos os aspectos da gestão da EaD é requisito primordial para que ela seja desenvolvida de forma profissional e com qualidade, pois a EAD possui suas particularidades, a estrutura do curso se torna ainda mais ampla que no presencial, há de se pensar no plano pedagógico, na infraestrutura, nos recursos humanos e financeiros envolvidos, na diversidade do público-alvo, na legislação, nos materiais didáticos, na tecnologia usada, na logística do curso, na resistência a cultura da EaD (VIEIRA, 2013, p. 17).

Isto quer dizer que, essa modalidade de ensino exige reflexões amplas e de forma integrada, que os levem a repensar os conceitos

de educação e de tecnologia, ou seja, para criar propostas pedagógicas que desenvolvam as potencialidades que essas tecnologias trazem para o processo coletivo de construção do conhecimento, torna-se necessário avaliar esta modalidade de ensino, cuja aprendizagem não está atrelada a presença física dos alunos nas instituições de ensino.

Concluiu-se, portanto, que nos processos de qualificação profissional, ao lado das atividades presenciais, a criação de ambientes virtuais de aprendizagem mostra-se de suma importância para a realização cooperativa de projetos de formação em serviço, continuada e a distância no que diz respeito, tanto à facilitação do acesso à informação, quanto à participação interativa na socialização e atualização dos conhecimentos.

Referências

BRASIL, Welyda de Lucena; OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. Educação e o educador do século XXI. Quixadá, Ceará: **Revista Expressão Católica**, Centro Universitário Católica de Quixadá - UNICATÓLICA; v. 7, n. 2; Jul./Dez; 2018. p.43-51.

COIMBRA, Camila Lima. **A relação universidade/rede pública de ensino: as funções da UFU como instituição especializada no PROCAP**. Uberlândia: UFU, Dissertação de Mestrado, 2000.

INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA. **Anais do Seminário Estadual do PROCAP**. Uberlândia, IE/UFU, 1999.

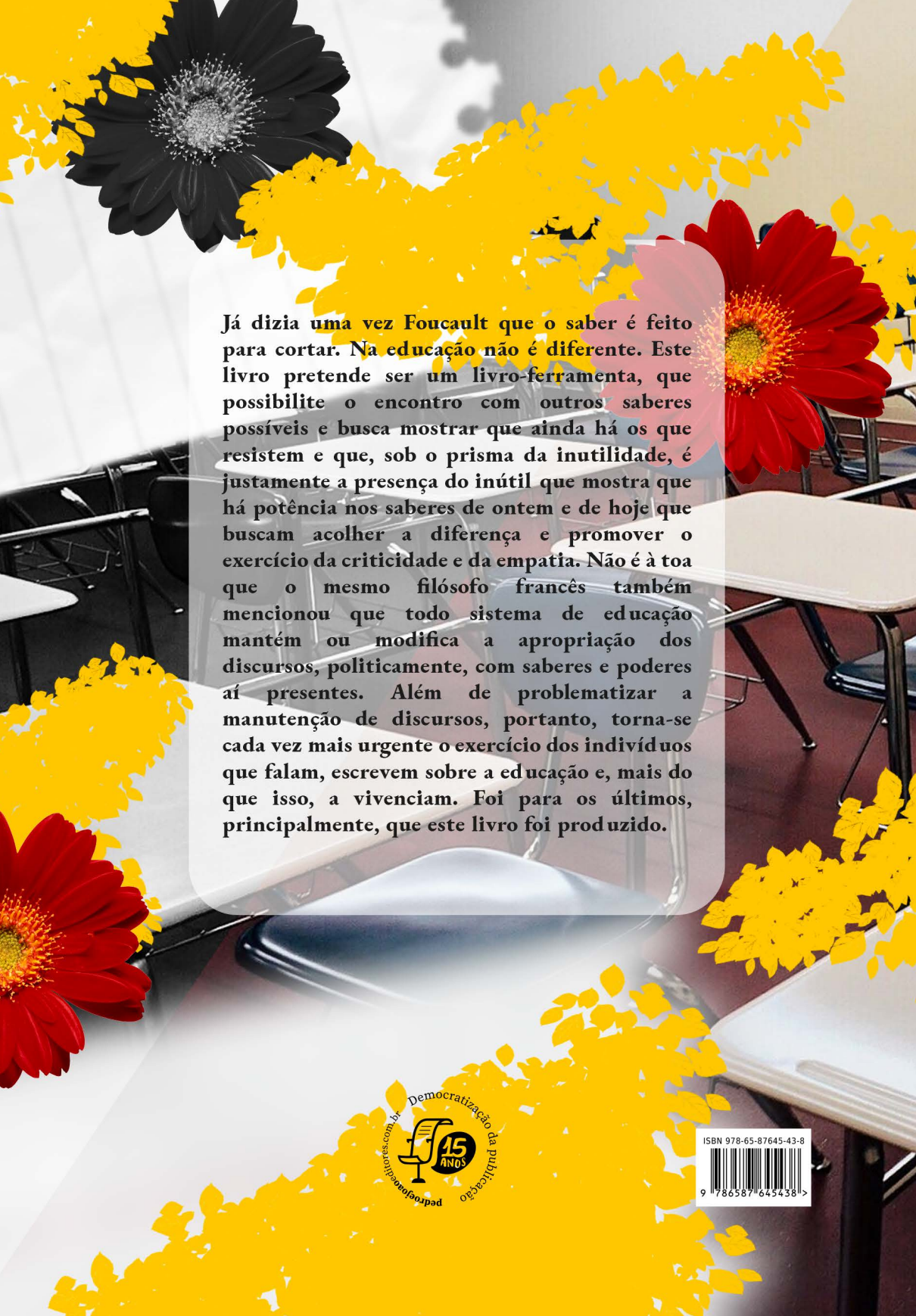
PAVANELO, Elisângela; KRASILCHIK, Myriam; GERMANO, José Silvério Edmund. Contribuições para preparação do Professor na Educação a Distância. **Revista brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância**, (S.I.), v. 17, n. 1, ago. 2018, p. 1-26.

PEDROSA, Larisse Dias. **Banco Mundial e as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) nos anos 90 – intervenção, consentimento e resistência**. Campinas, SP: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2006.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo. UNISINOS, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau - PROQUALIDADE -**

subprojeto c: desenvolvimento do ensino - componente C2: capacitação de professores: plano de implementação. Belo Horizonte, SEE/MG, 1996. VIEIRA, Vanessa Souto. Desafios e dificuldades da gestão em educação à distância. Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), **Revista Multitexto**, v. 2, n. 01, 2013, p. 15-22.



Já dizia uma vez Foucault que o saber é feito para cortar. Na educação não é diferente. Este livro pretende ser um livro-ferramenta, que possibilite o encontro com outros saberes possíveis e busca mostrar que ainda há os que resistem e que, sob o prisma da inutilidade, é justamente a presença do inútil que mostra que há potência nos saberes de ontem e de hoje que buscam acolher a diferença e promover o exercício da criticidade e da empatia. Não é à toa que o mesmo filósofo francês também mencionou que todo sistema de educação mantém ou modifica a apropriação dos discursos, politicamente, com saberes e poderes aí presentes. Além de problematizar a manutenção de discursos, portanto, torna-se cada vez mais urgente o exercício dos indivíduos que falam, escrevem sobre a educação e, mais do que isso, a vivenciam. Foi para os últimos, principalmente, que este livro foi produzido.



ISBN 978-65-87645-43-8

