

Luís Fernando Soares Zuin  
(Organizador)

# A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CONSTITUTIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

VOLUME 2



**A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CONSTITUTIVA NOS PROCESSOS DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES  
VOLUME 2**

Luís Fernando Soares Zuin  
(organizador)



**Pedro & João**  
editores

## Copyright © Autores

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

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

---

Zuin, Luís Fernando Soares et al.

**A linguagem como atividade constitutiva nos processos de ensino-aprendizagem nas organizações V2.** Luís Fernando Soares Zuin (organizador). São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 468 p.

ISBN: 978-65-5869-431-1 [Digital]

1. Linguagem. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Ciência, Tecnologia DSC00533 e Sociedade. I. Título.

CDD – 410

---

**Capa:** Petricor Design

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

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

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



## PREFÁCIO

### Saudação aos bons escritos

Os livros deveriam ter uma sessão diversificada, algo como uma saudação.

Um tipo de saudação como fazemos com os amigos, os entes queridos ou nossas melhores ideias e projetos.

Ou os livros poderiam iniciar com um tipo de carta que faça essa saudação, como as cartas de Paulo Freire. Seria, então, uma saudação aos leitores e leitoras.

Sempre é bom receber boas-vindas, de coração – como se diz: real, com sorriso verdadeiro no rosto e bons sentimentos.

Obviamente, esse gesto estaria para além da enunciação de conteúdos do que se irá ler, das metodologias empregadas, dos objetivos verificados.

Seria, antes de tudo, uma saudação de quem escreve para quem lê: e escrever e ler são absolutamente essenciais ao ser social. É por meio da “leitura do mundo e de si” que o ser social se transforma em “animal político”.

Nessa saudação importaria muito mais o conteúdo de sentimentos do que a forma. Rousseau diria que nós estaríamos conversando com uma criança de sete anos: uma conversa franca, direta, simples, concreta e sem paroxismos. Tratar-se-ia daquele método de Ortega Y Gasset, um homem espanhol que prefere o meio dia às sombras.

Uma saudação não pode ter sombreamentos, tem que se reportar com sentimentos limpos. Do contrário seria mero formalismo ou, o que é pior, hipocrisia.

Uma saudação a um livro, nesse caso, deveria ser o mais livre exercício do Direito à Consciência, como um falar que vai direto a quem ouve. Os antigos diziam assim: “a conversa boa não faz curva”.

É isso, falar bem, escrever bem, não é um ato de escolha de palavras, ao menos não será para escolher palavras bonitas. Mas sim de livre escolha de sentimentos bonitos, éticos, justos, corretos – como um verdadeiro direito de livre manifestação.

Afinal, a conversa torta, que faz curvas – além de escapar pela tangente – não nos leva ao Outro(a). Essa é a essência do diálogo, falar abertamente, para depois ouvir corretamente.

Esse é o fundamento dessa obra, uma parceria entre pessoas e instituições de ensino, pesquisa, extensão e inclusão. Essa é matriz do nosso convite: leia-nos, partilhe conosco suas melhores intenções.

Você sabe, nós sabemos, ler é um ato de conversar, de livre convicção, de abertura para uma conversa interpretativa do texto e do seu autor – ou autores, como é o caso desse livro. Uma “obra aberta” para você, diria Umberto Eco.

É óbvio que em tudo há retórica, é a força do convencimento (ou não) e é óbvio que, aqui, pratiquei o exercício da retórica. Porém, foi apenas uma retórica para te trazer até esse ponto. A partir de agora te deixo em boas mãos, ou melhor, em boas leituras. Para que, depois, diga-me o que achou desse convite, o convite para ler esse belo livro.

É assim que espero rever você, leitor(a), com sua saudação, o mais livre e sincera possível.

Vinício Carrilho Martinez

Junho de 2021

## APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta uma compilação de alguns trabalhos que foram submetidos pelos alunos para a disciplina **“A linguagem como atividade constitutiva nos processos de ensino-aprendizagem nas organizações (CTS 065)”** do programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos, para a sua conclusão no ano de 2021. Num momento posterior os orientadores formam convidados a participarem. Este é o segundo ano que ministro a disciplina no Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da UFSCar (PPGCTS-UFSCar). O leitor poderá observar nos capítulos uma variedade de temas que foram trabalhados pelos alunos por meio do cotejamento com autores que alicerçaram os trabalhos durante a realização da disciplina, como Mikhail Bakhtin, Jorge Larrosa, Paulo Freire, entre outros. Os conteúdos dos capítulos ofertados neste livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Agradecemos ao Programa de Apoio Pedagógico (PROAP) da Pró-Reitoria de Pós-graduação (PPG-UFSCar) e do Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da UFSCar (PPGCTS-UFSCar).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## AUTORES

### **Alessandra de Fátima Alves**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. Professora de Matemática. Professora Formadora de Professores. Analista de Sistemas e Pedagoga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4686-6777>. Contato: [aletcph@gmail.com](mailto:aletcph@gmail.com).

### **Andréia Pereira de Araújo Matos**

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e graduada em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é bibliotecária na Universidade Federal Fluminense, onde atua na indexação de periódicos, repositório institucional e capacitação de usuários para uso de fontes de informação científica. É também membro do grupo de trabalho Capacitação de Usuários da Superintendência de Documentação da UFF. Interesses de pesquisa: letramento informacional e midiático, comunicação e divulgação científica e projetos de extensão universitária. Contato: [andrea\\_araujo@id.uff.br](mailto:andrea_araujo@id.uff.br)

### **Cássia Regina Ap. de Azevedo**

Graduação em Administração de Empresas (Centro Universitário Paulista 1998). Programa Especial de Formação Pedagógica (FATEC JAHU - 2012). Licenciatura em Pedagogia (FALC-2016). Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (Centro Paula Souza - 2014). Professora do Ensino Médio e Técnico. Desde 2014 atua como Assessora Técnica Administrativa II no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - ETEC Paulino Botelho. Experiência em Empresa Privada Comercial na área administrativa, financeira e contábil de 1987 a 2017. Contato: cassiazevedo1968@hotmail.com

### **Daniela Aparecida Castro de Oliveira**

Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue pela FADISC (Faculdades Integradas de São Carlos - SP), MBA em Marketing pela UNICEP (Centro Universitário Central Paulista), Pedagogia pela FALC (FACULDADE DA ALDEIA DE CARAPICUÍBA), Psicopedagogia Clínica pela FCE (CAMPOS ELÍSEOS) e Mestranda em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela UFSCAR (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS). Atualmente atua como docente no Senac da cidade de Araraquara na área de Gestão e Negócios. Interessa-se por Economia Solidária - Cooperativismo. Contato: pedagogiadani5@gmail.com

### **Eliane dos Santos Macedo Oliveira**

Mestra em Educação pela Unioeste/Paraná em 2017. Professora QPM na Rede Estadual de Ensino do Paraná. Atualmente atua como Diretora do Colégio Estadual Rancho Alegre. Contato: esmacedo879@gmail.com

### **Ester Soares Moura.**

Advogada, Negociadora, mediadora e Conciliadora, certificada como Scrum Master em processos com metodologia Agil, escritora e editora na Editora Unidos Pela Palavra. Contato: estersm@adv.oabsp.org.br

### **Gisele Guimaraes Moura**

Graduada em Administração pela UNICEP, Licenciada em Ciências pela USP, Mestranda em Ciência Tecnologia e Sociedade pela UFSCar. Atualmente, atua como Coordenadora de Departamento Pessoal em empresa de tecnologia. Interessa-se por uso de algoritmos e controle de dados e pelas relações trabalhistas nas organizações. Contato: gisele.guimaraesdemoura@gmail.com

### **Hélio Vicente Vieira da Silva**

Mestrando em Ciência, Tecnologia e Sociedade, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Licenciado em Pedagogia para Fins de Docência pela Faculdade de Tecnologia de SP - FATEC, graduado em

Tecnologia em Gestão de Marketing pela Universidade Anhanguera e em Administração pela Universidade Paulista. Pós-graduado em MBA em Marketing e Marcas pela Universidade de Araraquara - UNIARA e pós-graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell - FAVED. Atualmente é docente e Coordenador Pedagógico do ensino médio/técnico na ETEC Paulino Botelho (São Carlos), do Centro Paula Souza. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Contato: helioetec2019@gmail.com.

### **José Henrique Martins de Araújo**

Graduado em Tecnologia em Gestão Comercial pelo Centro Universitário Internacional (Uninter), graduando em Administração pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), pós-graduado em Direito Tributário pelo Instituto Damásio de Direito, pós-graduando em Administração Pública no século 21 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua profissionalmente em carreiras do serviço público brasileiro desde 2010. Servidor público federal pertencente ao quadro do Instituto Nacional do Seguro Nacional (INSS) desde 2012. Tem interesse acadêmico na área de Direito Público, Administração Pública e Filosofia. Contato: henkka.martins@gmail.com

### **Juliana Vieira Paz**

Graduanda em Medicina Veterinária na Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade de São Paulo. Realizou Iniciação Científica na área de Reprodução Animal sob orientação do Prof. Dr. Pietro Baruselli. Atuou como Diretora do Departamento de Cultura do Centro Acadêmico Moacyr Rossi Nilsson e como Diretora Operacional I da Semana Acadêmica de Veterinária (SACAVET) e Simpósio de Produção Animal de Pirassununga (SIMPROPIRA). Atualmente realiza Iniciação Científica na área de Gestão de Custos sob orientação do Prof. Dr. Augusto Gameiro. Contato: [juliana.paz@usp.br](mailto:juliana.paz@usp.br)

### **Luiz Egídio Costa Cunha**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) na área de Computação e Gestão de Tecnologia da Informação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão da Tecnologia da Informação no Campus Boituva. Graduado em Processamento de Dados, pós-graduado em Avaliação (UNB), em Educação (FAESA-ES) e em Análise de Sistemas (FUBAE-ES), com treinamento em B2B ("Internet-Werkzeuge für B2B - Rechnende Wissenschaft") - München - Alemanha. Por 20 anos foi docente na FAESA desempenhando funções de professor e de coordenador dos cursos de Ciência da Computação, Sistemas de Informação e Redes de

Computadores. Foi ainda professor orientador do Projeto BITEC, desenvolvido pelo CNPq em parceria com IEL/FINDES e SEBRAE, coordenador do Núcleo de Avaliação Institucional da FAESA (2005/2010). Trabalhou como professor-especialista e tutor em cursos de Computação na UAB/IFES, como representante docente na AEC-ES, ocupando o cargo de conselheiro e subcoordenador, e como consultor e auditor em Sistemas de Informação e articulador de projetos sociais para a área de TI. Contato: egidiocunha@ifsp.edu.br

### **Prof. Dr. Luís Fernando Soares Zuin**

Docente do Departamento de Engenharia de Biosistemas da Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos da Universidade de São Paulo (FZEA-USP). Graduado em Zootecnia (UNESP-FCAV), Mestre em Medicina Veterinária (UFMG-EV) e Doutor em Engenharia de Produção (UFSCar-DEP). Atua como orientador nos Programas de Pós-graduação em Gestão e Inovação na Indústria Animal (PPGIIA-FZEA-USP) e Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS-UFSCar). Possui projetos de pesquisas relacionados ao desenvolvimento de metodologias interacionais dialógicas voltadas para o desenvolvimento de uma ATER digital participativa. Líder do Grupo de Estudos em Metodologias para Assistência Técnica e Extensão Rural Digitais (Horizonte Rural-FZEA-USP) e do Laboratório de Comunicação Rural (LACOR-FZEA-USP). Possui projetos de extensão inovadora,

desenvolvendo conjuntos de ações pedagógicas para serem usadas na prevenção da COVID-19 na produção agropecuária e também na agroindústria alimentícia na América Latina, foram lançados sete livros e conjuntos de mídias de apoio (mensagens de voz, vídeos, infográficos e cartazes), em português e espanhol. Foi coordenador e autor do livro “Agronegócios: gestão, inovação e sustentabilidade”, obra foi finalista do 58º Prêmio Jabuti na área de “Economia, Administração, Negócios, Turismo, Hotelaria e Lazer”, no ano de 2016. Atualmente, é membro suplente da Comissão de Educação Sanitária da Superintendência Federal de Agricultura no Estado de São Paulo (CES-SFA-SP/MAPA). Foi bolsista Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT) do CNPq-Brasil. Contato: lfzuin@usp.br

### **Wheliton Chiang Shung Moreira Ferreira**

Professor Instituto Federal da Bahia, campus Valença. Doutorando em Ciência, Tecnologia e Sociedade na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Desenvolvimento Regional e Urbano (UNIFACS, 2018). Licenciado em Letras - português e inglês (UESC, 2001). Membro efetivo do Grupo de Pesquisa "DIALATEC - Diálogos em Línguas Adicionais e Tecnologia", do IFBA; aluno pesquisador no Grupo de Pesquisa "Pragma - Estudos Pragmáticos em Ciência da Informação" da UFSCar e membro colaborador do Grupo de Estudos “Horizonte Rural” (liderado pelo Dr.

Fernando Zuin, na USP). Atualmente, pesquisa modelos de linguagens da tecnologia.

### **Vanessa dos Santos Oliveira**

Pedagoga pela UNIP, bacharel em administração pela Uniseb e especializada em gestão de pessoas pela Estácio. Atua há 04 anos como Docente no SENAC Araraquara e consultora. Já trabalhou como Analista de Recursos Humanos, antes do Senac, atuando por 8 anos em uma multinacional. Contato: [vanessa.soliveira@sp.senac.br](mailto:vanessa.soliveira@sp.senac.br)

### **Prof. Dr. Vinício Carrilho Martinez**

Associate Professor at Federal University of São Carlos (UFSCar). Head of BRaS' Constitutional Studies Research Group. Member of BRaS' Academic Committee. Associate Editor of BRaS-J

<https://www.defesadacf88.ufscar.br>. Contato: [vicama@uol.com.br](mailto:vicama@uol.com.br).

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1.</b> RANGANATHAN E BAKHTIN: UM ENCONTRO NA BIBLIOTECA	17
<b>Capítulo 2.</b> A ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO INCLUSÃO SOCIAL: ASPECTOS FORMATIVOS DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA	46
<b>Capítulo 3.</b> PROCEDIMENTOS DE ELICITAÇÃO DE REQUISITOS NA ENGENHARIA DE SOFTWARE À LUZ DO DIALOGISMO BAKHTINIANO	73
<b>Capítulo 4.</b> TECNOLOGIA PERSUASIVA O RISCO PARA CRIANÇAS NA ERA DIGITAL	109
<b>Capítulo 5.</b> REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE DA COMUNICAÇÃO AO AGRICULTOR FAMILIAR DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19	136
<b>Capítulo 6.</b> EXTENSÃO RURAL E OS MÉDICOS VETERINÁRIOS FORMADOS NO BRASIL	157
<b>Capítulo 7.</b> RESSIGNIFICANDO O OFÍCIO PROFESSOR	198
<b>Capítulo 8.</b> EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA “MOLDURAS COLORIDAS: MEMÓRIAS DAS PESSOAS DAQUI” – UMA PROPOSTA DE RELAÇÃO DIALÓGICA NA ESCOLA	236
<b>Capítulo 9.</b> O TELETRABALHO POSSIBILITADO PELOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DO ISOLAMENTO	273

<b>Capítulo 10.</b> REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DA LINGUAGEM DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA E EPT	294
<b>Capítulo 11.</b> SER PROFESSOR: UMA REFLEXÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA	332
<b>Capítulo 12.</b> ENSAIO SOBRE A DECOMPOSIÇÃO DOS SENTIDOS PELO PRISMA DA EXPERIÊNCIA: A MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM NOS CONCEITOS DE REAL, VIRTUAL E ATUAL	359
<b>Capítulo 13.</b> CÂNTICOS DO MEU EU-LÍRICO: A GENEALOGIA DA MORAL DE UM NIETZSCHENIANO COMO FRUTO DE UMA ANÁLISE DIALÓGICA E CRÍTICA DO DISCURSO DA VIDA	393

## CAPÍTULO

### 1

## RANGANATHAN E BAKHTIN: UM ENCONTRO NA BIBLIOTECA

Andréia Pereira de Araújo Matos

Luís Fernando Soares Zuin

“Ser significa ser para o outro. E, através dele, para si.”  
(Bakhtin)

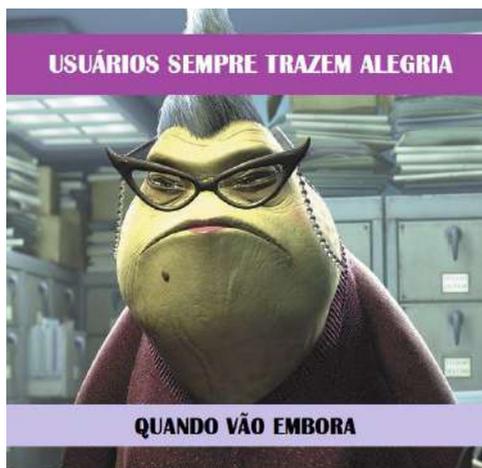
“Bibliotecário, plante sua alegria e sua perseverança nas  
minhas palavras: os livros são para usar. Seu dever é  
servir por intermédio dos livros.” (Ranganathan)

## BIBLIOTECÁRIO, USUÁRIO E BIBLIOTECA: UMA BREVE INTRODUÇÃO

Vamos iniciar esse texto realizando um rápido exercício. Quando pensamos na profissão do (a) bibliotecário (a), o que primeiro vem à mente? Que aparência ele ou ela possui? Uma imagem bastante comum

é a típica senhora, um tanto mal humorada, que fica pedindo silêncio o tempo todo, sugerindo idolatrar a quietude absoluta e não gostar muito de conversar com os usuários e visitantes da biblioteca. Podemos ainda pensar em bibliotecários investigadores e aventureiros retratados em filmes como A Múmia ou O Nome da Rosa, que podem solucionar vários mistérios, graças ao seu imenso conhecimento literário e linguístico.

Imagem 1: Bibliotecária mal humorada



Fonte: <https://www.facebook.com/Bibliotecariamalhumorada>

Imagem 2: Bibliotecária Evelyn, filme A Múmia



Fonte: <https://bibliotecasma.org/tag/a-mumi>

Alguns bibliotecários que leem esse texto podem dizer que o imaginário aqui exposto está totalmente equivocado, que essa imagem da senhora mal humorada que foge da interação com os leitores já está superada e que o trabalho em uma biblioteca não possui toda essa aventura e caráter detetivesco retratado nos filmes. No entanto, ousamos dizer que o fantasma do bibliotecário “cara de poucos amigos” ainda pode ser encontrado em algumas poucas bibliotecas, fazendo shhhh! para os usuários mais desavisados que ousam pronunciar uma única palavra entre as estantes do santuário dos livros.

Mas, felizmente, também é possível encontrar o bibliotecário conversador, com um certo ar sagaz e curioso em relação àqueles que aparecem na biblioteca, prontos para interromper o silêncio supostamente sagrado do recinto. Não acontece exatamente como nos filmes, é claro, mas quando esse bibliotecário se aventura a ultrapassar o caráter predominante técnico e monológico da sua formação profissional e se abre para uma interação dialógica e interessada com o pesquisador que vai até a biblioteca, ambos podem se tornar parceiros em uma interessante interação de infinitas possibilidades.

É importante deixar claro que existem diferentes tipologias de bibliotecas, de bibliotecários e de frequentadores de bibliotecas, e que nem todos os bibliotecários de todas as bibliotecas poderiam assumir o perfil de “conversador” junto a todos os frequentadores. Há bibliotecas infantis, universitárias, públicas, comunitárias, bibliotecas de pequeno e de grande porte, cada qual com suas características e dinâmicas próprias. Existem também diferentes perfis de bibliotecários, podendo haver os catalogadores, os classificadores, os desenvolvedores de coleção, os que se dedicam a preservar e restaurar as obras e os bibliotecários de referência. Estes últimos fazem parte

do serviço de referência, que é justamente o setor da biblioteca onde ocorre o processo de comunicação e relação mais direta entre o bibliotecário e o usuário. Esse usuário também pode assumir diferentes papéis em uma biblioteca, podendo ser alguém que realiza uma pesquisa bibliográfica sobre um assunto específico e deseja a ajuda direta do bibliotecário, um pesquisador que prefere realizar sozinho a pesquisa ao acervo ou, ainda, um leitor que não busca consulta ao bibliotecário ou ao acervo, mas que quer aproveitar o ambiente da biblioteca para se concentrar em suas próprias leituras e estudos.

Como seria demasiado complexo escrever sobre todas as possibilidades de interação de um bibliotecário e de um usuário, vamos fazer um recorte, criando um encontro fictício, dando voz e destaque ao bibliotecário de referência que gosta de “um dedo de prosa” e sua relação com o pesquisador que vai à biblioteca a procura de um diálogo que o ajude em seus estudos. O bibliotecário será o “pai” da biblioteconomia em seu país, o indiano Shiyali Ranganathan e o usuário será o filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin. Esse texto pretende refletir sobre as dinâmicas da interação bibliotecário-usuário e a importância do diálogo entre eles, tendo como pano de

fundo as ideias elaboradas por Ranganathan (2009) e a teoria dialógica de Bakhtin (1997, 2016, 2018). Iniciaremos fazendo uma breve apresentação de cada um dos personagens e, logo depois, realizaremos o encontro entre eles em uma biblioteca.

### **RANGANATHAN E AS CINCO LEIS DA BIBLIOTECONOMIA**

Shiyali Ranganathan, professor de matemática e bibliotecário indiano, considerado um dos grandes pensadores da biblioteconomia do século XX, elaborou seus princípios e sua filosofia a partir da realidade que o cercava e da observação direta do mundo do livro e das bibliotecas, especialmente na Índia e no Reino Unido. Seu clássico “As cinco leis da Biblioteconomia”, cuja primeira edição é do ano de 1931, é reconhecido, ainda hoje, como uma das principais contribuições para a formulação de uma teoria da biblioteconomia.

Ranganathan, que trabalhou como bibliotecário de referência em diversas bibliotecas na Índia, defendeu uma biblioteca viva e humana, com um acervo em movimento constante para atender as pessoas o melhor possível. Ranganathan (2009) acreditava que o usuário deveria ser

estimulado incessantemente a ler e aproveitar o acervo dessas instituições e que o bibliotecário deveria estar em diálogo constante com as pessoas que iam à biblioteca, para que fosse possível criar uma relação menos impessoal e mais calorosa com o usuário, contribuindo para a formação deste como leitor e pesquisador.

Ranganathan percebia o serviço de referência como o verdadeiro trabalho do bibliotecário. Apesar de não negar a importância das outras atividades documentais, Ranganathan considera o serviço de referência o “elo de ligação indispensável entre a informação e o usuário” (ACCART, 2012, p. 6). No serviço de referência, o bibliotecário precisa estar disposto a conhecer as necessidades informacionais das pessoas e auxiliá-las mais diretamente em suas pesquisas.

Ranganathan tinha uma visão que pode ser considerada revolucionária para a época em que ele viveu, já que no início do século XX, as bibliotecas ainda eram, em alguma medida, instituições guardiãs de livros e o acesso a elas pelas camadas populares não era estimulado. Para Ranganathan, era preciso atrair as pessoas para a biblioteca, transformando-a em um espaço democrático, em que todas as classes sociais tivessem a oportunidade de

usá-la: homens e mulheres, ricos e pobres, habitantes da cidade e do campo. Para Ranganathan:

[a biblioteca] não é meramente uma coleção de livros que acumula idade e pó, mas um organismo vivo e em crescimento, que prolonga a vida do passado e a renova para a geração presente, mas que também dá a essa geração o melhor que seus próprios pesquisadores, pensadores e sonhadores têm a oferecer. (RANGANATHAN, 2009, p. 26).

Para dar conta de descrever seus princípios, ele criou as cinco leis da biblioteconomia, que são: 1ª: Livros são para usar; 2ª: A cada leitor, seu livro; 3ª: A cada livro, seu leitor; 4ª: Poupe o tempo do leitor; 5ª: A biblioteca é um organismo em crescimento. Essas leis, à primeira vista, parecem enunciados simples e óbvios, mas carregam ensinamentos profundos sobre o fazer do bibliotecário e a missão das bibliotecas, ensinamentos estes que ainda não são praticados em sua totalidade por essas instituições, especialmente em países periféricos como o Brasil.

## BAKHTIN E O DIALOGISMO LINGUÍSTICO

O filósofo russo Mikhail Bakhtin, um dos principais pensadores da linguística moderna, trouxe ideias revolucionárias no campo da linguagem humana e da comunicação, como o conceito de dialogismo e polifonia. Bakhtin estudou os gêneros do discurso e colocou os atos humanos no centro desses discursos. Para Bakhtin, a linguagem é um processo constante de interação mediado pelo diálogo entre sujeitos e não um sistema independente e autônomo (BRAIT, 2018). A língua e linguagem são, portanto, entidades vivas, inacabadas, que se moldam na interação entre sujeitos falantes e ouvintes, que criam seus próprios sentidos, a partir de seus contextos socioculturais.

Para Bakhtin, o enunciado criado por alguém é único, concreto, proferido pelos integrantes de um determinado campo da atividade humana e reflete as condições específicas e o estilo de linguagem desse campo (BAKHTIN, 2016). Para o autor, o participante de um ato comunicacional é convidado a produzir sentidos e esse sentido é único e ocorre a partir de sua vivência. O objetivo do falante, ao expor um enunciado, é trazer uma significação nova, em um contexto concreto. O importante para ele não está na normativa da língua, mas sim no

aspecto flexível e mutável da forma linguística, que permite dar sentido a uma situação real (VOLÓCHINOV, 2018).

Bakhtin nos diz que nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas falamos e escutamos uma verdade ou uma mentira, algo relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável, de acordo com nosso contexto específico. A língua, no processo de sua realização prática, não pode ser separada da ideologia e do cotidiano de seu falante. Na realidade, “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181), ou seja, sempre damos um sentido às palavras de acordo com sentimentos e pensamentos que elas nos trazem, em consonância com algo que compreendemos e respondemos, na relação com o outro e com o mundo.

É a partir desse panorama inicial, que realizaremos um diálogo entre Bakhtin e Ranganathan, refletindo sobre como as ideias desses pensadores podem dialogar entre si e ampliar as reflexões sobre o trabalho do bibliotecário e sobre a importância das relações dialógicas nos diferentes contextos da vida humana.

## O FAZER BIBLIOTECÁRIO E A TEORIA BAKHTINIANA: UM DIÁLOGO

Simularemos agora uma conversa entre Ranganathan e Bakhtin, através de um encontro fictício em uma biblioteca pública também fictícia. Um encontro imaginado, mas que poderia ter acontecido, já que os dois viveram na mesma época, tendo Ranganathan vivido de 1892 a 1972 e Bakhtin de 1895 a 1975, ambos falecidos aos 80 anos de idade. Vamos ao encontro:

Em uma grande biblioteca pública, Ranganathan está trabalhando em seu acervo quando um visitante se aproxima, seu nome é Bakhtin. Ranganathan, como um bom bibliotecário de referência que não foge para a salinha do café quando percebe a aproximação de um usuário, o recebe com um sorriso e se mostra disponível para uma conversa e auxílio a alguma pesquisa, caso Bakhtin assim deseje. O recém-chegado à biblioteca explica que está em busca de algo que o ajude nos estudos que ele vem realizando no campo da linguística. Ranganathan se mostra interessado no tema e pede que Bakhtin o acompanhe a um passeio entre as enormes estantes da biblioteca e fale mais sobre suas pesquisas. O filósofo russo, sentindo o bibliotecário disposto a ouvi-lo, começa a explicar as teorias

que ele e os membros de seu Círculo vêm desenvolvendo sobre diversos conceitos, como gêneros do discurso, polifonia e dialogismo linguístico.

Bakhtin explica a Ranganathan que deseja olhar a filosofia da linguagem com um viés marxista e dialógico e que pretende pensar sobre os problemas da realidade concreta dos fenômenos linguísticos (VOLOCHINÓV, 2018). Ele diz:

\_\_\_ Senhor Ranganathan, os estudos que venho desenvolvendo junto a outros pensadores russos estão centrados na comunicação na vida cotidiana, na interação discursiva, na compreensão de signos e atribuição de sentidos, na palavra como acontecimento vivo, dentro da realidade concreta da experiência humana.

Bakhtin discorre, então, sobre os conceitos de discurso e dialogismo, explicando que existem várias vozes em um mesmo discurso, discurso este que também é constituído por muitos outros discursos, que vão surgindo ao longo das interações humanas, nos variados momentos históricos. Bakhtin explica que, para ele, discurso tem tempo-espço, acontece em um instante e logo depois será outro discurso, serão outras vozes (BAKHTIN, 2016). Nesse

processo vivo e dinâmico da linguagem, o discurso é a língua em sua função concreta, prática, aquela que acontece na vida cotidiana e na interação entre as pessoas e não a língua como objeto de estudo da linguística normativa e abstrata. Bakhtin diz que, para entender a língua como discurso, é preciso vinculá-la aos sujeitos comunicantes e seus atos na vida, às esferas sociais e aos valores ideológicos que norteiam suas realidades.

Após essa explicação, ele completa:

\_\_\_ Senhor Ranganathan, posso comparar o dialogismo com essa imensa biblioteca em que estamos, visto que ela é composta por vozes de milhares de autores, que têm seus próprios discursos, que foram construídos e influenciados ao longo do tempo por discursos anteriores e que se transformam em novos discursos quando são lidos e ressignificados por seus leitores, através de uma constante e complexa relação de diálogo e de interação com o outro e com o mundo.

Ranganathan, então comenta:

\_\_\_ Que interessante, caro Bakhtin, nunca havia pensado sobre a biblioteca por esse ângulo. Então a biblioteca é um conjunto de vozes que dialogam?

Bakhtin, então, responde:

\_\_\_ Exatamente, Ranganathan. A biblioteca é um conjunto de vozes que dialogam, onde autores e leitores de um livro criam seus enunciados, sempre relacionando obras de outros autores e de diferentes momentos históricos. E essa relação dialógica não é, necessariamente, de concordância, ela pode ser de discordância, de complementação, de refutação. Além disso, Ranganathan, essas vozes e esses discursos estão o tempo todo em disputa pela busca de sentidos. Sua biblioteca me parece ser uma incrível representação da tensão social de milhares de sujeitos pela busca de sentidos de discursos e enunciados. (VOLOCHINÓV, 2018).

Ranganathan, então, diz a Bakhtin que sua teoria parece ser muito instigante e que o faz pensar nas ideias que ele defende no campo da biblioteconomia. O indiano confessa a ele que seu sonho como bibliotecário é despertar o interesse de todas as pessoas pela leitura, de ver as bibliotecas lotadas pelas mais variadas classes sociais e que essas pessoas possam, de fato, dialogar com o outro e com o mundo, como o linguista russo sugere. Ele diz:

\_\_\_ Apesar de sua interessante teoria considerar a biblioteca como um grande ambiente dialógico, Bakhtin, eu ainda a vejo como um silencioso santuário de livros. Acredito que para que a biblioteca seja dialógica, ela tem que ser aberta e convidativa, estimulando as pessoas a lerem e refletirem sobre essas tantas vozes que o senhor acredita estarem aqui presentes.

Ranganathan continua sua fala, explicando que, para ele, também é importante que os bibliotecários estejam sempre abertos ao diálogo. Ranganathan diz a Bakhtin que ele acredita que o bibliotecário deve ter um espírito generoso, com interesse pelo ser humano, até mais que pelos livros. Ele deve se perceber como um aprendiz, que vai evoluindo a cada dia através da interação com seu usuário. Ele diz:

[O bibliotecário] deve amar o próximo. Quando jovens me procuram como aspirantes ao trabalho bibliotecário, pergunto-lhes: “Vocês gostam de livro? Invariavelmente respondem que gostam, mas pergunto-lhes em seguida:

“Vocês gostam de gente e de servir às pessoas?”.

(RANGANATHAN, 2009, p. 25).<sup>1</sup>

Ranganathan explica a Bakhtin que ele está formulando as cinco leis da biblioteconomia. Bakhtin se surpreende e indaga:

\_\_\_ Caro Ranganathan, me intriga pensar que possam existir leis para as bibliotecas. O senhor poderia me falar um pouco sobre elas?

\_\_\_ Senhor Bakhtin, as leis da biblioteconomia são enunciados simples, mas que ainda são pouco praticados pelas bibliotecas. Vejamos a primeira lei: os livros são para usar. Parece trivial, não é? Mas o que percebo, na prática, é que muitas bibliotecas ainda mantêm seus livros acorrentados, ainda que de forma implícita.

Ranganathan explica um pouco sobre os detalhes da primeira lei, dizendo que essa cultura do livro

---

*1 Nas falas fictícias, os autores optaram por utilizar o formato típico de discurso direto de textos narrativos. As falas que foram retiradas de trechos originais das referências utilizadas, optou-se por utilizar os formatos de citação direta e indireta no padrão ABNT.*

acorrentado pode ser compreendida como um legado do passado, em um tempo que copiar um livro levava anos e sua produção era cara e difícil. Nesse contexto, era completamente justificável focar na preservação dos livros e esquecer que os livros eram para usar. Mas o indiano observa que essa prática de séculos ainda existe e precisa ser reformulada. Para ele, é preciso declarar anistia aos livros e libertá-los para uso:

Mesmo depois que foram desacorrentados e se lhes permitiu que fossem retirados da biblioteca para uso e manuseados pelos leitores, não houve, por um longo tempo, um reconhecimento generoso, por parte daqueles que mantinham e administravam a biblioteca, do direito dos leitores ao uso desembaraçado dos livros. Muitas eram as restrições postas nos caminhos dos livros para que fossem usados livremente, e só em anos recentes é que parece ter-se firmado um vigoroso movimento visando eliminar todas essas deficiências. Esse movimento ainda não se tornou, de forma alguma, universal. (RANGANATHAN, 2009, p. 33)

Ranganathan continua:

— Uma vez fui conhecer a biblioteca comunitária onde um professor de filosofia, amigo meu, era o

responsável. Quando cheguei, vi que havia papel pardo cobrindo todas as estantes. Então indaguei: “Onde estão seus livros, meu amigo? Por que cobriu as estantes com esse papel?”, no que ele respondeu: “Você não sabe como as visitas me incomodam. Se eu não colocar esse papel pardo, as pessoas verão todos os livros e ficarão pedindo.” Isso me entristeceu, Bakhtin, pois um bibliotecário que acredita que os livros são para usar só se sente feliz quando os leitores deixam sempre as estantes vazias.

Bakhtin, então, pergunta sobre a segunda lei. Ranganathan responde:

\_\_\_ Bakhtin, a segunda é uma continuação da primeira: a cada leitor, o seu livro. Se os livros são para usar, todos têm direito de acesso ao livro, ou seja, o bibliotecário precisa assumir a responsabilidade de difundir ao máximo seu acervo. Se na primeira lei, se pretende substituir a ideia de que “os livros são para preservar” para “os livros são para usar”, a segunda tenta substituir a ideia de que “os livros são para poucos privilegiados” para “os livros são para todos” (RANGANATHAN, 2009). Para mim, todas as bibliotecas deveriam entoar esse coro:

Há lugar para todos  
Não vá um diretor  
Malvado ou doutor  
Confinar os livros  
Para uma rica elite  
Temos livros para todos.

Livros para os ricos  
E livros para os pobres  
Livros para o homem  
E para a mulher também.  
Livros para os doentes  
E livros para os contentes  
Livros para os cegos  
E para os surdos também.

Livros para os sabidos  
E livros para os mandriões  
Livros para os burgueses  
E livros para os peões

Livros para os letrados  
E livros para os apenados  
Temos livros para todos  
Para cada um e para todos.”

(RANGANATHAN, 2009, p. 112)

Ranganathan diz, ainda, que acredita na democratização do conhecimento através do livro e da leitura para todos.

A segunda lei tratará a todos como iguais e oferecerá A CADA UM O SEU LIVRO. Obedecerá [...] ao princípio da igualdade de oportunidades em relação aos livros, ao ensino e ao entretenimento. Não terá descanso enquanto não houver reunido todos – ricos e pobres, homens e mulheres, quem mora em terra firme e quem navega nos mares, idosos e jovens, surdos e mudos, alfabetizados e analfabetos – a todos, de todos os cantos da Terra. (RANGANATHAN, 2009, p. 118).

Ranganathan continua sua explanação, buscando uma reflexão junto a Bakhtin:

\_\_\_ Alguns anos atrás, quando estava sendo implantada uma lei sobre bibliotecas públicas lá na Inglaterra, um grupo de políticos mostrou preocupação com o acesso livre ao acervo das bibliotecas, argumentando que “o conhecimento em demasia era uma coisa perigosa e que as bibliotecas poderiam se tornar centros de educação política”. (RANGANATHAN, 2009, p. 79). Por isso, Bakhtin, a segunda lei traz um problema complexo, pois se os livros

são instrumentos da educação e devem ser para todos, vem a pergunta: todos têm igual acesso à educação?

Dito isto, Bakhtin responde:

\_\_\_ Esse é um problema que também vivemos no meu país, caro Ranganathan. Quando uma biblioteca escolar foi inaugurada em Moscou, em 1913, o líder da extrema direita levantou a seguinte questão na Duma Nacional: “Como pode o governo tolerar bibliotecas e cursos de biblioteconomia, que podem preparar o caminho para uma mudança de regime?”<sup>2</sup>

Bakhtin, então, indaga Ranganathan:

\_\_\_ Então, para o senhor, esse grande acervo de livros nada significará se não houver a presença do leitor na biblioteca?

\_\_\_ Exatamente, Bakhtin! O senhor captou a minha ideia. Não há biblioteca sem leitor. E digo mais, não há bibliotecário sem leitor.

Logo após, Ranganathan ainda completa:

---

<sup>2</sup> Trecho retirado de RANGANATHAN, 2009, p. 79. Os autores optaram por não colocar a referência logo após a citação, para não haver confusão quanto a autoria da fala, que nessa narrativa fictícia é de Bakhtin.

\_\_\_ Eu não quero mais ver a biblioteca como um depósito morto de livros, Bakhtin.

Bakhtin, então, sentindo-se também compreendido, responde:

\_\_\_ Então, nossas ideias dialogam muitíssimo, pois também acredito que eu só existo porque existe o outro. Nós nos constituímos e somos constituídos pelo outro, em todos os campos de atuação humana (VOLOCHINÓV, 2018). E diante de tudo o que o senhor está me dizendo, no campo do trabalho bibliotecário, isso me parece agora bem evidente, caro Ranganathan. É preciso sim estimular o uso da biblioteca, para que haja, de fato, um diálogo entre autores e leitores e que seja possibilitado o surgimento de uma infinidade de novos enunciados, criados a partir dessas interações.

Bakhtin completa:

\_\_\_ Vejo a biblioteca como um eloquente exemplo de ideias verbalizadas dos senhores do pensamento de diferentes épocas, vozes que precisam ser ouvidas, refutadas, reformuladas, refletidas. Para mim, “discurso é, acima de tudo, uma ponte lançada entre duas pessoas” (BAKHTIN, 1997, p. 12). E a biblioteca, fonte de infinitos

discursos, pode ser também uma ponte entre ideias de sujeitos de diferentes tempos.

Diante da explanação de Bakhtin, Ranganathan relata estar ocorrendo nele diversos pensamentos sobre comunicação dialógica e como a biblioteca pode ser um meio de os sujeitos se comunicarem dialogicamente. Para ilustrar essa ideia, Ranganathan conta um caso de relação dialógica que ele presenciou em uma biblioteca que ele frequentara alguns anos atrás:

Sobre a mesa de uma bibliotecária de referência uma moça passou um

bilhete. Nele estava escrito: 'Estudei somente até a quinta série. Você pode me indicar alguns livros para me ajudar a prosseguir nos estudos?' A moça era surda-muda. Sentou-se ao lado da bibliotecária e começaram a trocar mensagens escritas numa grande folha de papel. 'Quantos anos você tem?', escreveu a bibliotecária. 'Dezenove,' ela escreveu em resposta, 'Trabalho como passadeira numa lavanderia. Gosto de poesia, mas quero também estudar alguns fatos.

A jovem voltou muitas vezes para pegar mais livros, estimulada pela bibliotecária e por saber que podia aprender graças à sua própria capacidade de ler. (RANGANATHAN, 2009, p. 112)

Ranganathan ainda diz:

\_\_\_Tenho fé, caro Bakhtin, que o meu sonho ainda há de se realizar nas bibliotecas pelo mundo. Ainda ouvirei um leitor dizer:

“Aquele bibliotecário que nos atendeu naquela biblioteca tinha um sorriso tão cativante que iluminava toda a sala e sentimos com muita certeza que tínhamos ido ao lugar certo. Tudo ali é tão confortável. Qualquer dia desses, gostaria de voltar lá nas minhas horas de folga.” Todo leitor deve sentir a presença da personalidade radiante do bibliotecário. Como Krishna, o bibliotecário, de vez em quando, deve colocar-se ao lado de cada leitor. Não permanecer grudado ao assento, nem se refugiar na sala de descanso. Deve circular entre os leitores e estar sempre disponível para eles. (RANGANATHAN, 2009, p. 69).

Bakhtin responde logo em seguida:

\_\_\_ Meu caro amigo Ranganathan, ousou dizer que seu sonho acaba de se realizar. Sinto que vim ao lugar certo para poder refletir sobre os meus estudos e pretendo voltar a essa biblioteca muitas vezes. Nosso encontro me trouxe novas ideias e vou sair daqui pronto para escrever diversas

reflexões sobre o que conversamos. Devo dizer que seu amor e comprometimento com o seu trabalho muito me estimularam.

Após essa fala final, Bakhtin se despede, dizendo que retornará em breve. Ranganathan, sentindo-se satisfeito com toda aquela conversa, encerra, dizendo:

\_\_\_ Muito obrigado, caro amigo.guardo seu breve retorno.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegando ao final desse texto, podemos perceber que é possível tecer um breve diálogo entre as teorias de Mikhail Bakhtin e de Ranganathan. Apesar de serem sujeitos de contextos socioculturais muito diferentes, algumas de suas teorias parecem conversar entre si. Essa ideia é defendida pelo próprio Bakhtin, quando diz que quaisquer enunciados, ainda que estejam separados no tempo e no espaço, nada sabendo um sobre o outro, quando colocados lado a lado no campo do sentido, poderão criar relações dialógicas (FARACO, 2009).

Ranganathan sempre defendeu uma boa relação entre bibliotecário e leitor, não:

(...) a relação de um superior dizendo a um inferior quais os livros que ele deve ler, nem a de um professor ensinando uma criança, mas a de “**dois iguais** trocando pontos de vista e informação sobre livros” (RANGANATHAN, 2009, p.74, grifo nosso).

Isso parece dialogar com a ideia de Bakhtin sobre a equipotência de vozes em um discurso, em que, para haver um autêntico diálogo, não deve existir uma voz superior a outra (VOLOCHINÓV, 2018). Vimos, ao longo da interação entre Ranganathan e Bakhtin, que discurso é ação, é forma de agir no mundo, em um dado momento histórico. O discurso de cada um de nós carrega múltiplas vozes, que nem sempre percebemos, mas que estão implícitas e que são apropriadas e ressignificadas o tempo todo, ao longo de nossa experiência de vida e de nossa relação com o mundo e com o outro. Portanto, é possível ressignificar a biblioteconomia e pensar em um trabalho bibliotecário dialógico, mais humano e menos técnico. Bibliotecário não é só para catalogar, é pra ouvir, sentar junto, participar ativamente da atividade de leitura e pesquisa junto ao usuário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCART, Jean-Philippe. **Serviço de referência**: do presencial ao virtual. Brasília: Briquet de Lemos, 2012.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Novo quadro conceitual para a Ciência da

Informação: informação, mediações e cultura. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v.9, n.2, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/404/404>.

Acesso em: 30 set. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BUFREM, Leilah Santiago; ARBOIT, Aline Elis; SORRIBAS, Tindra Viana. Diálogo entre a teoria do Círculo de Bakhtin e a Ciência da Informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40 n. 2, p.145-159, maio/ago. 2011. Disponível em:

<http://revista.ibict.br/ciinf/article/download/1307/1485>.

Acesso em: 30 set. 2020.

CASTRO, Gilberto de; NASCIMENTO, Bruna Silva do. O círculo de Bakhtin e suas possíveis contribuições aos debates teóricos no campo da Ciência da Informação.

**Encontros Bibli**, v. 25, p. 01-19, 9 mar. 2020. Disponível em: [https://periodicos.](https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2020.e66383)

[ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-](https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2020.e66383)

[2924.2020.e66383](https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2020.e66383). Acesso em: 30 set. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. São Paulo: Autêntica Editora, 2017. (ebook)

LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; EGGERT-STEINDEL, Gisela (org.). **As contribuições de Ranganathan para a biblioteconomia**: reflexões e desafios. São Paulo: Febab, 2016. Disponível em:

bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/As\_contribuicoes\_de\_

Ranganathan.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

RANGANATHAN, S. R. **As cinco leis da biblioteconomia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2009.

TARGINO, Maria das Graças. Ranganathan continua em cena. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 1, p.122-124, jan./abr., 2010. Disponível em: <https://>

[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652010000100008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652010000100008). Disponível em: 20 out. 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

## CAPÍTULO

### 2

# A ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO INCLUSÃO SOCIAL: ASPECTOS FORMATIVOS DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA

Daniela Aparecida Castro de Oliveira

Maria Zanin

## INTRODUÇÃO

A Economia Solidária surgiu na Inglaterra no século XIX, o capitalismo industrial teve um crescimento rápido, nesse cenário por não estarem preparados, muitas empresas entraram em crise e declararam falência, os trabalhadores se uniram em grupos e se organizaram em cooperativas, e assumiram muitas empresas, o objetivo era manter as empresas produzindo e vendendo, com a condição que tudo era de todos, mas a empresa funcionando era o maior objetivo. (SINGER, 2014)

Na verdade, o nome “Economia Solidária” foi criado e formalizado no Brasil, pois esse modelo de trabalho chegou ao Brasil no século XX, mas ficou mais forte a partir da década de 80.

A Economia Solidária é um movimento que ocorre no mundo todo e se refere a respeito a produção, consumo e distribuição de renda, pensando sempre na inclusão e na valorização do ser humano. Segundo Singer (2014, sp)<sup>3</sup>.

“O movimento surgiu no Brasil, inicialmente para combater a miséria e o desemprego gerados pela crise do petróleo na década de 1970, e se transformou em um modelo de desenvolvimento que promove não só a inclusão social, como pode se tornar uma alternativa ao individualismo competitivo das sociedades capitalistas” (SINGER, Carta Capital, 2014)

Esse movimento como apresenta o autor Singer (2014) foi uma forma significativa de gerar renda e acabou se tornando um modelo importantíssimo tanto para fazer

---

<sup>3</sup> Trecho tirado do Blog:  
<https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/Paul-Singer-Economia-solidaria-se-aproxima-da-origens-socialismo/>

giro na economia quanto para sobrevivência dos associados.

A crise dos anos 70 que afetou a América Latina, resultado do choque do petróleo, os países que não produziam ficaram com dívidas enormes, tiveram que comprar petróleo a preço cinco vezes maiores do que pagavam antes da crise. O Brasil foi um dos países que mais se endividou nessa época, o desemprego atingiu fortemente milhões de brasileiros, o País não estava preparado para passar por essa crise. Nesse caso a economia solidária foi uma grande solução para ajudar no sofrimento das pessoas quanto ao desemprego, fome e miséria.

A igreja também teve um papel importantíssimo nesse cenário nos anos 80, através da Caritas que começou a organizar os desempregados para que eles voltassem a viver, a ganhar, e isso acabou sendo uma ideia inicial que fundamentou a economia solidária no Brasil. Mas alguns anos mais tarde, os sindicatos e as universidades tomaram o lugar das Caritas. Os sindicatos notaram que algumas empresas entrariam em falência, nesse caso acreditaram que uma alternativa seria se os próprios trabalhadores arrendassem as empresas que trabalhavam e tentassem

recuperá-las, afim de resgatar tanto a empresa quanto seus empregos.

Foi aí que surgiu os primeiros modelos de fábricas sem patrões, logo em seguida surgiu (SINGER, 2014, sp)<sup>4</sup>:

(...) a Associação de Empresas Recuperadas (Anteag), que se especializou nisso, a partir da Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos). Iniciou-se então a economia solidária no Brasil, assim os sindicatos apoiaram seus trabalhadores na formação de cooperativas de trabalho.

Esses trabalhadores passaram a ser trabalhadores sem patrão e associados, iniciaram um processo de direção dessas empresas falidas e tiveram sucesso, conseguiram recuperá-las, nessa época mais de mil empresas foram recuperadas no Brasil pelos trabalhadores.

---

<sup>4</sup> Trecho tirado do Blog:

<https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/Paul-Singer-Economia-solidaria-se-aproxima-da-origens-socialismo/>

Um grande exemplo é a empresa Uniforja (Cooperativa Central de Produção Industrial de Trabalhadores em Metalurgia), que fica em Diadema, é uma das maiores cooperativas administrada por trabalhadores da América Latina.

Pode-se ver a capacidade de gestão do trabalhador, a capacidade de aprendizagem, de administrar com sucesso uma fábrica, coletivamente e sem patrões. Aquele trabalhador do capitalismo que obedecia as ordens e não sabia nada sobre a empresa, era simplesmente um funcionário sem importância dentro empresa que servia somente para cumprir tarefas e não tinha nenhum contato com os problemas da empresa, ninguém imaginava que eles teriam capacidade de administrar uma empresa, mas com a difícil realidade, houve um grande desafio e eles mostraram o contrário, superaram todas as barreiras e esses trabalhadores levaram uma média de 2 a 3 meses para levantar essas empresas, não mais que isso. Isso surpreendeu a todos. Isso se mostra pelo olhar de Larossa que diz:

“A experiência é o que nos passa, 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. (LAROSSA 2002, p. 21).

O autor explica que a quantidade de informação que se recebe é muito grande, e essas informações não trazem a experiência. Muitos acreditam que quanto mais informações se recebe mais experiência se tem e na verdade isso é uma verdadeira ilusão, pois a verdadeira experiência tem que ser sentida, vivida e não deixar passar sem importância (LAROSSA, 2002)

Se cotejar essa experiência nas cooperativas, fica muito claro que no dia a dia das rotinas, vivências, aprendizagens, muitos cooperados tiveram essa experiência verdadeira, pois eles realmente tiveram que colocar em prática essas informações de uma forma que foi sentida e vivida verdadeiramente, se transformando em experiência. Em suas vivências de aprendizagem identifica-se também pelo olhar de Freire:

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar

o aprendido–apreendido a situações existenciais completas. Pelo contrário, aquele que é enchido por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado não aprende”. (FREIRE, 1977 p.13)

O autor afirma que na aprendizagem, aprende, quem coloca em ação o que aprendeu e transforma aquilo que aprendeu em apreendido, ou seja, para exemplificar na cooperativa sempre foi dessa forma, os trabalhadores, aprenderam em suas vivências uns com os outros e também com capacitações e colocaram em prática, viveram esse aprendizado e se destacaram nessas empresas fazendo com que tanto a cooperativa quanto eles tivessem um crescimento pessoal e profissional. Enquanto na concepção do ato ético de Bakhtin (1993), que implica assumir responsabilidade por suas ações em relação ao outro. Para o teórico russo:

“(...) agir é sempre comprometer-se, agir é sempre interpelado pelo outro do ponto de vista ético, agir é sempre ser chamado à responsabilidade e à responsividade” (Sobral, 2008, p.232). No entender de

Bakhtin (1993, p.40), "aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais", uma vez que somos seres únicos e irrepetíveis. (BAKHTIN 1993, p. 40)

Nesse sentido, Bakhtin defende o não-álibi no ser - *"que subjaz ao dever concreto e único do ato responsabilmente realizado"* (BAKHTIN 1993, p.40). O autor relata *"que cada um é único em suas atitudes e responsabilidades, nunca ninguém fará algo igual ao outro, pois cada ser é único"*. (BAKHTIN 1993, p.42).

Se transportar essa fala do autor para a cooperativa se confirma que todos podem sim aprender as funções na cooperativa, mas ninguém será igual a ninguém, cada um terá suas habilidades para se colocar em prática.

Dentro dos acontecimentos, a primeira incubadora se formou em meio a situação difícil de trabalhadores da favela, que ficam ao redor do Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz), e junto existe a Faculdade Nacional de Saúde Pública. Essas pessoas da favela viviam de tráfico e das lutas contra traficantes, os tiroteios passaram a atingir a os prédios da faculdade e pensaram em tirar O Oswaldo Cruz de lá, mas foi aí que alguns professores mudaram essa

história e impediram de tirar a faculdade de lá, com o seguinte propósito: Eles foram às favelas ver a realidade daquelas pessoas, viram que 80% dos favelados, dos chefes de família, estavam desempregados. Viviam em uma situação precária e desesperadora, e o tráfico era a única opção naquele momento. Como traz essa realidade o autor Singer (2014, sp)<sup>5</sup>:

“(…) o nome surgiu durante a campanha eleitoral de 1996 para a prefeitura de São Paulo. A candidata do PT foi a Luiza Erundina, que acabou perdendo para o candidato do Paulo Maluf, o Celso Pitta. Fui secretário de planejamento do governo dela quando o desemprego atingiu o auge, naquela complicada política do (ex-presidente Fernando) Collor.

Singer ainda relata que:

“Fizemos essa proposta de organizar os desempregados em cooperativas ao comitê do programa da campanha da Luiza Erundina, dirigido pelo

---

<sup>5</sup> Trecho tirado do Blog:

<https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/Paul-Singer-Economia-solidaria-se-aproxima-da-origens-socialismo/>

Aloizio Mercadante. Ele acatou e perguntou: Singer qual nome você está propondo? Respondi: nem pensei nisso. Aí ele me perguntou se não queria chamar de economia solidária. Na hora percebi que era o melhor nome possível.” (SINGER, 2014, sp)

São vários significados que são dados para a economia solidária, mas os significados são sempre os mesmos como: cooperação, solidariedade, igualdade e inclusão social.

## **INCLUSÃO SOCIAL NO COOPERATIVISMO**

A cooperativa é uma forma de inclusão social, pois ela não faz diferença entre as pessoas e ainda tem como requisito a entrada de pessoas realmente necessitadas e menos favorecidas.

No Brasil a exclusão social afeta fortemente e está localizada onde há pobreza e desigualdade social e estão totalmente associadas ao alto número de desemprego e na centralização de renda.

Cada vez mais está escasso trabalho para aqueles que não tem capital ou mesmo trabalho para se capacitar,

por isso é necessária a inclusão social para buscar novas oportunidades e sair dessa exclusão, reduzindo a pobreza e buscando oportunidades de emprego e melhoria na renda dessas famílias, melhoria na saúde e educação e nas condições de vida dessas pessoas. Nesse cenário o cooperativismo entra com tudo, pois a cooperativa é uma forma de trabalho coletivo e com objetivos comuns para todos. Como retrata Singer (2001, sp)<sup>6</sup> *“O Brasil tem hoje cerca de 1,5 milhão de trabalhadores associados a cooperativas que praticam a autogestão em todos os Estados de Federação”*. Como diz o autor é uma forma dessas pessoas cada vez se colocar no mercado de trabalho, através das cooperativas. Geralmente as pessoas que fazem parte ou formam essas cooperativas, são pessoas excluídas do mercado de trabalho, pessoas que não tiveram oportunidades de se capacitarem, falta de oportunidades de trabalho, falta de experiência, falta de escolaridade, problemas como deficiência física e pessoas que necessitam serem ressocializadas na sociedade.

Geralmente os egressos do sistema penitenciário buscam através da cooperativa a inserção no mercado de

---

<sup>6</sup> Trecho tirado do artigo:  
<https://easycoop.com.br/Artigos/View.aspx?id=516>

trabalho, pois na cooperativa não existe preconceito e discriminação. Essas pessoas chegam nas cooperativas e não sabem nem como funciona, só sabem que podem ter uma oportunidade de mudança de vida. São muito bem recebidas e recebem capacitação, e quando realmente entendem como funciona a cooperativa, e que são parte dela e que podem também decidir as questões, percebem que são dignas e se sentem muito importantes. O resultado de tudo isso é um crescimento pessoal, profissional e até melhoram suas relações com suas famílias e também com suas comunidades.

A cooperativa passa por alguns procedimentos para aceitar esse sócio, como auxiliar os mesmos a regularizar sua documentação para depois incluí-los na cooperativa e na sociedade, pois muitos chegam com falta de regularização de documentos, mas aí entra a responsabilidade da cooperativa de orientar e ajudar a sanar seus problemas.

Essas pessoas começam a ganhar dignidade, pois muitas nunca tiveram conta bancária, e na cooperativa elas têm conta e cartões bancários para pagar suas contas e usar, e isso as deixa muito realizadas.

A cooperativa deve pensar sempre no desenvolvimento profissional, pessoal, na saúde, educação, capacitação do cooperado, ela deve ter estratégias para resolver esses problemas, pois ela realmente dá valor ao cooperado.

Ela tem o objetivo de prestar serviço ao seu cooperado, mas claro em troca do trabalho coletivo, onde a busca será sempre a satisfação tanto das necessidades econômicas, como pessoal.

Referente aos ganhos e benefícios dos associados, são sempre decididos nas assembleias pelos próprios cooperados. Após todos esses procedimentos, acontece finalmente a inclusão social desse cooperado, e isso se dá no ato que ele começa a trabalhar.

O cooperativismo transforma e muda a vida das pessoas, através de um trabalho solidário desenvolve uma sociedade mais justa.

## **APRENDIZAGEM NAS COOPERATIVAS**

No que diz respeito a aprendizagem nas cooperativas, a educação e a cooperação são duas vivências

sociais que andam juntas, na educação se identifica as práticas cooperativas e na cooperação se identifica as práticas educativas. Ambas como processos sociais.

Nas vivências das cooperativas necessita-se de uma comunicação na mesma linguagem dos objetivos em comum, onde há a necessidade de falar, argumentar, e tomar decisões, nesse momento de interlocução de saberes de cada associado, é onde acontece a educação. Ou seja, no dia a dia das vivências e nas práticas da cooperativa em busca dos objetivos de todos, se constrói o conhecimento, aprendizagem e educação. Já nas vivências educativa, na interação das relações humanas, acontece a cooperação.

Entretanto as vivências nas cooperativas na escola chamam-se de “espaços pedagógicos”, onde os alunos entendem a fundo a vida social. Segundo “Freire (Nova Escola, 2008, sp) <sup>7</sup>:

Criticava a ideia de que ensinar é transmitir saber porque para ele a missão do professor era possibilitar a

---

<sup>7</sup> Trecho tirado do blog:  
<https://novaescola.org.br/conteudo/7241/paulo-freire>

criação ou a produção de conhecimentos. Mas ele não comungava da concepção de que o aluno precisa apenas de que lhe sejam facilitadas as condições para o auto aprendizado. Freire previa para o professor um papel diretivo e informativo - portanto, ele não pode renunciar a exercer autoridade. Segundo o pensador pernambucano, o profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta. Freire dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo", escreveu.

O autor sempre defendeu a ideia de o aluno ser o protagonista, ou seja, ele criar e produzir seus conhecimentos, ou seja, na comparação do que acontece na cooperativa, entra no modelo que Freire sempre acreditou, eles aprendem uns com os outros as funções, mas sempre influenciados pelo mundo.

Existem conceitos baktinianos que mostram a criação estética e a criação humana, esses conceitos descrevem a exotopia que significa: colocar-se no lugar do outro e também o conceito de: excedente de visão que significa: contemplar o outro fora de mim.

Sobre isso, Bakhtin (1997, p.43) afirma:

Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias - todos os outros se situam fora de mim.

Para o autor a exotopia significa muito mais do que simplesmente se colocar no lugar do outro, significa parar de viver no automático e começar a prestar mais atenção no mundo que vive, no sentido de realmente sentir o que o outro sente, mas fazer algo em relação ao outro e mostrar para o outro que ele tem uma responsabilidade por existir. Ou seja, compreender o outro com seu ponto de vista, referente a interação social que se condiz única e dialógica.

Aplicando esse conceito na cooperativa, acontece o conceito de exotopia, no sentido de realmente um se colocar no lugar do outro, pois os associados buscam sempre orientar, ensinar e ajudar uns aos outros, isso é uma das maiores preocupações, e aplicando esses conceitos aos associados, com certeza o crescimento profissional será muito grande, pois não basta somente um se colocar no

lugar do outro, mas cada um se agarrar e cumprir suas responsabilidades que são únicas conforme diz o autor.

Segundo Singer (2008, sp.)<sup>8</sup> diz sobre aprendizado, o autodidatismo:

“Estou convencido hoje de que as coisas melhores que nós sabemos, nós aprendemos fazendo, e não em aula. Penso que a escola comete um pecado mortal e imperdoável porque ela separa totalmente a teoria da prática”.

A escola vem com uma teoria fechada, onde o aluno não consegue participar e expor sua opinião e muito menos vivenciar a prática, o aluno se esquece em pouco tempo, tudo que aprendeu, pois decorou e não colocou em prática aquele determinado assunto. Seguindo o raciocínio do autor através das experiências vivenciadas, percebe-se que o aprender é fazendo, praticando, e isso sempre aconteceu na cooperativa, pois muitos aprenderam na raça a trabalhar, muitas vezes um ensinava o outro e isso se tornou uma prática.

---

<sup>8</sup> Trecho tirado do artigo:  
<https://www.scielo.br//ea/a/WYVnc8gJVQYFDnrCgbZxjCG/?lang=pt>

Os trabalhadores que recuperaram as empresas, conseguiram aprender a administra-las, porque foram auxiliados pela Anteag e pela União e Solidariedade das Cooperativas e Empreendimentos de Economia Social no Brasil (Unisol). Elas se formaram redes de cooperativas e fizeram recursos, ou mesmo o governo os fornece, assim podendo contratar alguns serviços como assessoria financeira, fiscal, legal e tecnológica. O autoaprendizado desses cooperados foi muito rápido, porque com a prática eles conseguiram aprender e realizar. Eles conseguiram reconquistar antigos fornecedores e clientes, colocaram em prática as responsabilidades e conseguiram levantar o empreendimento.

Em relação a educação, formação e informação, a cooperativa tem por obrigação pensar na formação, capacitação e educação dos seus cooperados, além de ser transparentes em relação à organização e seu funcionamento.

A cooperativa deve capacitar o associado mesmo porque muitos não sabem como funciona uma cooperativa e suas regras. Recebem as orientações e decidem se realmente querem fazer parte. Ou seja, a mesma investe na educação, formação dos cooperados, trazendo melhorias

para o trabalho e muitos benefícios para a vida do cooperado.

### **A COOPERATIVA DE LIMPEZA COOPERLIMP**

No dia 30 de maio de 1999, na cidade de São Carlos – SP, fundou-se a Cooperativa de Limpeza do bairro Jardim Gonzaga, chamada Cooperlimp. Iniciou com dezenove mulheres e um homem no primeiro momento.

Primeiramente pesquisaram com o que trabalhariam e decidiram que seria uma cooperativa de limpeza, pois todos conseguiriam realizar a função, já tinham experiências nessa área. Um dos aspectos importantes nesse primeiro momento era que não necessitava de investimentos, não necessitava de capital de giro para iniciar a empresa, pois conseguiam comprar o material á prazo, e conseguiam fazer o dinheiro girar.

Não existiam concorrentes de cooperativas, somente as empresas terceirizadas, mas a cooperativa conseguia concorrer tranquilo com essas empresas e na maioria das vezes a cooperativa pagava mais aos seus cooperados do que essas empresas terceirizadas.

Necessitaram buscar formação, capacitação e orientação para legalização do cooperativismo e a realização da autogestão.

Foi aí então que procuraram a Universidade UFSCar que aceitou o desafio e essa cooperativa foi a primeira experiência, foi a primeira cooperativa a ser incubada pela, (Incoop/UFSCar) Incubatório Regional de Cooperativas Populares. Foram crescendo aos poucos e um dos seus clientes fiéis era a Prefeitura Municipal de São Carlos – SP, fora isso prestavam serviços para várias empresas, o que ajudou muito para aumentar o número de vagas de trabalho para mais associados. Explica essa evolução da cooperativa o autor Moya:

“constata-se que a Cooperativa COOPERLIMP foi resultado de um projeto acadêmico conduzido por Professores de diversos Departamentos da UFSCAR.” Vale dizer, a UFSCAR, com a colaboração da comunidade acadêmica, composta por professores, servidores técnico-administrativos e discentes, no intuito de dar cumprimento à sua missão constitucional de promover não apenas o ensino e a pesquisa, mas também a extensão (CF,art. 207, Lei 9394/96, art. 52/53), engendrou um projeto específico para, dentre outros objetivos, promover o resgate da cidadania de

peças colocadas à margem da sociedade, e sem perspectiva alguma de obterem uma melhora na qualidade de suas vidas utilizando-se de meios próprios para tanto.” (MOYA,2013, p.53)

Isso tudo foi uma forma de crescimento para a cooperativa, através do suporte, ensino e inclusão dessas pessoas na sociedade, de forma digna e ainda com capacitação que recebiam na incubadora.

A cooperativa teve um grande crescimento, em 2009 já estavam com 220 cooperadas, já haviam conquistado sua sede própria e já tinham em média 150 postos que prestavam serviço, sempre respeitando os métodos do cooperativismo e da economia solidária.

Foram alcançados grandes resultados pela iniciativa, para os cooperados, e para a sociedade também.

Alguns resultados de mudança de vida para os cooperados:

- Inserção no mercado de trabalho
- Obtenção de renda
- Capacitação para os cooperados

- Capacitação para os cooperados da área administrativa e gerencial

- Mudança no olhar da comunidade aos cooperados

- Mudança no processo de exclusão

- O cooperado passou a ser mais respeitado em seu bairro e até surgiram novas oportunidades para ele ser responsável por várias organizações no bairro.

A cooperativa teve uma evolução e conseguiram gerar mais oportunidades de emprego, onde chegaram a ter mais de 200 cooperados, ou seja, mais de 200 oportunidades, mais de 200 famílias que estavam vivendo de forma digna.

Quem fazia parte da cooperativa, eram pessoas buscando oportunidade de inserção no mercado de trabalho, pessoas desempregadas, geralmente as idades variavam de 18 a 64 anos, mas todas as moradoras do bairro Jardim Gonzaga. Eram pessoas com grau de escolaridade muito baixo como, analfabetos e semianalfabetos e até mesmo com primeiro grau incompleto. A trajetória da Cooperlimp foi de sucesso, pois chegou a ficar no mercado por 13 anos e tinha mais de 300

associados e venciam quase todas as licitações, editais públicos. A cooperativa de limpeza se doou para ajudar outros grupos de cooperativismo, levantou várias oportunidades, inclusive alguns trabalhos coletivos como: feiras de trocas, clube de troca, compras coletivas e banco comunitário.

Montaram uma biblioteca com livros doados e realizavam atividades culturais, algumas oficinas como: pipa, grafite, capoeira, xadrez, culinária, saúde bucal e técnicas circenses, atividades audiovisuais e ainda o Cine Gonzaguinha; grupo de leitura com jovens que estavam cumprindo medidas socioeducativas; tudo isso acontecia no bairro Jardim Gonzaga.

Quando se pensa na cooperativa e em todos os associados participando ou mesmo aprendendo ao mesmo tempo, se enxerga a visão de Baktin, onde todo texto é composto de várias vozes que, na polifonia, tem que ser equipolentes.

Para BAKTIN (2010, p.66):

(...) a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que

se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos

Conforme o autor pronuncia sobre diferentes vozes, fica bem claro que na cooperativa era uma comunicação baseada nas experiências e práticas, onde um ajudava o outro, mas cada associado era único, muitas vezes se expressando, mas todos com o mesmo ideal, mas cada um com suas habilidades e especialidades.

Conclui-se que a cooperativa realmente foi uma oportunidade de mudança de vida, para muitas pessoas e famílias, além disso foi uma grande oportunidade de inclusão social, resgate de dignidade, pois os associados passaram a enxergar novas perspectivas de vida, aprenderam com a prática novas habilidades profissionais e ainda receberam capacitação da incubadora, onde houve um crescimento muito grande na vida pessoal e profissional dessas pessoas.

Houve também troca de conhecimentos, aumentaram a rede de relacionamentos entre os sócios, crescimento de novos valores que desenvolveram e adquiriram na cooperativa e novas oportunidades de

desenvolvimento profissional em diversas áreas de trabalho.

A cooperativa Cooperlimp trouxe a inclusão social e oportunidade de mudança de vida, para muitas famílias, além disso foi uma grande oportunidade de inclusão social, resgate de dignidade, pois os associados passaram a enxergar novas perspectivas de vida, aprenderam com a prática novas habilidades profissionais e ainda receberam capacitação da incubadora, onde houve um crescimento muito grande na vida pessoal e profissional dessas pessoas.

Os associados saíram da cooperativa formados, no sentido de experiências vivenciadas, capacitação e aprendizagens, saíram com uma profissão, uma habilidade ou uma experiência adquirida. Foi realmente uma grande oportunidade de mudança de vida e inclusão social-

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 415p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. O autor e o herói. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.23-220.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.

FILHO, Alfredo Costa. **Pensamento Econômico no Brasil Contemporâneo** II. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000300026&script=sci\\_arttext#not2](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000300026&script=sci_arttext#not2)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **O mentor da educação para a consciência**. Nova Escola, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA, Juliana. **Cooperativismo em Revista**: a inclusão social pelo cooperativismo. Easycoop, 2020. Disponível em:

[www.easycoop.com.br/Artigos/View.aspx?id=516#:~:text=A%20cooperativa%20C3%A9%20uma%20sociedade,condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20vida%20para%20todos](http://www.easycoop.com.br/Artigos/View.aspx?id=516#:~:text=A%20cooperativa%20C3%A9%20uma%20sociedade,condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20vida%20para%20todos)

MOYA, Rafael Duarte. **Limites à economia solidária**: legitimidade e legalidade: o caso da cooperativa Cooperlimp e seus Impactos no Desenvolvimento Territorial. 2013.

PIRES, V. L.; TAMANINI-ADAMES, F. A. (2010). Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**, 6(2), 66-76. Disponível em:

[www.revistas.usp.br/esse/article/view/49272](http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49272)

SINGER, Paul. **Economia solidária**. Entrevista com Paul Singer. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0103-4014&lng=en&nrm=isso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-4014&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 24 nov. 2020

SINGER, Paul. **Desenvolvimento econômico e evolução urbana**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1968.

SINGER, Paul. **O reconhecimento da economia solidária**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2015/01/1569228-paul-singer-o-reconhecimento-da-economia-solidaria.shtml>

## Capítulo

### 3

# PROCEDIMENTOS DE ELICITAÇÃO DE REQUISITOS NA ENGENHARIA DE SOFTWARE À LUZ DO DIALOGISMO BAKHTINIANO

Luiz Egidio Costa Cunha

Luís Fernando Soares Zuin

## INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento de software desde sua gênese tem identificado uma fragilidade na fase de levantamento de requisitos, fase esta que inicia o ciclo de vida dos sistemas e dele faz parte durante toda a sua vida útil. É necessário que se entenda a definição do termo “requisitos” no contexto da Engenharia de Software. Dois autores são apresentados para essa definição. Segundo Vazquez e Simões (2016, loc.704) o termo é:

(...) uma condição ou capacidade que deve ser alcançada ou possuída por um sistema, produto, serviço, resultado ou componente para satisfazer um contrato, padrão, especificação ou outro documento formalmente imposto. Requisitos incluem as necessidades quantificadas e documentadas, desejos e expectativas do patrocinador, clientes e outras partes interessadas.

No mesmo entendimento segue Sommerville (2011, p. 57) na definição do termo “requisitos” de um sistema:

(...) são as descrições do que o sistema deve fazer, os serviços que oferece e as restrições a seu funcionamento. Esses requisitos refletem as necessidades dos clientes para um sistema que serve a uma finalidade determinada, como controlar

um dispositivo, colocar um pedido ou encontrar informações.

Assim, os requisitos são a base para todo o processo de construção dos softwares e estes se apresentam de forma quantificada e documental expressando aquilo que se espera e se necessita de uma solução computacional.

Para a literatura o “processo de descobrir, analisar, documentar e verificar esses serviços e restrições é chamado engenharia de requisitos” (SOMMERVILLE, 2011, p. 57), sendo o engenheiro de requisitos o profissional responsável por todo o processo de elicitação.

Porém, desde os primeiros momentos quando esse engenheiro inicia seu trabalho de conhecer com o maior grau de profundidade possível os requisitos do futuro software, começa-se a evidenciar os problemas relativos à compreensão dos reais requisitos existente no contexto e nas necessidades dos seus usuários. Fica claro no momento desse levantamento o *gap* existente entre o usuário, que detém o conhecimento de suas necessidades,

e o engenheiro de requisitos, que tenta conhecê-las para assim poder projetar uma solução computacional útil.

Uma possível causa para esse problema de conexão entre os engenheiros de requisitos, os usuários e os contextos dos sistemas é apresentada por Vazquez e Simões (2016) como sendo o problema de comunicação entre os interlocutores (engenheiro de requisitos e usuários; e engenheiro e sua própria equipe) e o problema de relacionamento pessoal. Segundo os autores, essas habilidades são mais importantes que outras de caráter técnico e:

“(...) tais habilidades raramente são abordadas na formação dos profissionais de tecnologia. Ou seja, há uma lacuna grave na formação acadêmica de quem se envolverá no trabalho de requisitos” (loc. 1601).

Apesar da constatação da necessidade de uma relação mais dialógica entre os as partes interessadas nos projetos e os engenheiros de requisitos, nenhum tratamento mais aprofundado é apresentado nos livros técnicos e nas instituições de formação superior e de formação técnica, conforme cita Vazquez e Simões (2016).

Assim, o objetivo geral deste texto é apresentar procedimentos de caráter mais dialógico ao trabalho de elicitação de requisitos para criação de softwares. Para tanto, os objetivos específicos são: (i) a partir da análise do trabalho de autores referenciais na área de Engenharia de Software e Engenharia de Requisitos, a saber, Roger Pressman e Ian Sommerville, identificar propostas de métodos e técnicas para a aquisição de conhecimento e entendimento das necessidades demandadas por usuários que direcionarão o desenvolvimento de projetos de software; (ii) análise desses métodos e técnicas; (iii) cotejar suas proposições metodológicas, majoritariamente, com o trabalho de Mikhail Bakhtin, principalmente no seu conceito de dialogismo, assim como com os conceitos apresentados por Carlo Ginzburg e Jorge Larrosa; e, por fim, (iv) propor procedimentos mais interativos e dialógicos para a execução da fase de levantamento de requisitos em um ciclo de vida dos softwares.

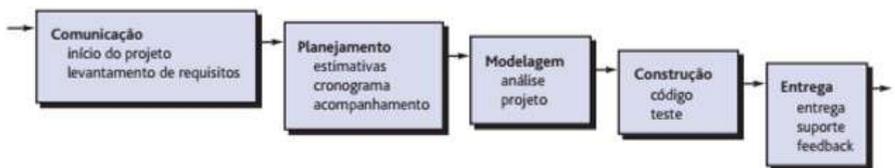
## **PRINCIPAIS MODELOS DE CICLO DE VIDA DOS SOFTWARES EM PERSPECTIVA**

Para uma melhor compreensão da fase de elicitação de requisitos, deve-se primeiramente conhecer o

ciclo de vida dos softwares apresentados por dois autores da área de Engenharia de Software: Roger Pressman e Ian Sommerville. Esses autores figuram na bibliografia básica clássica nos estudos dessa área dentro da Ciência da Computação no Brasil.

Segundo Pressman (2016) o ciclo de vida de um software é composto, basicamente de quatro fases: comunicação, planejamento, modelagem, construção e entrega. A Figura 1 apresenta esse ciclo com suas características numa configuração conhecida como cascata. Nesse modelo, uma determinada fase do ciclo só é executada quando a sua antecessora já houver sido concluída.

Figura 1- Ciclo de vida em cascata



Fonte: Pressman, 2016, p.42

De acordo com Pressman (2016), o ciclo de vida em cascata apresenta a desvantagem de ser monolítico, no sentido de que as fases já concluídas não podem ser revisitadas pelos desenvolvedores de software pois as demais precisam ser executadas dentro do cronograma. Dessa forma, vários problemas que somente são percebidos no momento que uma dessas fases é concluída, não podem ser resolvidos pela rigidez do modelo. Geralmente tais problemas são oriundos de um levantamento de requisitos ineficiente, gerando um produto não compatível com a necessidade real dos usuários.

Para a solução desse problema outros modelos de ciclo de vida foram propostos ao longo do tempo. Um deles é o modelo espiral que sugere que todas as fases devem ser parcialmente executadas antes que suas predecessoras entrem em processamento (Figura 2).

Figura 2 – Modelo espiral típico

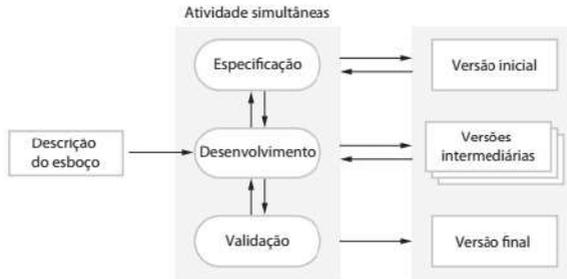


Fonte: Pressman, 2016, p.48

Assim sendo, os problemas gerados por requisitos equivocados podem ser consertados em tempo hábil, não afetando a qualidade do software desenvolvido de uma forma geral. Ou, em outras palavras, sempre que se percebe um requisito incorreto, pode-se retroceder à fase afetada pelo erro e consertá-la. Em seguida, o modelo volta a ser executado nas fases seguintes.

Outro modelo proposto para que se pudesse solucionar o problema de produtos incompatíveis com esperado pelo usuário é o modelo incremental (Figura 3).

Figura 3 - Modelo incremental



Fonte: Sommerville, 2001, p.22

Em Sommerville (2001) pode-se encontrar esse modelo que, a partir de uma descrição do esboço dada, propõe-se várias versões do mesmo software que vão sendo validados pelas partes interessadas à medida que vão sendo concluídas. Como a versão entregue aos usuários são apenas versões intermediárias, o software volta a ser alterado de acordo com as indicações retornadas e este continua sendo melhorado até que a versão final seja apresentada sem que haja mais necessidades de outras alterações. Pode-se observar que os nomes de cada fase se diferem dos modelos apresentados anteriormente por Pressman, porém pode-

se perceber uma similaridade entre os termos, cumprindo-se assim o ciclo clássico de vida dos softwares.

Assim como no modelo espiral, o modelo incremental também permite que os requisitos levantados e implementados sejam todos confirmados nas versões intermediárias que são apresentadas até o ato de validação final do software. Em não havendo inconsistências com o que se era esperado, o software pode então ser concluído com um grau maior de adequabilidade aos requisitos reais do sistema.

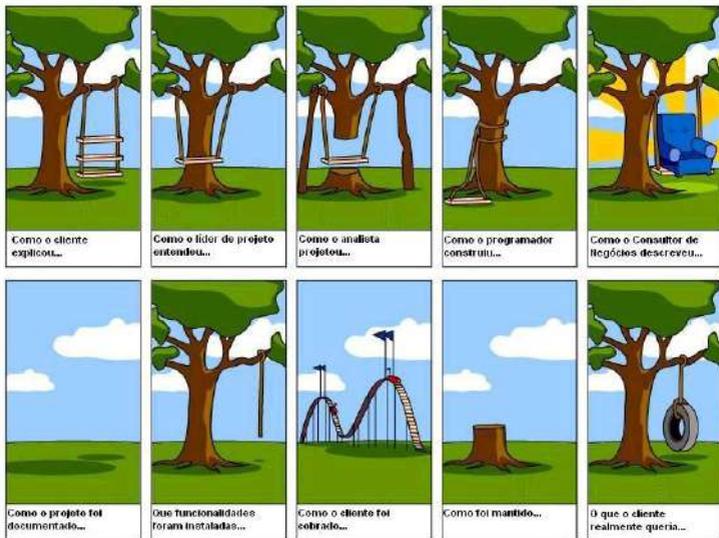
### **A ENGENHARIA DE REQUISITOS E SEU PAPEL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS SOFTWARES**

Como já mencionado, Vazquez e Simões (2016, loc. 391) apontam que:

(...) a Engenharia de Requisitos pode ser definida como uma disciplina da Engenharia de Software que consiste no uso sistemático e repetitivo de técnicas para cobrir atividades de obtenção, documentação e manutenção de um conjunto de requisitos para software que atendam aos objetivos de negócio e sejam de qualidade.

Com essa definição, Vazquez e Simões (2016) chamam a atenção para o papel da Engenharia de Requisitos, que é ser responsável pelo levantamento acurado dos requisitos que direcionarão a construção do software. Fica assim sob sua responsabilidade encontrar o melhor caminho para que o engenheiro possa de fato conseguir identificar as reais necessidades dos usuários e saber transmiti-las para sua equipe. Porém, apesar dos esforços, ainda assim aquilo que é dito pelos usuários e seu contexto, não são totalmente compreendidos. A Figura 4 apresenta pictoricamente o Projeto Balanço, que pode ser interpretado como, o projeto de um balanço que seria aquele entendido pelos engenheiros de requisitos e o balanço que de fato é o que queria o usuário (última quadrícula). Com essa metáfora, pode-se entender melhor o problema de comunicação entre as partes envolvidas no processo de desenvolvimento de um software.

Figura 4 – Projeto Balanço - O gap entre usuários e desenvolvedores



Fonte: SCHERER (2021)

Dada a importância dos requisitos para o processo de desenvolvimento de um software, os autores da área de Engenharia de Software apresentam o levantamento de requisito com uma espécie de acordo ou contrato firmado entre o usuário e a equipe de desenvolvedores de sistemas (SOMMERVILLE, 2011). Os clientes precisam especificar todos os detalhes dos sistemas, bem como suas

necessidades de novas implementações, de maneira que os desenvolvedores consigam entender plenamente qual o software a se desenvolver a partir das anotações dos requisitos. Para Vazquez e Simões (2016, loc 712) espera-se que os usuários:

“(...) sejam capazes de compreender a mensagem e fornecer *feedback* sobre eventuais falhas na especificação, para que estas sejam corrigidas de imediato, antes que trabalho errado seja produzido mais tarde no projeto”.

Normalmente a especificação de requisitos não é composta apenas de resultados de entrevistas ou outro tipo de instrumento de levantamento de dados, mas também de outros documentos relevantes que possam melhor expressar as necessidades do software a ser produzido, por exemplo, relatórios, registros escritos contábeis e administrativos, periódicos, atas, memorandos, etc. Segundo Vazquez e Simões (2016, loc. 720) independentemente do tipo de especificação de requisitos, os seguintes elementos são frequentemente encontrados nesses documentos:

- Visão geral: cita os objetivos do projeto, principais partes interessadas, um escopo preliminar com uma breve descrição das funções que o sistema deverá desempenhar (exemplo: documento de visão).
- Glossário: definição dos termos técnicos (do negócio), sinônimos e acrônimos (siglas) usados ao longo do documento.
- Modelos do sistema: mostram o relacionamento entre os componentes do sistema e entre o sistema e seu ambiente (exemplos: diagrama de contexto, diagrama de caso de uso, modelo de processo etc.).
- Lista de requisitos funcionais: descreve tarefas e serviços que serão fornecidos pelo sistema aos seus usuários (exemplo: lista de casos de uso, histórias do usuário). Inclui também as interfaces externas do software.

- Lista de requisitos não funcionais: descreve as restrições impostas sobre o software e as relaciona aos requisitos funcionais.
- Especificação detalhada de requisitos: detalha os requisitos funcionais (por exemplo, especificações de caso de uso, regras de negócio).

Segundo os autores, aqueles que serão o público alvo leitor da especificação de requisitos podem ser divididos em dois grupos: clientes (ou também chamados pela literatura de usuários) e os desenvolvedores de software. Os clientes, que geralmente representam vários segmentos da organização interessadas no sistema, são de múltiplas origens e possuem múltiplos olhares e experiências sobre o(s) problema(s) a ser(em) resolvido(s) pela solução computacional que ora se desenvolve. O uso que cada subgrupo de usuários fará do sistema o levará a percepções diferentes do problema e visões de sua funcionalidade e aplicabilidade distintas dos demais subgrupos. Essa diversidade de visões, segundo Vazquez e

Simões (2016, loc. 741) não permite que todos os requisitos possam ser condensados ou resumidos em uma lista única, que contenha a representatividade de todas as expectativas e requisitos dos usuários. Para eles, “o desafio é construir uma visão da especificação de requisitos que seja compreendida por essas várias pessoas presentes no lado cliente da história”, i.e., é necessário que todos os interessados no lado cliente reflitam de maneira mais “rigorosa” qual a especificação de requisitos melhor representa suas necessidades enquanto o projeto ainda está em sua fase inicial, evitando assim retrabalho em fases posteriores como codificação e testes. Do lado dos desenvolvedores, por sua vez, pode-se identificar vários perfis: o gerente de projeto, o arquiteto de software, administradores de banco de dados, analistas de métricas, testadores, etc. Todos esses fazem uso das definições apresentadas pelos engenheiros de requisitos para que possam executar suas tarefas.

Dessa forma, percebe-se a gama de documentos a serem gerados, o universo de pessoas interessadas no lado cliente, e a grande equipe de profissionais no lado desenvolvedores. Tal quantidade de elementos participantes desse sistema sinaliza a grande diversidade

de visões e percepções que são formadas a partir e um objeto de estudo único existente, porém, não se pode desprezar o fato de que todos esses olhares são verdadeiros e expressam suas realidades e necessidades na interação com o problema ou com sua solução.

Diante do cenário apresentado, o papel do engenheiro de requisitos fica evidenciado principalmente na sua ação de promover e garantir a representatividade de todos os olhares dos usuários e de suas respectivas demandas nos requisitos a serem elicitados. De igual forma, cabe ao engenheiro também a garantia da total compreensão dos documentos de requisitos por parte de todos os membros da equipe de desenvolvedores que deles farão uso para a construção do software.

### **PRINCIPAIS DIFICULDADES NO DIÁLOGO ENTRE ENGENHEIROS DE REQUISITOS E OS USUÁRIOS DE SISTEMAS E A INTERAÇÃO ENTRE SEUS RESPECTIVOS DISCURSOS**

Com o intuito de alcançar o objetivo de capturar as reais necessidades dos usuários e poder exprimi-las de forma clara, abrangente e representativa, os autores citados neste texto propõem o uso de métodos e técnicas

de elicitação que podem ser aglutinadas e representadas pelas seguintes: (i) observação; (ii) entrevistas; (iii) cenários; (iv) casos de uso (representação gráfica dos procedimentos que atenderiam os requisitos do cliente); e (v) etnografia. A literatura não se omite na definição, explicação e aplicação dos conceitos de cada um desses métodos e técnicas, porém são apresentados apenas como um conjunto de passos a serem seguidos com ênfase na importância de haver esforço por parte dos engenheiros para se conseguir entender perfeitamente as necessidades dos usuários e se conseguir transmiti-las de forma ótima aos desenvolvedores.

Apesar da literatura apresentar soluções pragmáticas e, praticamente, algorítmicas para o problema do *gap* entre o que precisa o cliente e o que entendem e entregam os desenvolvedores, os usuários de uma forma geral continuam a indicarem insatisfação com suas soluções computacionais por não atenderem suas necessidades informadas. O uso desses métodos e técnicas já acontece ao longo dos anos quando a Engenharia de Software e a Engenharia de Requisitos se estabeleceram como saberes canônicos dentro da Ciência da Computação. Porém, ainda hoje, elas não têm demonstrado eficácia na

correta elicitação que promova softwares condizentes com as necessidades dos clientes, de uma forma geral.

Percebe-se que por mais que a literatura indique métodos e técnicas que são conhecidas por várias áreas do conhecimento como satisfatórias para se investigar e se modelar sistemas em geral, a prática dessas ações não reflete de fato um fazer nos engenheiros de requisitos que demonstre sua total percepção e reconhecimento da importância de uma parceria entre os usuários e os desenvolvedores. Alguns problemas podem ser identificados nas proposições apresentadas pelos autores que podem levar à uma relação unilateral de percepção das necessidades do outro:

- a) O usuário não é visto como um ser social que apesar de relatar questões associadas a um problema organizacional ou procedimental que possui, não quer dizer que este não tenha outras questões de fundo pessoal, social, relacional, etc que possam ser significativas para que o sistema a ser desenvolvido seja de fato uma solução e não um problema para ele e seu grupo.

b) Muitas técnicas das apresentadas pelos autores, o caso de uso, por exemplo, é desenvolvido nos escritórios dos desenvolvedores a partir dos dados coletados nas técnicas de entrevistas e observação, por exemplo. Ou seja, no momento da definição dos requisitos dos softwares a presença física do usuário e sua participação ativa poucas vezes acontece.

c) O despreparo por parte dos usuários para a identificação, definição, verbalização e registro dos requisitos do sistema nos momentos de interação que têm com os engenheiros de requisitos. Esses clientes não

possuem conhecimentos prévios sobre quais dados e informações devem ser apresentados e qual a importância de cada um deles para o sistema que será desenvolvido. Em outros casos, sequer estão próximos dos engenheiros no momento da elicitação.

d) Apesar das modernas metodologias de desenvolvimento de softwares obrigatoriamente contemplarem a participação dos clientes nas

reuniões da equipe de desenvolvedores, e ainda garantirem a revisitação nas fases anteriores do processo de desenvolvimento, mesmo assim, todas as falas dos futuros usuários dos sistemas não são contempladas, principalmente porque os participantes do lado cliente são geralmente gestores que representariam toda sua equipe. Dessa forma, as falas de toda a equipe são perdidas e desconhecidas por parte dos desenvolvedores.

Essas dificuldades elencadas apontam para um problema de desconexão entre os discursos existentes entre esses dois grupos de profissionais que precisam necessariamente trabalhar em simbiose para que um objetivo comum pudesse ser alcançado. As narrativas dos usuários nem sempre são compreendidas, ou porque não são sequer ouvidas, ou porque essa não é devidamente valorada pelos engenheiros. As narrativas dos usuários nem sempre são o fruto da coletividade que atua ou atuará na operação do novo sistema, podem representar apenas a fala de um pequeno grupo, ou podem defender interesses

particulares na futura operação do sistema. O que se pode perceber é que uma atitude monológica se sobressai à construção de um conhecimento a partir do compartilhamento e da vivência daquilo que virá a ser uma nova solução computacional.

## **OS CONCEITOS DE DIALOGISMO, POLIFONIA, EXPERIÊNCIA E OLHAR INDICIÁRIO**

A partir dos conceitos de dialogismo e polifonia, apresentados por Mikhail Bakhtin, de experiência, trazido por Jorge Larrosa e de olhar indiciário, de Carlo Ginzburg, será apresentada uma proposta de adaptação dos métodos e técnicas de elicitação de requisitos que contemple elementos baseados no diálogo e na interação entre engenheiros e usuário de software a serem desenvolvidos. Dos conceitos desenvolvidos pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin que versam sobre a linguagem e o ato de se dialogar, algumas definições significativas para o processo de interação entre os engenheiros de requisitos e os usuários na fase de elicitação podem ser usadas com o intuito de se aprimorar a compreensão e expressão daquilo que se fala e daquilo que se produz em termos de software. Um importante conceito trazido pelo autor é o de

dialogismo. Seguem as apresentações desse conceito a partir de dois intérpretes do trabalho de Bakhtin, são eles os professores José Fiorin e Carlos Alberto Faraco.

Segundo Fiorin (2020, p.27), um dos conceitos que o termo carrega é “o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”, que por sua vez “constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado”. Nesse sentido, Fiorin apresenta o caráter biunívoco do dialogismo. Nele enunciados são produzidos e se contrapõem durante toda a fala. Fica clara a compreensão que algo unidirecional e impositivo não pode representar algo que é dialógico. A dialética na conversação promove a construção de um novo conhecimento a partir da troca de enunciados.

Faraco (2009,p.61) apresenta o que escreve Bakhtin sobre o termo “diálogo” em seu manuscrito “O Problema do Texto”:

O diálogo concreto (a conversa cotidiana, a discussão científica, o debate político, e assim por diante). As relações entre réplicas de tais diálogos são um tipo mais simples e mais externamente visíveis de relações dialógicas. As relações dialógicas, no entanto, não coincidem de modo algum, é claro, com relações entre

réplicas do diálogo concreto – elas são muito mais amplas, mais variadas e mais complexas.

Assim, essa amplitude, variação e complexidade que preconiza Bakhtin refletem o sem-número de informações existentes entre os enunciados que se produzem num diálogo, numa interação entre partes que exploram e partilham conhecimentos.

O conceito de diálogo por si só não traz a ideia de consenso. O diálogo promovido por atos dialógicos, e não monológicos (quando apenas um enunciado se sobressai e é imposto ao outro a todo tempo), gera um espaço de conflito apesar de pluralidade de vozes nele existente.

Sobre isso, Faraco (2009, p.69) relata:

Fica claro, então, que o Círculo de Bakhtin entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados. Estes, portanto, não apenas coexistem, mas se tensionam nas relações dialógicas. Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo

explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela.

O que se vê é uma postura natural de embate de vozes que enunciam suas visões e percepções, podendo levar a uma responsividade que não expressará um consenso em si, mas uma aceitação do enunciado do outro. Isso mostra a complexidade que se pode identificar nas relações dialógicas entre todos os que participam desse inter-relacionamento entre enunciadoreis.

Outro conceito importante é o de polifonia, também apresentado por Bakhtin. Professora Beth Brait (2020, p.192) apesar de explicar o conceito dentro do espectro da literatura, traz à tona a ideia da existência de uma “multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica” presentes nas narrativas existentes nos diálogos. Para a autora, a polifonia apresentada por Bakhtin nos chama a atenção para o grande número de vozes que representam os vários universos que permeiam a mente humana no momento da escrita de um texto literário, como um romance, por exemplo. O mesmo conceito pode ser levado para o universo do diálogo que ocorre entre

outros contextos, como em entrevistas para levantamento de dados.

O conceito de experiência apresentado por Jorge Larrosa (2014, p.12) em seu livro intitulado Tremores diz que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. O autor nos convida a pensar sobre a grande quantidade de significados e conhecimentos que as experiências que nos passa, ou seja, as que vivemos e as que de fato conhecemos. Essas experiências nos levam a um conjunto de saberes e percepções que podem favorecer significativamente nosso entendimento sobre nós mesmos, os outros e nós todos. Tal evento é de grande relevância para o processo de interação entre os engenheiros de requisitos e as realidades onde estão inseridas os usuários e sistema que são objetos de suas investigações. A privação dessas experiências no processo de elicitação compromete o real conhecimento de questões que são postas e de outras que sequer são postas durante a fase de elicitação de requisitos. A relação entre clientes e desenvolvedores pode ser tornar mais profícua quando acontece no espaço experiencial da organização ou de qualquer outro local onde o software será utilizado.

O último conceito a ser tratado nesse texto é o de olhar indiciário apresentado pelo historiador Carlo Ginzburg. No texto de Gomes (2017, p. 34), o conceito é apresentado como uma proposta de articulação de “um método de conhecimento cuja força está na observação do pormenor que pode ser revelado, mais do que apenas uma dedução sobre algum aspecto investigativo”. O historiador propõe uma atenção especial para os detalhes que denunciam muitas vezes o que não está a vista e que acaba sendo proposto a partir de dedução. Essa observação especial do pormenor exige um olhar paciente e direcionado, o que pode exigir um esforço maior para aqueles que pretendem conhecer aquilo que está sendo dito ou percebido. O cotejamento desse conceito no levantamento de requisitos enriquece muito o entendimento dos requisitos que não explicitamente ditos e, em alguns, casos, não são conhecidos mesmo por parte dos usuários.

## MÉTODOS E TÉCNICAS DE ELICITAÇÃO DE REQUISITOS A PARTIR DOS CONCEITOS DE DIALOGISMO, POLIFONIA, EXPERIÊNCIA E OLHAR INDICIÁRIO

Com o intuito de se agregar aos métodos e técnicas de elicitação aspectos que contemplem uma maior interação entre engenheiros e usuários, esta seção apresenta uma reformulação dos padrões já estabelecidos, conforme citado na seção 4, a partir dos conceitos apresentados na seção anterior (Tabela 1).

Tabela 1 – Métodos e Técnicas de elicitación baseados no dialogismo

Métodos e Técnicas Clássicos	Métodos e Técnicas baseados no Dialogismo
• Observação	• Observação experiencial
• Entrevista	• Entrevista construcionista e dialógica
• Cenários	• Cenários dialogicamente descritos
• Casos de uso	• Casos de Uso Indiciários
• Etnografia	• Roda de Conversas Polifônicas

Fonte: elaborada pelo autor

A proposta de se trabalhar uma observação experiencial é uma contraposição ao que praticamente encontra-se na técnica de observação. Enquanto a segunda preocupa-se em anotar todas as informações relevantes percebidas pelos engenheiros de requisitos enquanto apenas se colocam no ambiente do usuário, quase como um objeto inanimado, a primeira, adjetivada com a palavra “experiencial”, traz uma nova perspectiva de acordo com o

que preconiza Jorge Larrosa. Quando se busca promover alguma experiência entre o observador, i.e., o engenheiro de requisitos, e os usuários em seus processos de trabalho, outros elementos não classicamente apontados pela literatura começam a surgir como resultado dessa observação. A observação experiencial procurará identificar outras questões além daquelas que exprimem os requisitos do sistema, a saber também todas as outras que perpassam o ambiente via os demais personagens e elementos da cena. Ao se deixar envolver pelas questões, pelos relacionamentos possíveis nas cenas que são observadas, ao se permitir a empatia relacionada aos usuários e seus fazeres, novas informações que são fundamentais para a elicitación serão conhecidas. Ao se deixar passar pela experiência de seus usuários no seu fazer laboral, social e pessoal, todas as compreensões sobre os requisitos alcançam novas dimensões e novos contornos para esse engenheiro. Dessa forma, eles conseguem com maior grau de precisão entender seus usuários, seus requisitos e seus problemas o que os leva a projetarem soluções ótimas para a construção de novos softwares.

O segundo método baseado no dialogismo bakhtiniano proposto neste trabalho é a entrevista

construcionista e dialógica. A entrevista clássica em Engenharia de Requisitos preocupa-se objetivamente com os dados necessários para o funcionamento do novo software. A construção das perguntas a serem formuladas prima sempre pela clareza e objetividade. Muitas vezes essa técnica é aplicada apenas via o preenchimento de um formulário com perguntas objetivas de múltiplas escolhas. Quando o termo “entrevista” é adjetivado com as palavras “construcionista” e “dialógica” seu sentido passa a trazer o compromisso de que, ao final do evento, algo construído a partir do diálogo possa ser identificado, i.e., os resultados que são geralmente alcançados pela técnica da entrevista agora são acrescidos de outros sentidos, outras percepções e outros conhecimentos que não poderiam ter sido alcançados pela simples aplicação das perguntas objetivas previamente elaboradas. Essas novas informações geradas pela entrevista construcionista e dialógica são muito mais ricas e espelham mais claramente aquilo que é a necessidade dos usuários e de seus sistemas.

Na mesma ideia de aplicação de abordagem dialógica encontram-se os cenários dialogicamente descritos. Nesse caso o entendimento e descrição dos cenários reais e possíveis não se dá apenas pela ótica do

engenheiro, e sim através da construção coletiva de todos os envolvidos no desenvolvimento de um novo software a partir do diálogo. Os enunciados são compartilhados e ressignificados à medida que a interação entre todos os participantes da equipe acontece. Por mais que se valorize a definição estrita desses cenários para a construção dos sistemas, ela só se dá de maneira verdadeira quando é produzida a partir das trocas entre os usuários e aqueles que desenvolverão soluções para seus problemas.

Pensando no conceito de olhar indiciário proposto por Ginzburg, os casos de uso indiciários têm como proposta a explicitação daquilo que aparentemente não se entende como relevante para o sistema a ser criado. Enquanto classicamente apenas aquilo que é relevante como os principais requisitos devem ser representados nos diagramas dos casos de uso, nos casos de uso indiciários não existem limitações para o olhar preocupado com o esquecido, com o que é aparentemente pouco significativo ou para aquilo que se prefere não conhecer a respeito do problema focal. Assim, o sistema a ser construído contemplará funcionalidades que nascem desse olhar indiciário, que contempla o que é fundamental para um sistema, mas que não é visto pelos engenheiros que não se

dedicam a procurar o que está oculto nas narrativas dos clientes do novo sistema. Não poucas vezes o desprezo a essas informações compromete seriamente o sucesso da construção e uso de sistemas de informações interativos. Concluindo essa proposta está a roda de conversas polifônicas. Não deixando de considerar a importância da etnografia, essa proposta aponta para uma técnica mais facilmente apreendida pelos engenheiros de requisitos no que diz respeito a sua aplicação e condução. Diferentemente da etnografia proposta por autores da Engenharia de Software e de Requisitos, a roda de conversas polifônica dá espaço e lugar de fala àqueles que de fato vivem os problemas referentes aos sistemas no dia a dia de seus trabalhos. Por ser adjetivada com o termo “polifônica”, essa roda de conversas já se inicia considerando a multiplicidade de falas que estarão presentes na conversa. E, principalmente, essas falas serão ouvidas, anotadas, discutidas, valorizadas e consideradas para a definição e construção do novo sistema. Percebe-se que graças à forte carga de subjetividade existente nas rodas de conversa e o alto grau de acolhimento sentido pelos usuários do futuro sistema, novos e esquecidos requisitos são mecanicamente aflorados, discutidos e

apropriados por todos, possibilitando assim uma melhor compreensão daquilo que será essencial para o bom funcionamento do novo software.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Certamente é necessário que muito ainda se discuta e se prepare os engenheiros de requisitos para o fazer dialógico. Comportamentos arraigados há anos na prática de cientistas da computação não serão alterados num curto espaço de tempo. Porém, a partir de pequenas inserções de elementos dialógicos na prática desses profissionais já os levarão a uma visão diferenciada do trabalho que exercem para o levantamento de informações significativas na construção de softwares. Esses pequenos resultados que serão paulatinamente percebidos por eles os impelirão a um maior aprofundamento no uso de métodos e técnicas mais dialógicas.

Apesar desses conceitos originalmente não terem sido propostos pelos autores para uma aplicação na área de elicitação de requisitos em Computação, percebe-se que eles são universais e abrangem uma vasta gama de áreas do conhecimento que podem ser beneficiadas com sua aplicação. Dada a abrangência e robustez do

pensamento desses autores quando cunharam seus conceitos, não é difícil perceber-se a sua aplicabilidade em muitas áreas onde a interação entre os indivíduos é necessária. Em especial na Ciência da Computação a sutileza e plasticidade dessas ideias podem ser uma poderosa ferramenta de aproximação entre as partes interessadas nos sistemas de informação quando usadas amplamente por todos os envolvidos num projeto de software. O diálogo na concepção bakhtiniana entre todos será sempre uma excelente ferramenta para o sucesso de nossos empreendimentos científicos, tecnológicos e, principalmente sociais.

## REFERÊNCIAS

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed., 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed. 4ª. Impressão. São Paulo: Contexto, 2020.

GOMES, Emanuelle Garcia. O símbolo dos olhos através do “paradigma indiciário” de Carlo Ginzburg. **Revista Espaço Acadêmico**, n.193 – Ano VII – ISSN 1519.6186, junho, 2017.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. Kindle Edition.

PRESSMAN, R. S. **Engenharia de software**: uma abordagem profissional. Trad. João Eduardo Nóbrega Tortello. 8.ed. São Paulo: McGraw-Hill/Bookman, 2016. Kindle Edition.

SCHERER, C.B. **Projeto Balanço... no agile**. Disponível: <http://calvinberschscherer.blogspot.com/2014/06/projeto-balancono-agile.html>. Acessado em: 20/01/2021.

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia de software**. Trad. Kalinka Oliveira e Ivan Bosnic. 9.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. Kindle Edition.

VAZQUEZ, Carlos Eduardo; SIMÕES, Guilherme Siqueira. **Engenharia de requisitos**: software orientado ao negócio. São Paulo: BRASPORT, 2016, Kindle Edition.

## CAPÍTULO

### 4

#### TECNOLOGIA PERSUASIVA

#### O RISCO PARA CRIANÇAS NA ERA DIGITAL

Ester Soares Moura

#### INTRODUÇÃO

Cada ser humano é único, e cada criança e adolescente é um mundo em expansão. Devemos aprender a lê-los de forma individual e a partir daí classificá-los por perfis.

É necessário que haja criatividade e principalmente, um olhar para cada ser como único. Cada um tem seu tempo, seu método e sua necessidade. Eles não aprendem e não veem o mundo ao seu redor da mesma forma que o colega ao lado vê.

As características de cada indivíduo podem ser classificadas como um *puzzle* composto por nove peças, todas possuindo a mesma importância, as quais classificam o tipo de inteligência que o indivíduo possui, essa foi uma teoria apresentada por Dr. Howard Gardner<sup>9</sup>, um psicólogo renomado em Harvard nos anos 80; dessa teoria nasceu a revolucionária ideia de inteligências múltiplas<sup>10</sup> e, com isso, desafiou o que na época era definido como aptidão intelectual, os trabalhos desenvolvidos junto a crianças e adolescentes superdotados e aqueles que haviam sofrido algum dano cerebral fez com que este psicólogo questionasse a existência de algo único chamado inteligência.

O Dr. Howard Gardner questionou a ortodoxia do quociente de inteligência que era o que existia para definir se uma criança poderia ser considerada inteligente. A principal teoria que determinava a inteligência, era a de Alfred Binet, onde media-se o QI11 (quociente de

---

<sup>9</sup> Quem é Howard Gardner e o que é Teoria das Inteligências Múltiplas? Disponível em <<https://blog.inteligenciadevida.com.br/2018/08/08/quem-e-howard-gardner-especialistas-em-educacao/>> Acesso em 24 nov.2020.

<sup>10</sup> GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

<sup>11</sup> KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Breve Panorama das Diferentes Conceituações e Abordagens da Inteligência**, 2015. Disponível em <<http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/arquivos/2090>> Acesso em 23 nov. 2020.

inteligência), através de testes, mas este método limitava-se apenas a matemática e linguagem. Em 1973<sup>12</sup>, Gardner de forma incipiente detectou que algumas crianças eram muito boas em poesia e péssimas em desenho ou então eram excelentes desenhistas, mas eram incapazes de escrever, ele considerou esses comportamentos como “anomalias”, pois não se enquadravam no padrão de quociente de inteligência, sendo assim, pelo teste de Q.I elas descartadas, mas ele discordava.

A palavra “inteligência” tem a sua origem no latim, vem de INTELLEGENCIA, que significa “capacidade de entender”, de INTELLIGERE, formada por INTER: “entre” e LEGERE: “escolher”.<sup>13</sup>

Ou seja, é a capacidade de fazer a melhor escolha. Gardner trouxe à luz o modo como a inteligência se expande e passa a abranger de forma mais completa. Essas inteligências são:

---

<sup>12</sup> GARDNER, Howard. **The arts and human Development**. Basic Books, 1994.

<sup>13</sup> **Etimologia de “inteligência”**. Disponível em <<https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-inteligencia/>> Acesso em 23 nov. 2020.

(...) linguística, lógico-matemática, espacial, pictória, musical, corporal-sinestésica, naturalista, interpessoal e intrapessoal. Todas essas inteligências existentes fazem parte do cérebro dos seres humanos, porém, cada um tem as que são mais e menos desenvolvidas.<sup>14</sup>

O pioneiro em relação a pesquisas nesse ramo foi Vygotsky. Segundo sua biografia, Lev Semionovitch Vygotski<sup>15</sup>, foi um psicólogo, amante da psicologia cultural-histórica. Pensador importante em sua área e época, foi precursor no conceito de que o desenvolvimento intelectual nas crianças ocorre por meio das interações sociais e elementos de sua vida, a formação do adulto, segundo a visão de Vygotsky<sup>16</sup>, se dá com as diversas interações sociais ao longo de sua vida, sua teoria recebeu o nome de socioconstrutivismo.

Outro pesquisador, Jean Piaget, um cientista suíço que mostrou que crianças não pensam como os adultos,

---

<sup>14</sup> **Inteligências múltiplas – Novo conceito em educação** – Disponível em <https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/inteligencias-multiplasnovo-conceito-educacao.htm>, Acesso em 21 de junho de 2021

<sup>15</sup> **Organização do Trabalho Pedagógico - Pensadores da Educação – Vygotsky.** Disponível em <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=326>> Acesso em 23 nov. 2020.

<sup>16</sup> **Entenda tudo sobre a teoria de Vygotsky**, 2018. Disponível em: <<https://educacaoinfantil.aix.com.br/teoria-de-vygotsky/>> Acesso em 11 nov. 2020.

elas constroem seu próprio aprendizado; o estudo de Piaget tem como base a lógica e a matemática, Piaget defende que “as relações lógicas e matemáticas são irreduzíveis, além de associar a análise de tais relações às funções intelectuais superiores” (PIAGET, 2013, p. 25)<sup>17</sup>. Com isso, Piaget revolucionou o modo de educação.

Vygotsky e Piaget viveram no início do século XX, foram pioneiros ao perceberem a cognição e contribuíram fortemente para o desenvolvimento do sujeito. Vygotsky entendeu e mostrou que o meio tem grande influência no desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, a criança se desenvolve e ao se desenvolver aprende.

A mente não é algo só biológico, mas também se desenvolve em extrema sintonia com o contexto social no qual essa mente está sendo formada, o que faz com que o seu desenvolvimento tenha relação com mecanismos neurológicos-biológicos e também sociais.

Depois desses estudos foi percebido que o meio social tem tanta importância quanto a educação; provou-se que o pensamento e a linguagem se complementam. Até

---

<sup>17</sup> PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

então, pensava-se em separado esses dois conceitos. A abstração da linguagem para organizar o mundo a sua volta, e através dos pensamentos é possível criar um novo mundo e ter comunicação, que é o único meio de criação em conjunto. Até Vygotsky começar com esse olhar, não havia estudos sobre as crianças e foi através dele que surgiram pesquisas com a atenção voltada para esse grupo.

Já Piaget foi o principal representante da psicologia da aprendizagem que centraliza suas investigações nas estruturas cognitivas. Piaget defendia a tese de que o conhecimento não existe. Segundo ele, o que se chamava de “conhecimento” não passa de capacidades intelectuais agrupadas intelectualmente, requerendo uma visão mais ampla, em outras palavras ele afirma que o ao ensinar o professor deve criar situações-problema para que a criança descubra a solução.

O objetivo de Piaget sempre foi estudar a evolução do pensamento da infância até a adolescência, de modo que pudesse compreender os mecanismos mentais que o sujeito utiliza para captar o mundo ao seu redor. Então foi compreendido o construtivismo, que é a ideia de que nada está pronto e acabado, e em especial que o conhecimento não pode ser dado como algo terminado. Tudo depende da

interação do indivíduo com seu meio físico e social. Piaget entendeu a criança como um ser em constante movimento, que interatua com a realidade a todo o momento.

É preciso olhar e tratar cada criança, cada adolescente de forma personalizada, apenas dessa maneira será possível ter acesso a sua mente e a sua forma de aprendizagem. Somente após esse olhar individual, pode-se relacionar o perfil, formar grupos e só então, ter algum poder concreto de influência.

### **Influência da internet nos adolescentes e crianças**

O acesso à informação cresceu extraordinariamente nos últimos anos. Até 15 anos atrás o celular, por exemplo, era muito menos popular, há 20 anos o computador não era encontrado em tantos lares. Comparando a internet entre os anos 2002 e 2012, temos os seguintes resultados, segundo o site Canaltech<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> ZARAMELA, Luciana. **Infográfico: o que mudou na internet nos últimos 10 anos.** Disponível em <<https://canaltech.com.br/curiosidades/Infografico-o-que-aconteceu-durante-uma-decada-de-Internet/>> Acesso em 23 nov. 2020.

Tabela 1 – Elementos constitutivo técnico e interacional da internet.

<b>Para baixar uma música</b>	
2002	12 minutos
2012	18 segundos
<b>Quantidade de websites</b>	
2002	3 milhões
2012	555 milhões
<b>Usuários de internet no mundo</b>	
2002	569 milhões
2012	2.27 bilhões

Fonte: Canaltech.

Em poucos anos podemos observar a mudança significativa que ocorreu na área da informação. Se tratando de 2020, ano em que a internet tomou o lugar de

escolas, faculdades, escritórios, restaurantes, lojas, etc. Segundo o site Mercado e Consumo (2020, sp)<sup>19</sup>, o:

“(...) *e-commerce* deve registrar R\$ 111 bilhões em 2020, segundo estudo sobre os impactos da Covid-19 no comportamento de consumo dos brasileiros e, consequentemente, no comércio eletrônico no Brasil”.

Ou seja, aumentar potencialmente. A internet traz grandes oportunidades, mas também muitos riscos para os mais novos os perigos da internet são incontáveis, o que assusta muitos pais, porém, há grandes questionamentos quanto a privação ao acesso não ser o melhor caminho. Há estudos que indicam que tais privações trarão prejuízos irreparáveis nas formações do indivíduo em relação ao meio. O direcionamento e a supervisão adequada são as melhores escolhas.

A pesquisa TIC KIDS ONLINE – Brasil (2018), realizada pelo Cetic.br/NIC.br, aponta alguns desses riscos:

---

<sup>19</sup> **E-commerce 2020: mercado deve faturar R\$ 111 bi no Brasil.** Disponível em <<https://mercadoeconsumo.com.br/2020/08/20/e-commerce-2020-mercado-deve-faturar-r-111-bi-no-brasil/>> Acesso em 23 nov. 2020.

Perigos de conteúdos sensíveis sobre alimentação ou sono em 20%, formas de machucar a si mesmo em 16%, formas de cometer suicídio em 14% e experiências com o uso de drogas em 11%. Ao redor de 26% foram tratados de forma ofensiva (discriminação ou cyberbullying) e 16% relataram acesso às imagens ou vídeos de conteúdo sexual. No total da amostra, 24% ficaram muito tempo na Internet e 25% não conseguiram controlar o tempo de uso, mesmo tentando passar menos tempo na Internet. Estes dados demonstram não só a relevância dos riscos à saúde, de maneira geral, mas também riscos para transtornos de saúde mental e problemas comportamentais, segundo os atuais critérios do CID-11 sobre dependência digital<sup>20</sup>.

Há uma pesquisa realizada em outubro de 2003, pelo instituto *InterScience*<sup>21</sup> e publicado no site do Instituto Alana que as crianças têm influência em 80% de compras realizadas nas famílias. Eles são fortes formadores de opinião no consumo.

---

<sup>20</sup>Comitê Gestor da Internet no Brasil, Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. **Pesquisa Tic Kids online Brasil**, 2018. Disponível em <<https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/>> Acesso em 23 nov. 2020.

<sup>21</sup>**Instituto Alana**. Disponível em:<[www.alana.org.br/banco\\_arquivos/arquivos/docs/biblioteca/pesquisas/interscience\\_influencia\\_crianca\\_compra](http://www.alana.org.br/banco_arquivos/arquivos/docs/biblioteca/pesquisas/interscience_influencia_crianca_compra)> Acesso em 23 nov. 2020.

Atualmente, em grande parte das famílias, eles têm a opinião mais importante na hora da compra, acredita-se que pela insistência, em especial se tratando de produtos e serviços atraentes aos seus olhos. São os agentes de decisões, mesmo que o produto ou serviço não seja para o uso direto deles, mas sim, para a utilização por toda a família.<sup>22</sup>

As crianças tornaram-se alvo atrativo pelo marketing por diversas razões, entre elas, a capacidade de assimilar, com maior facilidade, o conteúdo que lhes é apresentado. A criança e o adolescente têm opiniões, preferências e gostos bastante voláteis, o que traz grande dificuldade para as marcas de as cativá-las e persuadi-las, então, a publicidade entrou como principal ferramenta de comunicação para ter acesso a esse consumidor tão importante na sociedade.

O aumento do consumo por parte desse público tem despertado um real interesse de estudos entre pais, educadores, psicólogos e sociólogos. Toda essa influência

---

<sup>22</sup>VELOSO, A.; HILDEBRAND, D.; DARÉ, P.; CAMPOMAR, M. **A criança no varejo de baixa renda**, 2008. Disponível em <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-56482008000200003&lng=en&nrm=iso/](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-56482008000200003&lng=en&nrm=iso/)> Acesso em 23 nov. 2020.

tem alterado diretamente o comportamento de nossas crianças. Elas têm se tornado cada vez mais precocemente consumistas, ao passo que essas práticas trazem graves consequências em seus comportamentos, pois há uma sucessão publicitária incentivando o excessivo consumo infantil, com estratégias de seduzir esse público.

Comportamentos que inicialmente eram próprios da infância, tais como brincar, assistir conteúdos voltados para sua faixa etária, cada vez mais vem se perdendo. Hoje, essas crianças e adolescentes se concentram no TER, no consumir. Há uma total inversão de comportamentos em nossas crianças, é muito comum observarmos crianças que, facilmente trocam passeios e brincadeiras ao ar livre por compras em grandes centros de consumos. O que as realizam é a obtenção de algo novo.

Porém, com a inovação tecnológica, tudo se tornou muito perecível, enquanto um indivíduo se acostuma com sua nova aquisição, algo mais recente já faz com que tal objeto se torne obsoleto em uma velocidade assustadora, trazendo uma eterna insatisfação em seus consumidores, inclusive, os consumidores mirins.

Setores que movimentam o consumo infantil, tais como roupas, brinquedos, alimentação, entre outros, investem valores altíssimos em publicidade, pois os profissionais sabem que esse público será facilmente estimulado a consumir tais produtos.

Esse crescimento do mercado de consumo foi gerado pelo aumento do mercado publicitário, que nos tempos atuais faz parte do cotidiano e influencia as pessoas não somente no tocante aos produtos e serviços que irão adquirir, mas também com relação a questões comportamentais da sociedade. A publicidade é, de fato, capaz de alterar hábitos antigos da sociedade, e por isso justifica os elevados investimentos que nela é feita pelos mais diferentes tipos de anunciantes<sup>23</sup>.

Essas crianças passarão a consumir de forma descontrolada, até mesmo compulsiva, o que lhes trará prejuízos emocionais, sociais e até psicológicos, pois o consumidor mirim não tem entendimento para compreender a força da propaganda persuasiva, entende

---

<sup>23</sup> CAZZAROLI, Aline Raquel. **Publicidade Infantil: o estímulo ao consumo excessivo de alimentos**, 2011 Disponível em <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-92/publicidade-infantil-o-estimulo-ao-consumo-excessivo-de-alimentos/>> Acesso em 23 nov. 2020.

que ao adquirir aquele produto, ele será aceito em seu grupo e essa crença de aceitação o motivará a cada vez mais adquirir novas aquisições.

Basta apenas 30 segundos para que uma criança seja altamente influenciada, se os profissionais conseguem adultizar precocemente uma criança, fatalmente terá um consumidor mais assíduo. O foco dessas propagandas, na maioria das vezes, são essas crianças, pois elas influenciarão positivamente o consumidor, ou seja, seu comprador final. Há um documentário, intitulado “Criança, a alma do negócio”<sup>24</sup>, que mostra explicitamente a real intenção das propagandas. É impressionante observarmos a manipulação comercial em torno desses anúncios.

Em relação aos anúncios de produtos alimentícios, voltados para o público infantil, é explorado a ideia de diversão, alegria, força e poder junto com o alimento. A utilização de brindes que acompanham esses produtos, ligações a personagens de desenhos e heróis de filmes fazem que a criança escolha o produto, justamente devido a associação que fará com os personagens. Infelizmente, na

---

24 **Criança, a alma do negócio.** Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ur9llf4RaZ4>> Acesso em 23 nov. 2020.

maioria das vezes, não é considerado a qualidade dos alimentos anunciados e sim o prestígio que a aquisição desse produto trará ao consumidor.

Os profissionais que atuam com publicidade estudam minuciosamente seu público, eles observam e sabem o comportamento de cada grupo, cada cultura e, se apoderam dessas informações para transformá-lo em potencial comprador.

Existe ainda uma pesquisa do ano de 2010 realizada pelo Datafolha que indica que, de cada 10 pais, 7 são influenciados pelos filhos ao efetuar uma compra. Isso significa dizer que as crianças têm grande poder de influência sobre os pais e a mídia, sabendo disso, influencia as crianças.

Ainda nesse sentido:

Ninguém nasce consumista. O consumismo é uma ideologia, um hábito mental forjado que se tornou uma das características culturais mais marcantes da sociedade atual. Não importa o gênero, a faixa etária, a nacionalidade, a crença ou o poder aquisitivo. Hoje, todos que são impactados pelas mídias de massa são estimulados a consumir de modo inconsequente.

As crianças, que vivenciam uma fase de peculiar desenvolvimento e, portanto, mais vulneráveis que os

adultos, não ficam fora dessa lógica e infelizmente sofrem cada vez mais cedo com as graves consequências relacionadas aos excessos do consumismo: obesidade infantil, erotização precoce, consumo precoce de tabaco e álcool, estresse familiar, banalização da agressividade e violência, entre outras. Nesse sentido, o consumismo infantil é uma questão urgente, de extrema importância e interesse geral.<sup>25</sup>

Necessitamos de leis mais pontuais em relação à publicidade infantil. Em outros países há leis rigorosas que proíbem publicidade de alimentos que não são saudáveis para o público com faixa etária menor de dezesseis anos. Já em nosso País os grandes empresários pressionam o poder para que nenhuma medida de regulamentação de publicidade infantil seja realizada.

A preocupação da regulamentação dessas leis deveria ser não só dos pais, mas também de empresários, judiciário, políticos, educadores, ou seja, de toda a sociedade.

---

<sup>25</sup> **Consumismo infantil – um problema de todos.** Disponível em:<<https://criancaeconsumo.org.br/consumismo-infantil/>> Acesso em 23 nov. 2020.

A Constituição Federal assegura o direito das crianças e adolescentes em serem protegidos de toda e qualquer publicidade infantil, bem como o Código de Defesa do Consumidor, proíbe toda propaganda enganosa ou abusiva.

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.<sup>26</sup>

Art. 37 - É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.

§ 2º É abusiva, dentre outras a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeita valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança.

---

<sup>26</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 23 nov. 2020.

Art. 39. É vedado ao fornecedor de produtos ou serviços, dentre outras práticas abusivas:

IV - prevalecer-se da fraqueza ou ignorância do consumidor, tendo em vista sua idade, saúde, conhecimento ou condição social, para impingir-lhe seus produtos ou serviços;<sup>27</sup>

Além dos dispositivos acima, há outros artigos em nosso ordenamento jurídico, bem como alguns projetos de lei que têm por objetivo discutir a temática, porém observamos que não há o cumprimento efetivo da proteção de nossas crianças em relação a publicidade abusiva.

Temos em nosso País alguns órgãos que atuam diretamente no controle da Publicidade, são eles:

- CONAR – Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária. - O Conar atende a denúncias de consumidores, autoridades,

---

<sup>27</sup> BRASIL. **Lei 8.078 de 11/09/90**. Brasília, Diário Oficial da União, 1990. Disponível em [https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91585/codigo-de-defesa-do-consumidor-lei-8078-](https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91585/codigo-de-defesa-do-consumidor-lei-8078-90)

<sup>90</sup> Acesso em 23 nov. 2020.

dos seus associados ou ainda as formuladas pela própria diretoria.<sup>28</sup>

- PROCON - Programa de Proteção e Defesa do Consumidor - Os Procons possuem a função de serem um canal direto entre fornecedores e empresas e seus consumidores.<sup>29</sup>
- MINISTÉRIO PÚBLICO - Atua judicialmente na defesa nas necessidades dos consumidores referente aos casos negativos das publicidades de consumo.<sup>30</sup>

Observando essa questão da propaganda infantil, fazendo uma análise do discurso da linguagem voltada para esse público, e ao estudar que a criança é considerada incapaz de discernir se tal produto é ideal para si, não temos como não pensar no grande filósofo e pensador russo, Mikhail Bakhtin.

---

<sup>28</sup> **Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária.** Disponível em <<http://www.conar.org.br/codigo/codigo.php>> Acesso em 23 nov. 2020.

<sup>29</sup> **Página do Ministério da Justiça e Segurança Pública.** Disponível em <<https://www.facebook.com/JusticaGovBr/posts/1243922309083677/>> Acesso em 23 nov. 2020.

<sup>30</sup> **Ministério Público do Estado de São Paulo.** Disponível em <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/home/home\\_interna](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/home/home_interna)> Acesso em 23 nov. 2020.

Nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social, em que o verbal e o não-verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados, outro dado ganhou contornos de tese: a interação por meio da linguagem se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade. Aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem compreensível para seus destinatários. Por outro lado, o interlocutor interpreta e responde com postura ativa àquele enunciado, internamente (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral ou escrito).<sup>31</sup>

De acordo com Bakhtin (2011)<sup>32</sup>, as modificações acontecem em todo decorrer da vida, elas são constantes. E por elas existem mudanças e renovações no diálogo. Através da linguagem a sociedade é influenciada e essa influência tem caráter transformador, pois alcança todas as áreas da vida humana. Tais mudanças variam de acordo com o ambiente e o tempo que o sujeito está inserido.

---

<sup>31</sup> PINHEIRO, Tatiana. **Mikhail Bakhtin, o filósofo do diálogo**. 2009. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/1621/mikhail-bakhtin-o-filosofo-do-dialogo>> Acesso em 23 nov. 2020.

<sup>32</sup> BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

O desenvolvimento acontece através das relações entre indivíduos e o resultado destas relações é a formação das interações dialógicas. Sendo assim, há a necessidade de um relacionamento para a formação do ser.

Nesse sentido, Bakhtin afirma que:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011c [1974], p. 410.

A vida humana é a construção do fruto de diálogos entre o “eu” com o “outro”, sendo assim o ‘indivíduo’ como único se torna insuficiente para viver em uma realidade social, isso não significa dizer que existe uma uniformidade entre a cultura humana, diferentemente desse pensamento há uma pluralidade na existência humana.

Por isso, se dá a necessidade de obter um olhar especial para a publicidade, já que ela tem um imenso poder sobre seus expectadores.

Hoje, não há nada mais forte em questão de formação de opinião do que a publicidade, ela dita regras, gostos, emoções, sentimentos e até doenças.

Com o avanço da internet, surgiu um grande número de crianças dependentes de tecnologia (CDT), tal dependência é tão grave, ao ponto de haver necessidade de tratamento e acompanhamento médico e psicológico desses pacientes.

A Sociedade Brasileira de Pediatria, que tem em seu quadro 25.000 médicos pediatras, orienta qual o tempo saudável de utilização das telas, bem como informa as

consequências que podem acontecer com as crianças que são expostas ao uso excessivo desses aparelhos:<sup>34</sup>

De 0 a 2 anos, a criança não pode ter acesso a nenhuma imagem por telas.

De 3 a 5 anos é recomendado o uso de apenas 1 hora com acesso as telas.

De 6 a 10 anos, no máximo 2 horas de utilização de telas.

De 11 a 18 anos, 3 horas, é o limite recomendado para a saúde.

Em horas de refeições nunca utilizar aparelhos.

Além disso, são apontados os principais problemas médicos e comportamentais, citados abaixo:<sup>35</sup>

- Dependência Digital e Uso Problemático das Mídias Interativas

- Problemas de saúde mental: irritabilidade, ansiedade e depressão

---

<sup>34</sup> Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). **Sociedade Brasileira de Pediatria**. Disponível em <[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/\\_22246c-ManOrient\\_-\\_MenosTelas\\_MaisSaude.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf)> Acesso em 23 nov. 2020.

<sup>35</sup> Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). **Sociedade Brasileira de Pediatria**. Disponível em <[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/\\_22246c-ManOrient\\_-\\_MenosTelas\\_MaisSaude.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf)> Acesso em 23 nov. 2020.

- Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade
- Transtornos do sono
- Transtornos de alimentação: sobrepeso/obesidade e anorexia/bulimia
- Sedentarismo e falta da prática de exercícios
- Bullying & cyberbullying
- Transtornos da imagem corporal e da auto-estima
- Riscos da sexualidade, nudez, sexting, sextorsão, abuso sexual, estupro virtual
- Comportamentos auto-lesivos, indução e riscos de suicídio
- Aumento da violência, abusos e fatalidades
- Problemas visuais, miopia e síndrome visual do computador
- Problemas auditivos e PAIR, perda auditiva induzida pelo ruído
- Transtornos posturais e músculo-esqueléticos
- Uso de nicotina, vaping, bebidas alcoólicas, maconha, anabolizantes e outras drogas.

Além das informações acima, a Sociedade Brasileira de Pediatria estabeleceu uma série de recomendações para como orientar pais, educadores e as próprias crianças e adolescentes com o objetivo de ensinar como esse público pode navegar com segurança na internet.

Abaixo algumas dessas recomendações, extraídas na íntegra do Manual da Sociedade Brasileira de Pediatria<sup>36</sup>:

Viver com mais saúde é do lado de cá junto com as crianças e adolescentes, não é do lado de lá das telas com robôs e algoritmos!

Evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade (nem passivamente!)

Crianças com idades entre 2 e 5 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora/dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/responsáveis.

Crianças com idades entre 6 e 10 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1-2 horas/dia, sempre com supervisão de pais/responsáveis.

Adolescentes com idades entre 11 e 18 anos, limitar o tempo de telas e jogos de videogames a 2-3 horas/dia, e nunca deixar “virar a noite” jogando.

Não permitir que as crianças e adolescentes fiquem isolados nos quartos com televisão, computador, tablet, celular, smartphones ou com uso de webcam; estimular o uso nos locais comuns da casa.

Para todas as idades: nada de telas durante as refeições e desconectar 1-2 horas antes de dormir.

Oferecer alternativas para atividades esportivas, exercícios ao ar livre ou em contato direto com a natureza, sempre com supervisão responsável.

Nunca postar fotos de crianças e adolescentes em redes sociais públicas, por quaisquer motivos.

---

<sup>36</sup> Sociedade brasileira de pediatria:  
[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/22246c-ManOrient\\_-\\_MenosTelas\\_MaisSaude.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf)

Criar regras saudáveis para o uso de equipamentos e aplicativos digitais, além das regras de segurança, senhas e filtros apropriados para toda família, incluindo momentos de desconexão e mais convivência familiar.

Encontros com desconhecidos online ou off-line devem ser evitados, saber com quem e onde seu filho está, e o que está jogando ou sobre conteúdos de risco transmitidos (mensagens, vídeos ou webcam), é responsabilidade legal dos pais/cuidadores.

Estimular a mediação parental das famílias e a alfabetização digital nas escolas com regras éticas de convivência e respeito em todas as idades e situações culturais, para o uso seguro e saudável das tecnologias.

Conteúdos ou vídeos com teor de violência, abusos, exploração sexual, nudez, pornografia ou produções inadequadas e danosas ao desenvolvimento cerebral e mental de crianças e adolescentes, postados por cyber criminosos devem ser denunciados e retirados pelas empresas de entretenimento ou publicidade responsáveis.

Identificar, avaliar e diagnosticar o uso inadequado precoce, excessivo, prolongado, problemático ou tóxico de crianças e adolescentes para tratamento e intervenções imediatas e prevenção da epidemia de transtornos físicos, mentais e comportamentais associados ao uso problemático e à dependência digital.

Leis de proteção social e do uso seguro e ético das tecnologias existem, devem ser respeitadas por todos e multiplicadas em campanhas de educação em saúde acessíveis ao público, em geral.

Responsabilidade social é também uma questão de direitos à saúde e prevenção de riscos e danos para Crianças e Adolescentes na Era Digital.

A tecnologia está presente cada vez mais em nosso meio, ela se tornou indispensável, mas precisamos repensar em alguns aspectos importantes: Exposição, falta de informação sobre temas relacionados ao uso seguro da internet para nossas crianças e adolescentes. Nós adultos estamos preparados para lidar com esses riscos e até prejuízos? As crianças têm conhecimento para usar a internet de forma crítica e segura?

Somente através de uma mudança cultural que conscientizaremos os usuários das redes. É necessário que questões relacionadas a esses temas sejam presentes no ambiente escolar, familiar e social.

## CAPÍTULO

### 5

#### REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE DA COMUNICAÇÃO AO AGRICULTOR FAMILIAR DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19

Hélio Vicente Vieira da Silva

Luís Fernando Soares Zuín

O presente estudo tem por objetivo, propiciar através da comunicação dialógica, a compreensão de forma subjetiva com o intuito de refletir e entender sobre a real necessidade e as dificuldades da realidade vivenciada diariamente pelo Agricultor Familiar do Estado de São Paulo. Tanto em suas práticas e rotinas diárias no campo quanto em seus processos cotidianos, derivados da produção dos alimentos, e o relacionamento deles com os que fazem parte, tanto direta ou indiretamente do contexto das experiências no campo.

Diante desse cenário, cabe fazer algumas reflexões sobre como implementar uma linguagem dialógica, através da compreensão sobre a real importância na inserção contextualizada de forma sucinta e subjetiva, na implementação das concepções de meios linguísticos e na comunicação junto ao Agricultor Familiar. Ele será capaz de transcender no pensamento e na teoria, e encontrar caminhos que possam quebrar os paradigmas existentes para implementar possíveis ferramentas que possam ser condutores de informações em novos processos.

Novas experiências, que possam ser vivenciadas no campo, onde o sujeito da ação, o agricultor familiar, terá que quebrar paradigmas conceituais e culturais e com isso ocorrerá o surgimento de novas práticas e métodos, na comunicação entre o Agricultor Familiar e com os meios disponíveis que o auxiliará no entendimento das ações para a prevenção e proteção no campo, diante do surgimento da Covid-19 em toda a sociedade de forma global.

Ele analisará o sentido do pensamento reflexivo e da construção de novos entrantes por meio das novas ferramentas de inovação comunicativa e assertiva, para a conscientização da importância na prevenção e ao realizar as práticas no manuseio dos processos das atividades

rotineiras dos produtos rurais e na produção em seu dia a dia.

Portanto faz-se necessário e notório refletir sobre o pensar e agir através da informação assertiva como potenciais para a transformação do meio de vida no campo, como afirma Larrosa (2017, p. 07) sobre a ocupação do cérebro na atividade operacional, onde o sujeito deixa de existir e torna-se parte do mecanismo de um determinado processo produtivo onde ele elimina a subjetividade no pensar do sujeito, e transformando -o em um mero consumidor existencial no campo.

A experiência (...) não nos faz melhores ao menos no sentido da moral dogmática, não nos faz mais sábios, ao menos no sentido do saber científico e, sobretudo, não nos faz mais ricos, ao menos a partir desse enriquecimento que prometeria o atual mercado de experiências que entende o sujeito como consumidor. A última será uma frase metodológica, de John Cage: “Tudo o que sei acerca do método é que, quando não estou trabalhando penso às vezes que sei algo, mas quando estou trabalhando está bem claro que não sei nada”.

Disseminando o contexto atual frente ao combate ao vírus da Covid-19 e por meio do pensamento analítico e crítico, aos mecanismos que disparam informações constantemente e que em seu conteúdo em alguns momentos fora do contexto real, prejudica assim o entendimento contextualizado ao Agricultor Rural e aos que o cercam. Esse contraponto da comunicação acontece através das Fake News onde essa comunicação em massa atinge e prejudica o cenário no campo, pois os atores do processo ficam desguarnecidos da verdade e com isso aptos ao erro, uma vez que não discernem a forma correta de proteger-se, bem como aos que convivem em seu entorno. Essas informações são direcionadas a aqueles sujeitos em que o relacionamento está ligado ao convívio profissional ou comercial, na proteção das possíveis contaminações, em seus produtos, serviços ou nas pessoas.

É importante ressaltar e entender que a implementação da comunicação assertiva para conscientizar sobre a importância dos cuidados com a saúde do agricultor familiar tem o propósito de ser um divisor de águas tanto aos métodos quanto à inclusão assertiva da comunicação no campo. Ela deve proceder de uma mentalidade e visão Bakhtiniana da sociedade e ser

manifestada e integrada com a vivência do agricultor para que assim possam caminhar em harmonia, entrelaçados em suas reflexões subjetivas e transcendendo o olhar sobre a importância da prevenção para com a saúde e também o meio de vida no campo, a fim de combater a disseminação do vírus da Covid-19, no contato com aqueles que os cercam e nos alimentos produzidos pelo agricultor familiar.

As reflexões propostas, traz a questão da prevenção e do pensamento de prevenir, uma vez que nasceu pela presença do outro, onde nesse caso seria o pensamento da sociedade para com as necessidades do agricultor familiar por meio da compreensão de que sem os alimentos produzidos no campo de forma segura e protegida impactará em nossa existência física, deixando de ter tanto qualidade quanto a saúde do corpo, ou seja, por falta de alimento ou contaminação do vírus, como cita Bakhtin (1997, p. 329-330):

No campo das ciências humanas, o pensamento enquanto pensamento, nasce do pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos, por trás dos quais estão as revelações divinas ou humanas (leis dos poderosos, mandamentos dos antepassados, ditados anônimos).

...O que nos interessa nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto.

O entendimento através de um olhar crítico e reflexivo, e até mesmo político, onde as informações existentes, deixam de ser condizentes em alguns momentos com a verdade, ou com a realidade, de forma contextualizada por disseminação das Fake News, muito utilizada para confundir a população, e no caso do agricultor familiar, impactando em seu cotidiano. A informação incorreta tende a gerar mais dúvidas e com isso intervir de forma negativa nos métodos utilizados nas práticas de vivência e manuseio dos alimentos produzidos no campo, pode gerar incertezas tanto a sua segurança e qualidade, quanto a não propagação de doenças e na disseminação do vírus da Covid-19.

Essa situação se torna contraditória, quando se dá a devido importância da comunicação assertiva, junto ao agricultor familiar. Uma vez que chega muitas informações como termos de subsídios de auxílio e aos métodos de

prevenção. Essa informação que chega ao campo, tende a ser uma ferramenta de transmissão contínua e segura, para que o conteúdo informativo possa conscientizar e preparar a população do campo com técnicas corretas para a saúde e meio de vida no campo.

Na era da informação e como ela se difunde rapidamente de forma desacerbada e veloz, brusca em sua maioria sem filtros ou referências, devido às incertezas de veracidade, levam o sujeito no mundo atual globalizado, tenderem a ter constantemente a “perda de memória”, pois cada informação é substituída imediatamente por outra informação, gerando um ciclo vicioso de reposição contínua. Dessa forma, a parte de entendimento da mensagem e a reflexão de todos os pontos dela, faz com que a subjetividade através do pensamento crítico e analítico deixem de existir e esse contexto configurado em seu extremo, tomando proporções em que a vivência existente, é uma mera experiência pontual, contextualizada nas reflexões de Larrosa (2017, p. 13):

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente

insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência”.

Paulo Freire em sua visão dialógico-dialética, ele já antecipava esse pensamento e já previa criticamente como se daria:

(...) com a ação “extensiva” do conhecimento, em que um sujeito o leva a outro (que deixa, por isto mesmo, de ser sujeito). (...) a tendência do extensionismo é cair facilmente no uso de técnicas de propaganda, de persuasão, no vasto setor que se vem chamando “meios de comunicação de massa”. Em última análise, meios de comunicados às massas, através de cujas técnicas as massas são conduzidas e manipuladas, e, por isto mesmo, não se encontram comprometidas num processo educativo-libertador. (FREIRE, 1983, p.49)

Então ao levar a comunicação e informação ao campo, de acordo Freire (1983, p. 49) algumas dificuldades

serão encontradas, mas “o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos socioculturais”. A informação entre o sujeito tem que ser de forma dialógica e que supra as necessidades e as relações entre as partes.

Portanto após a análise e reflexão sobre esse contexto da comunicação assertiva, transmitida em um cenário ideal, por meio de novas tecnologias, como cita Larrosa (2017), com a velocidade ideal, onde seja possível fazer as considerações sobre o conteúdo informado, assim como a sua veracidade, para que as possíveis tomadas de decisões quanto aos procedimentos a serem aplicados na prevenção do vírus da Covid-19 ou em outros fatores de riscos, na contaminação dos alimentos, sejam feitas com qualidade e com um maior percentual de acerto, afim de conscientizar e qualificar o entendimento do agricultor familiar da importância em estar sempre informado e com isso se proteger e também a todos que estão inseridos no processo das práticas do campo.

Ao relatar sobre o impacto positivo da prevenção quanto a qualquer tipo de contaminação, o presente material, apresenta bases com referenciais teóricas e reflexivas, a fim de trazer reflexões e sugestões quanto as

ações, para proteger à saúde e o modo de vida do agricultor familiar, em suas rotinas e das atividades produtivas da Olericultura, Bovinocultura (leite e corte) e Fruticultura. Esses seguimentos juntos mostram como o impacto dessa pandemia, estão prejudicando e alterando seu modo de manipulação e da higiene do agricultor em suas práticas diárias, dados que serão explanados baseados nos apontamentos da pesquisa de sondagem realizada pela Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Governo do Estado de São Paulo, que serão importantes para conhecer os impactos sociais.

Essas reflexões foram possíveis a partir da análise do documento de sondagem realizado pela Secretaria de Agricultura e Abastecimento do governo do Estado de São Paulo (PINHO, et. al., 2020).

A sondagem foi realizada com os produtores que possuem a Declaração de Aptidão ao Pronaf – DAP. No estado há aproximadamente 113.000 produtores rurais que possuem ou já possuíram a DAP e a pesquisa atual foi realizada com as DAP ativas.

O estudo dessa sondagem é de meados de abril de 2020 e aponta várias reflexões no âmbito da agricultura

familiar através de apontamentos resultantes de entrevistas com o agricultor familiar. De acordo com Pinho, et. al. (2020, p.5):

Em razão das características intrínsecas da agricultura familiar, principalmente os aspectos de importância para a produção de alimentos, dependência do mercado consumidor e vulnerabilidade a impactos sociais e econômicos, evidenciou-se como necessária e importante a realização desta sondagem. Conhecendo a atual situação, será possível adotar as melhores abordagens e a implementar as políticas públicas mais efetivas para a agricultura familiar.

A amostra da sondagem representa aproximadamente 1% dos agricultores familiares do estado de São Paulo que foram distribuídos proporcionalmente pelos municípios. Ela apresenta 5 dimensões que estão diretamente relacionados ao agricultor familiar: produção, renda familiar, auxílio emergencial e crédito rural, saúde e modo de vida. Foi desenvolvido pela equipe técnica da Coordenadoria de Desenvolvimento Rural Sustentável (CDRS) um questionário com 25 perguntas e preenchido através da ferramenta Google Forms, onde os técnicos

divididos e aplicaram o questionário nas 40 regionais da CDRS. Esses dados foram consolidados através do retorno de 1.013 respostas validadas que foram compiladas e analisadas pela ferramenta Power BI. As atividades desenvolvidas pelos agricultores familiares são diversificadas e podem ser destacadas em 3 grandes grupos: Olericultura, Bovinocultura (leite e corte) e Fruticultura.

Ao contextualizar e compreender sobre quais os impactos econômicos, como também os impactos sociais, referente a crise da pandemia da Covid-19 e analisando o cenário da Olericultura, cana e grãos pode-se notar que 62 % dos agricultores acessam a internet e as redes sociais. Esse número é expressivo uma vez que as informações que chegam até eles por esses meios podem gerar dúvida e até mesmo não serem reais.

Desse modo, faz se necessário buscar meios e analisar quais seriam, as possíveis respostas informacionais, em propostas com o intuito de sugerir melhorias, através de ferramentas inovadoras e tecnológicas que possam dar voz ao pequeno produtor rural. Analisar de forma assertiva, ouvir suas reais necessidades e assim conseguir aplicar mecanismo de informação propondo ações que agreguem

valores ao agricultor familiar e propor novos meios de comunicação, para assim contribuir para a formulação de novas políticas públicas no que se refere a igualdade de acesso à informação para o agricultor e suas famílias. Essas sugestões se fazem efetivas para essa parcela da população no que tange ao saber dos meios e métodos de prevenção ao vírus e assim poder combater a infecção do vírus da pandemia da Covid-19 e diminuir os impactos causados pelo vírus no vivência do campo, onde as famílias que vem sofrendo com os impacto da pandemia estão em busca de encontrar subsídios para as devidas tomadas de decisão e sabem também que precisam ser efetivas para direcionar as decisões e esforços em implementações de ações imediatas. Onde a busca pela ferramenta tecnológica ideal é uma constante no cenário atual para que o agricultor familiar possa ter o entendimento da importância dos cuidados preventivos, e com isso poder se proteger de forma correta e segura, quanto ao vírus da Covid-19.

Nesse cenário global, comedido pela tecnologia, sendo essa parte essencial para a prática do capitalismo moderno, sendo refletida na prática da ciência e da tecnologia, pelo sujeito no contexto atual de forma objetiva, em que mesmo de forma pragmática, a utilização

da tecnologia, se faz necessária, para a produção do capital, sendo o agricultor rural o sujeito da cadeia produtiva do consumidor moderno. Larrosa (2017, p. 19), comenta sobre esse momento da junção da ciência e da tecnologia, com seu entendimento e reflexões, destacando a falta da subjetividade nesse contexto:

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável. Tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro. Recordam-se as teorias do capital humano ou essas retóricas contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, a sociedade da aprendizagem, ou a sociedade da informação.

Visto que por entender que a agricultura familiar, está intrinsecamente ligada ao cotidiano pelos aspectos da importância de sua produção de alimentos para a sociedade em geral, atendendo os cidadãos em um mercado consumidor que tem aumentado sua dependência pelos produtos regionais, sendo essa uma análise de uma necessidade já existente, muito antes da pandemia da Covid-19, como citado pelos autores Zuin e Zuin (2008, p. 114):

Por último, quanto mais globalizadas as pessoas ficam, mais regionais elas se tornam, por isso, pode-se dizer que o consumo do alimento tradicional passa por uma afirmação da identidade do indivíduo.

Ao analisar a afirmação acima, é sabido que o entendimento da sua relevância no cenário global, deixa claro a necessidade e também ter como foco, a busca incessante, por ferramentas tecnológicas e meios inovadores que possam auxiliar, através da informação assertiva junto ao agricultor familiar, afim de encontrar mecanismos de recebimento e envio de informação, que gerem a diminuição da vulnerabilidade do agricultor

familiar e aos que os cercam e também quanto aos impactos gerados pela pandemia da Covid-19 tanto em sua economia, na sua produção como também a qualidade da informação que recebem diariamente. Dessa forma, apresentar respostas e subsídios que possam combater os impactos sociais, como também o meio de vida e saúde dos envolvidos nesses processos de estudos que residem no campo, e que fazem parte na produção da cadeia alimentar da sociedade.

Ao considerar esses aspectos, a análise reflexiva em um pensamento subjetivo, propicia uma comunicação dialógica sobre o tema abordado, justifica-se por sua relevância, uma vez que ofertou e propiciou ao leitor novos conhecimentos sobre a temática do campo, mais especificamente sobre a vivência diária do “Agricultor Familiar”, proporcionando informações que enriquecem o “saber” de forma crítico intelectual, e com isso o conhecimento de uma cultura diversificada e como a vida familiar e produtiva no campo reflete na integração com a sociedade urbana, além da prática científica e social, sendo utilizado a linguagem assertiva, através da escrita onde a empatia se faz necessária, dentro de qualquer reflexão ou discussão independente, para que o enunciado entre o

cidadão do campo e a sociedade urbana, dialoguem, através de uma comunicação por meio de relação dialógica, que ligadas intrinsecamente dentro do cenário atual da sociedade global, quanto aos impactos refletidas pela pandemia da Covid-19.

Nesse pensamento de pluralidade, onde se faz necessário a integração entre o cidadão do campo e cidadão urbano, é definido por Bakhtin (1997, p. 378) como:

Relações entre os sujeitos, que são relações individualizadas, personalizadas: relações dialógicas entre os enunciados, relações éticas, etc. Estas relações abarcam todo tipo de relações personalizadas de sentido (semânticas). Relações entre as consciências, entre as verdades — influência mútua, aprendizagem, amor, ódio, mentira, amizade, respeito, admiração, confiança, desconfiança, etc.

E ainda assim Bakhtin (1997, p. 331) afirma:

As relações dialógicas intertextuais e intratextuais. Seu caráter específico (extralingüístico). Diálogo e dialética.

Bipolaridade do texto. Cada texto pressupõe um sistema compreensível para todos (convencional, dentro de uma dada coletividade) — uma língua (ainda que seja a língua da arte). Se por trás do texto não há uma língua, já não se trata de um texto, mas de um fenômeno natural (não pertencente à esfera do signo); por exemplo, uma combinação de gritos e de gemidos, desprovida de reprodutibilidade lingüística (própria do signo). Qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo e que escapam ao campo das Ciências *humanas* (à análise lingüística, filológica ou outra) e que, não obstante, a análise leva em conta (defectividade de um manuscrito, má dicção, etc.). Não há textos Puros, nem poderia haver. Qualquer texto comporta, por outro lado, elementos que se poderiam charnar técnicos (aspecto técnico da grafia, da elocução, etc.).

Para que as informações possam ser absorvidas de forma eficaz, principalmente na agricultura familiar, faz-se necessário, reflexões sobre a veracidade da fonte, a notícia em si e reflexão que aquela informação pode trazer.

A verificação do referencial teórico epistemológico e estado da arte são relevantes para que as informações colhidas e mensuradas sejam eficientes, haja a vista que em um mundo globalizado onde tudo é instantâneo e muito

difícil de “voltar atrás” é possível encontrar pessoas que ainda desconhecem informações necessárias e primordiais para o seu trabalho, saúde e higiene como o caso da Covid-19, que assola o país e principalmente o Estado de São Paulo.

Essas reflexões e compreensão, exploram realmente o contexto atual no campo e fica evidente que as ações quanto à disseminação da informação assertiva, no que se refere a prevenção, tanto a saúde e o modo de vida do agricultor familiar da atividade produtiva da olericultura, para combater os impactos da pandemia da Covid-19. Mais especificamente, em conhecer a situação atual dos agricultores familiares no estado de São Paulo, frente aos impactos da pandemia da Covid-19. A análise apresenta a importância da compreensão da sociedade e também dos governantes, sobre a realidade atual vivenciada na rotina do agricultor familiar e quais os impactos econômicos, como também os impactos sociais, está afligindo e impactando suas vidas, referente a crise da pandemia da Covid-19, além de proporcionar ações e informações seguras tanto para o produtor quanto para o consumidor.

## REFERÊNCIAS

BAKHAIL, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 415p.

BRAIT, Beth. **Batkhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRASIL. Poder Executivo. Lei 11.3262 de 24 de julho de 2006. **Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4080268&disposition=inline>. Acesso em 15 jun. 2020.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação. Diálogos: volume 2**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: 2006. Disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro\\_2006.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf) Acesso em: 15 jun. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Coleção: Experiência e Sentido.

Pinho, A. M. et. al. **Sondagem Sobre os Impactos da Pandemia da COVID-19 nos Agricultores Familiares do Estado de São Paulo**. Secretaria de Agricultura e Abastecimento, abril 2020.

ZUIN, Luís Fernando Soares; ZUIN, Poliana Bruno. PRODUÇÃO DE ALIMENTOS TRADICIONAIS Contribuindo para o desenvolvimento local/regional e dos pequenos produtores rurais. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 4, n. 1, 2008.

## CAPÍTULO

### 6

## EXTENSÃO RURAL E OS MÉDICOS VETERINÁRIOS FORMADOS NO BRASIL

Juliana Vieira Paz

Luís Fernando Soares Zuin

### INTRODUÇÃO

Historicamente o exercício da extensão rural é pautado no difusionismo, cujo principal objetivo é a difusão de novas tecnologias aos produtores desconsiderando as condições nas quais aquele produtor está inserido, partindo do pressuposto que a transformação do ambiente rural se dá meramente pela adoção de novas tecnologias, ignorando toda a singularidade e complexidade de cada unidade produtora e todo o conhecimento daquele produtor rural. Disfarçado de um ato missionário, estadunidenses impuseram a forma como exerciam a

extensão rural nos Estados Unidos no Brasil regado a muitos interesses próprios, interagindo com os brasileiros de forma monológica e em um processo de domesticação, que é reproduzido até os dias de hoje pelos extensionistas com os produtores rurais.

No final dos anos 1970 se iniciou a discussão sobre como deveria ser dada a interação camponês e técnico e, portanto, discussão sobre a formação desses profissionais. Paulo Freire, com o livro “Extensão ou Comunicação?”, desenvolveu uma nova perspectiva teórica, defendendo uma interação técnico-produtor distinta daquela proposta e realizada até então. A tentativa de romper com o difusionismo empregado foi então inaugurada. Infelizmente, hoje, 50 anos depois, ainda temos como principal forma de extensão rural o difusionismo.

Este trabalho tem como objetivo discutir a forma de interação durante a extensão rural e o papel da Universidade nesse processo. Para isso serão avaliadas as matrizes curriculares das 4 melhores faculdades públicas de Medicina Veterinária do Brasil, segundo o ranking da folha, quanto a quantidade de disciplinas que abrangem a relação extensionista-produtor através da análise do conteúdo ministrado (ementa e bibliografia da disciplina). Essas

disciplinas são indispensáveis para a capacitação dos profissionais quanto as suas interações e relações com os produtores rurais (que pode ser estendida aos tutores de pequenos animais), fazendo entender o Médico Veterinário como profissional educador.

### **EXTENSÃO RURAL NO BRASIL**

A extensão rural se instaurou no Brasil como atividade de assistência técnica e educação informal no final dos anos 1940 objetivando a modernização da produção através da mudança dos processos produtivos da agricultura até então adotados, tendo forte influência do sistema vigente nos Estados Unidos. Neste período os países do Ocidente buscavam promover mudanças socioeconômicas a fim de integrar as economias do mundo, cujos resultados foram bastante variados e se sucederam de formas diferentes nos países: em um grupo deles, países desenvolvidos, resultou em riqueza, enquanto que nos demais, países subdesenvolvidos, resultou em desigualdade social. A ideia de modernização e desenvolvimento também influenciou a agricultura e, portanto, a extensão rural: os métodos tradicionais de

produzir utilizados pela população rural eram contrários ao objetivo de modernização e urbanização, passando a ser repudiados, afinal, era necessário “superar o atraso”. Sendo assim, o desenvolvimento, e, portanto, a extensão rural, foram vistos como uma “ação civilizatória” da população rural, a fim de superar, ou seja, extinguir as formas tradicionais de produção até então adotadas, instaurando a modernidade (DIAS, 2016; ZUIN; ZUIN, 2007).

O início dos anos 1950 foi marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial, caracterizado pela disputa entre as duas potências vigentes, Estados Unidos e União Soviética, e pela reconstrução da Europa. Isso aumentou o interesse na América Latina e a pressão pelo aumento da produção agrícola, vista a necessidade de suprir as matérias primas da indústria, aumentar a oferta de alimentos para a população urbana em expansão, e sustentar o crescimento do mercado internacional. Dessa forma, foi organizada pelo sistema público a extensão baseada na assistência rural vinculada a crédito, com o objetivo de modificar as formas de produção tradicionais. Toda essa pressão somada às ideias liberais de progresso que concebiam o moderno como ideal, levou a uma visão negativa do Brasil rural e tradicional, passando a considerar a população rural como

sociedade limitadora na modernidade do país desejada pela elite política. Acreditava-se, portanto, que a mudança da maneira de pensar e agir dos camponeses e de produzir deveria ser imposta pelo Estado. Passou-se então a utilizar extensionistas como ponte para persuadir os produtores rurais a adotarem os processos produtivos condizentes com a modernidade (DIAS, 2016).

Nesse cenário de disputa entre capitalismo (Estados Unidos) e socialismo (União Soviética), surgiu o “espírito missionário dos estadunidenses” com o intuito de combater as ideias socialistas e disseminar o capitalismo. Nelson Rockefeller, vice presidente dos Estados Unidos da época, com o real intuito de possibilitar futuros acordos para novos negócios, se dispôs a levar assistência aos países subdesenvolvidos através de duas instituições criadas a fim de viabilizar sua “missão” (Associação Internacional para o Desenvolvimento Econômico e Social – AIA; e Corporação Internacional de Economia Básica – IBEC). Projetos iniciais foram estabelecidos no interior de São Paulo pela AIA, todavia a ideia era que isso fosse central em Minas Gerais, onde havia uma elevada concentração de empresários importantes para a exportação, que faziam parte de uma ala muito conservadora e apoiaram o golpe de 1945 que

levou o general Eurico Gaspar Dutra ao poder. A proximidade de Rockefeller com o governo Dutra deixava nítida a abertura a negociações com os empresários de Minas Gerais, não sendo difícil a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural de Minas Gerais (ACAR-MG) (DIAS,2016).

A visão de que os camponeses levavam a vida de uma forma tradicional, o que impedia o desenvolvimento e modernização, somada a problemas estruturais do campo que inviabilizavam uma boa qualidade de vida e de trabalho para os produtores rurais, fez com que muitos camponeses começassem a migrar para a área urbana buscando melhora nas suas condições de vida. O intenso êxodo rural chamou atenção para as condições precárias de vida dos camponeses, que impossibilitava sua permanência na produção rural. Isso acarretou em diminuição da produção e, portanto, aumento dos preços dos alimentos, fazendo com que o governador de Minas Gerais, Milton Campos, buscasse uma solução no Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção do Estado, cujo objetivo era “levar ao ‘homem do campo’ informações e conhecimentos que lhes possibilitasse melhorias em suas condições de vida e de produção” (DIAS, 2016).

A extensão rural brasileira estruturada pela AIA foi baseada em duas instituições estadunidenses: inicialmente no Cooperative Extension Service (CES) cujo objetivo era adaptar o rural à modernidade através da adoção de tecnologias para atender ao aumento da demanda por alimentos e matéria prima para a indústria. Com a pressão dos bancos que buscavam garantia em relação aos empréstimos, surgiu outra modalidade de crédito rural, baseado no programa Farm Security Administration (FSA) dos Estados Unidos: os agricultores mais pobres ficavam sob “tutela do Estado” até que se reerguessem e tivessem condições de trabalhar diretamente com os bancos e com o CES. Nesse contexto a extensão rural não tinha função educativa e sim, o papel de supervisionar, fiscalizar e verificar se os agricultores estavam se portando como o esperado em relação aos recursos assegurados pelo crédito estatal, evitando desperdícios. Rockefeller, entendendo a situação brasileira no final dos anos 1940 como semelhante a situação dos Estados Unidos após a crise de 1930, acreditava que o modelo da FSA poderia ser trazido ao Brasil, e trouxe, portanto, técnicos estadunidenses através da AIA para treinar os brasileiros e moldar a produção rural do Brasil de acordo com a produção dos Estados Unidos. É

também nesse contexto que se inicia a participação das Universidades na extensão rural: as Universidades de Viçosa e Lavras também organizaram extensões rurais baseadas no CES com auxílio de técnicos estadunidenses (DIAS, 2016).

Fica claro que extensionistas rurais não eram educadores: eram a ponte entre o produtor e o crédito rural supervisionado (CRS) e responsáveis por levar até os camponeses a informação sobre as novas tecnologias que deveriam adquirir para ter acesso a modernidade, tratada como a única solução para conseguir maior produção e melhor qualidade de vida. Tudo acontecia sem menção de aspectos políticos, como se a forma de condução, modelamento e instauração dos programas fossem politicamente neutras. Todas as tecnologias apresentadas eram tratadas como necessárias ao produtor, e não uma escolha; eram exibidas como algo positivo e que só tinham vantagens. Basicamente tentavam solucionar o grande problema estrutural presente até hoje com simples adoção de tecnologias (DIAS, 2016).

Em 1952, técnicos dos Estados Unidos avaliaram o trabalho desenvolvido pelo ACAR-MG, e observaram resultados não satisfatórios e que não tinham chegado aos

tão almejados objetivos pautados no início do projeto. Com isso houve uma “alteração” no como a extensão rural era compreendida: passaram a ter os créditos como ferramenta para uma ação educativa e induzir inovações. A criação do Escritório Técnico de Agricultura (ETA), fruto de um acordo firmado entre Estados Unidos e Brasil em 1950, tinha como um dos objetivos a troca de experiências entre técnicos brasileiros e estadunidenses. Essencialmente não houve grandes alterações: os técnicos extensionistas deveriam se aprimorar e os produtores deveriam entender a nova lógica capitalista vigente. Os técnicos eram considerados os detentores do conhecimento e os únicos capazes de diagnosticar e solucionar os problemas das propriedades, ou seja, desconsiderava o produtor como um ser detentor de conhecimento e impunha a solução do técnico para os produtores (DIAS, 2016).

O projeto visava eliminar as individualidades das propriedades agrícolas para que estas passassem a atender as demandas do mundo capitalista, moderno e urbano. As unidades produtoras deveriam ser inclusas ao processo de desenvolvimento a fim de atender as demandas do mercado e estabilizar o preço dos alimentos, e para isso precisariam aderir ao crédito rural e a assistência. Embora

não explicitado, fazia parte da disseminação do projeto político fortemente influenciado pelos interesses estadunidenses e ideais capitalistas: foi estabelecida a necessidade de gerar lucro do capital e instaurado um projeto urbanizado e moderno, muito distantes das demandas dos produtores. Os extensionistas juntamente com o crédito rural tinham como objetivo facilitar o acesso aos insumos industrializados e novas tecnologias: o extensionista deveria persuadir os camponeses para que aderissem a essa mudança social de interesse da elite política brasileira e dos Estados Unidos, e aqueles que fizessem uso da assistência e crédito rural deveriam ter sua produção aumentada e passar a ter racionalidade na produção com uma visão empresarial e moderna. Todo o conhecimento prático, experiências, cultura e modos tradicionais de produção eram tratados como inconvenientes e ignorados, o saber do produtor passava a ser expropriado assim como seu trabalho e produção excedente (DIAS, 2016; FONSECA, 1985).

Pode-se considerar que a extensão rural se iniciou no Brasil como uma “ação educativa para o capital”, influenciada por fortes interesses estadunidenses e capitalistas, que ignorava todos os saberes adquiridos pelos

produtores rurais e suas demandas. Persuadiam-nos para que adotassem o sistema proposto, colocado como solução para todo o problema complexo da qualidade de vida precária e falta de incentivo estatal para a produção. Vendidas como se só tivessem vantagens e fossem absolutamente necessárias, as tecnologias eram empurradas para os produtores sem considerar a singularidade de cada produção, ou seja, como se toda tecnologia fosse necessária a qualquer sistema de produção. O produtor rural e suas reais necessidades eram completamente ignoradas.

## **EXTENSÃO RURAL E CONCEITOS TEÓRICOS**

A extensão rural no Brasil teve alicerce na ideia de modernização do país e interesses estrangeiros, o que incluía a produção agrícola, desprezando os métodos tradicionais adotados pelos produtores rurais nas suas atividades. Acreditava-se que os produtores rurais eram responsáveis por atrasar a modernização do país devido ao pensamento conservador e formas tradicionais de produzir alimento, e que, portanto, era papel do Estado impor a mudança aos camponeses e “civilizá-los” (DIAS, M.).

Conceitualmente a extensão rural foi embasada no difusionismo, cujo objetivo era a difusão das novas tecnologias por todo o território rural e sua adesão generalizada pelos produtores rurais, e em uma relação monológica, que desconsidera todo o conhecimento daquele produtor, toda a singularidade e complexidade da sua realidade e unidade produtora. Nesse contexto, o extensionista expõe seu conhecimento sobre as tecnologias para os produtores, sem possibilidade de discussão, questionamento, diálogo. Reduz o produtor a um mero receptor, cujo conhecimento é nulo ou desprezível, exemplificado muito bem com a forma como os extensionistas se referiam a esse encontro, colocando a necessidade de persuadir os camponeses a fim de que estes aceitassem a propaganda as quais estavam sendo submetidos através dos extensionistas, remetendo a uma interação não de educação, mas de domesticação (FREIRE, P.). No livro “Extensão ou Comunicação”, Paulo Freire propõe uma nova forma de percebê-la.

O indivíduo precisa se perceber não como mero expectador do mundo, mas como agente transformador que está inserido no mundo. Os camponeses tendem a se sentir muito mais como parte do mundo natural do que

seres inseridos nele com potencial para transformá-lo. Sentindo-se parte do mundo e sem expandir sua percepção deste para além daquela condicionada pela estrutura social, o sujeito tende a associar as informações à ações mágicas; ao passo que ao se enxergar como ser transformador do mundo passa a rejeitar fórmulas mágicas. Essa percepção do indivíduo sobre si mesmo como parte do mundo e a associação de informações a ações mágicas interferem diretamente na comunicação com o extensionista: a forma de comunicar e de interpretar dos interlocutores têm interferência direta da sua realidade (história de vida, experiências, crenças etc.). Sendo o camponês um sujeito que se considera parte do mundo e o extensionista um sujeito que se considera inserido no mundo, há um forte desencontro de percepções e sentidos (FREIRE, 1969). Toda mensagem tem significado e sentido: significado é aquele universal, exposto no dicionário; e sentido é único para cada um, é o como o significado é interpretado por cada indivíduo, influenciado pela sua história, realidade e experiências (BAKHTIN, 1929). Se o extensionista não busca se aproximar da realidade do produtor, que só será possível através de um encontro dialógico (permitir o diálogo e, portanto, a troca de conhecimentos), para entender o

sentido do que aquele significado tem para o produtor, a interpretação da mensagem recebida se diferirá daquela pretendida pelo extensionista. Isso ressalta a importância do papel do Médico Veterinário no processo de emancipação do sujeito, que ocorre quando o indivíduo passa a ter essa percepção de si como agente transformador, e no processo de estimular o interesse e curiosidade do indivíduo, essencial para o processo de aquisição de conhecimento, de forma que o sujeito passa a incorporar o conhecimento para si, “apreender”, e possibilitar o uso desse conhecimento para transformação do mundo que admira (FREIRE, 1969).

### **A EXTENSÃO RURAL E A EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE MÉDICOS VETERINÁRIOS NO BRASIL**

A tentativa de romper com o ensino tradicional de Extensão Rural nas Universidades e colocar em prática a ideia do encontro dialógico proposto por Paulo Freire no livro “Comunicação ou Extensão” teve início no final dos anos 1970; um exemplo foi a promoção do I Encontro Nacional de Professores de Extensão Rural pela SUPLAN/ABEAS em 1979. Embora este encontro tenha tido

como objetivo propor uma nova visão sobre o ensino de extensão rural nos cursos de ciências agrárias nas Universidades, as propostas não foram incorporadas pelas instituições, mantendo as discussões sobre interação entre técnico e produtor rural fora do ensino formal. Atualmente algumas Universidades têm inserido disciplinas de sociologia que abordam sobre a interação com o produtor rural, porém ainda se percebe uma baixa valorização do tema pelas pessoas envolvidas no ensino e aprendizado dos cursos de agrárias: quando presentes na matriz curricular possuem uma baixa carga horária, outras vezes estão disponíveis apenas como disciplinas optativas, não garantindo que os profissionais formados tenham acesso a esse conteúdo (CALLOU; SANTOS, 2001).

Como visto na história da Extensão Rural do Brasil, a chegada dessa atividade no país aconteceu de forma completamente monológica: foi imposto um modelo estadunidense, país com uma realidade, história, experiências e necessidades completamente diferentes das do Brasil, sem nenhuma adaptação, desenvolvendo a Extensão Rural baseada nos interesses dos Estados Unidos em difundir os ideais capitalistas, e não nas necessidades e interesses dos produtores brasileiros de forma

representativa (DIAS, 2016). O Brasil, portanto, conhece como extensão rural um modelo que não foi elaborado baseado nas necessidades e realidade do país, e nem construído pelos próprios brasileiros. Os estadunidenses interviram de forma completamente monológica, com uma hierarquização onde eles detinham o conhecimento que foi difundido aos brasileiros, apresentando e impondo um pacote tecnológico sem adaptações para o país em questão. É explícito como os técnicos brasileiros foram tratados como indivíduos a serem domesticados e persuadidos, e como reproduzem esse tipo de interação com o produtor rural. Há necessidade de emancipação da extensão rural no país para que os extensionistas se percebam efetivamente como agentes transformadores e não meros reprodutores do sistema vigente nos Estados Unidos, percebendo a realidade de onde atuam e que o trabalho como tem sido feito até hoje não considera o camponês como agente transformador do mundo, assim como os próprios técnicos não foram considerados pelos estadunidenses quando impuseram o sistema vigente nos Estados Unidos. É necessário se desprender da ideia de que a solução é a aquisição dos pacotes tecnológicos sem adaptação ou avaliação da realidade daquela unidade

produtora e as Universidades têm responsabilidade direta sobre a emancipação dos Médicos Veterinários e demais profissionais das ciências agrárias (DIAS, 2016; FREIRE, 1969).

A assistência técnica e extensão rural (ATER) surgiu, então, baseada nos modelos de extensão dos Estados Unidos tendo em vista o aspecto difusionista. Em 2004 foi criado pelo governo federal o Plano Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) que estabeleceu condutas mais voltadas aos processos de interação técnico produtor, visando a gestão da atividade, organização dos produtores, apoio à comercialização etc., deixando o aspecto monológico difusionista e incorporando uma ação voltada a educação, que considera a singularidade da unidade de produção e do produtor rural, assim como o caracteriza como sujeito transformador do mundo (LANDINI, 2015; ZUIN, ZUIN e MANRIQUE, 2011). Porém, a alteração das diretrizes do programa não provoca necessariamente uma mudança na forma de interação e condução do trabalho dos extensionistas. Um estudo realizado com extensionistas de diferentes Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATERs) demonstrou que 46% dos técnicos entrevistados

consideram sua abordagem como difusionista e apenas 8% afirmam concretizar a abordagem dialógica e horizontal proposta pela PNATER. A mesma pesquisa evidencia que 37% dos entrevistados consideram importante entender e considerar a realidade e singularidade daquele produtor e sua unidade produtiva. Não há relação estatística entre oferecer uma abordagem não difusionista e entender a importância de práticas dialógicas não difusionista, ou seja, extensionistas que têm uma abordagem difusionista também consideram importantes alguns conceitos do processo dialógico não difusionista, o que parece contraditório, porém coexistem em um mesmo profissional (LANDINI, 2015). Extensionistas rurais entrevistados em outro estudo alegaram não terem estudado sobre Paulo Freire durante a graduação ou nos cursos realizados pelos órgãos públicos de extensão rural (ZUIN; ZUIN; MANRIQUE, 2011). Observa-se, portanto, a forte presença do difusionismo na maioria das interações rurais mesmo que de forma implícita, sugerindo que os técnicos saibam a importância de uma interação horizontal e dialógica, porém não há espaço que provoque reflexão e discussão sobre o antagonismo entre pensamento e ação a fim de que as ideias possam ser incorporadas e executadas no cotidiano

do trabalho (LANDINI, 2015; ZUIN; ZUIN; MANRIQUE, 2011).

A predominância de interações monológicas traz grande preocupação com a eficiência do processo de aprendizado no campo. Técnicos que acreditam serem os únicos detentores de conhecimento na interação técnico-camponês se abrem pouco a chance de entender a realidade e singularidade daquele produtor em específico a fim de uma interação onde ambos possam trocar informações, conhecimentos e o técnico possa verdadeiramente auxiliar com o seu conhecimento teórico-prático e científico aquele produtor que também lhe proporciona aprendizados obtidos no seu cotidiano. Interações unilaterais onde o técnico acredita que há uma receita pronta, ou seja, um pacote tecnológico que irá resolver as dificuldades que aquele produtor está enfrentando na sua atividade, e este deve simplesmente adquiri-lo sem o mínimo de adaptação que o restante se resolverá, estará persuadindo um camponês a aceitar algo que não é necessariamente verdade. Muitas dificuldades enfrentadas pelo homem do campo seriam resolvidas com mudanças nos manejos e implementação de rotinas, facilitando o seu trabalho, tornando-o mais eficiente e com

observação de resultados. Além disso, uma pesquisa realizada no cinturão verde de Ilha Solteira avaliando a Extensão Rural praticada nessa região, mostrou que na maior parte das propriedades o técnico extensionista não faz parte de todas as tomadas de decisões tomadas na fazenda e que em 28% delas o técnico não faz parte de nenhuma decisão tomada, declarando muitas vezes a falta de confiança no profissional. Os dados obtidos revelam falha no processo de entendimento da realidade do produtor, o que gera a não confiança destes nos extensionistas, evidenciando a falta de diálogo com os produtores rurais (MERCÊS, 2005), uma vez que a confiança é um dos pilares para o estabelecimento de qualquer relação e ela só existe quando há diálogo entre as partes (ZUIN; ZUIN; MANRIQUE, 2011). Assim, fica evidente a forma monológica como esses encontros são conduzidos, sendo o conhecimento do técnico imposto ao produtor como solução. Torna clara a importância de uma interação horizontal e bidirecional, baseada no questionamento e discussão, construindo uma relação de confiança e soluções em conjunto entre produtor e extensionista baseadas no conhecimento de ambos (BAKHTIN, 1929; FREIRE, 1969).

A contradição encontrada entre pensamento e ação dos extensionistas das EMATERs (LANDINI, 2015) e a falta de confiança e participação efetiva desses profissionais no processo de tomada de decisão de produtores rurais (MERCÊS, 2005) somadas à forma como a extensão rural chegou e foi implantada no Brasil (DIAS, 2016; FONSECA, 1985), salienta a falta de preparo dos extensionistas, que direciona à uma lacuna existente na formação desses profissionais. Serão analisadas matrizes curriculares do curso de Medicina Veterinária para avaliar a presença de disciplinas que abordem a interação técnico-produtor rural, cujo tema se mostra de extrema necessidade visto que interações monológicas se demonstraram inadequadas para o processo de educação, de forma que os estudantes tenham acesso a um espaço para essa reflexão e um ajuste entre o que entendem como importante e o que fazem ou farão efetivamente em seu cotidiano. É notória a importância do papel da Universidade na disponibilização deste espaço para que se discuta o papel educador do Médico Veterinário.

O Ministério da Educação (MEC) tem como principal função garantir a qualidade do ensino nas escolas de nível infantil até superior, e para tal possui diretrizes

gerais e específicas para cada curso de ensino superior, definindo uma base em comum entre os cursos mesmo que estes estejam em unidades de educação diferentes; portanto ele guia princípios do curso de veterinária, o perfil do profissional que deve ser formado, as competências e habilidades que devem ser adquiridas, conteúdos essenciais etc. Sobre o perfil do formando egresso/profissional:

Médico Veterinário, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, apto a compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades, com relação às atividades inerentes ao exercício profissional, no âmbito de seus campos específicos de atuação em saúde animal, saúde pública e saúde ambiental; clínica veterinária; medicina veterinária preventiva; inspeção e tecnologia de produtos de origem animal; zootecnia, produção e reprodução animal, bem como a medicina veterinária para os esportes com os animais. Ter conhecimento dos fatos sociais, culturais e políticos; de economia e de administração. Capacidade de raciocínio lógico, de observação, de interpretação e de análise de dados e informações, bem como dos conhecimentos essenciais de Medicina Veterinária para identificação e resolução de problemas visando a sustentabilidade econômica, social, ambiental e o bem-estar animal. (MEC, Diretrizes

Percebe-se que na diretriz curricular há a preocupação em inserir o aspecto “humanista, crítico e reflexivo” que o Médico Veterinário deve ter, contudo todas essas características são extremamente amplas, podendo ser interpretadas como, por exemplo, a busca por medicamentos que tragam conforto e melhorem a qualidade de vida do animal no momento do tratamento ou a indicação de eutanásia, que estão envolvidas nessas características e são essenciais para o exercício da profissão. Mas elas não englobam apenas isso e, ao depender de uma interpretação, há risco de exclusão de outro aspecto fundamental que é a forma como se dá a interação com os proprietários, sejam tutores de pets, sejam produtores rurais, este último sendo o foco deste trabalho.

Quanto a competências e habilidades:

As políticas nacionais de saúde e de educação dos últimos 10 (dez) anos colocaram em evidência a necessidade de mudanças nos processos de formação profissional e têm PROCESSO Nº: 23001.000461/2017-24 4 Antonio Carbonari - 0461 continuamente

estimulado e apoiado iniciativas no sentido da ampliação da responsabilidade social e da pactuação para a definição de competência e para o permanente desenvolvimento, implementação e evolução das Diretrizes Curriculares Nacionais, no âmbito das escolas de medicina veterinária. (MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina Veterinária, p.3).

Neste outro trecho destaca-se a relevância da “responsabilidade social” na profissão, outro termo bastante vasto. As responsabilidades sociais envolvidas na Medicina Veterinária são inúmeras e facilmente identificáveis: higiene e inspeção de alimentos, utilização de antibióticos, vacinação dos animais, identificação e possível notificação de zoonoses ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) etc. Serem facilmente identificáveis não significa necessariamente que todas são identificadas. O fato de “responsabilidade social” ser colocada sem nenhuma especificidade, abre margem para que seja interpretada parcialmente, permitindo que sejam esquecidos aspectos importantes, como a responsabilidade social no momento de interação com o produtor rural, respeitando aquela realidade em que ele está inserido, suas experiências e conhecimentos, a fim de

evitar que a interação objetive a domesticação desse sujeito e a ação educativa do Médico Veterinário permaneça abandonada.

Na abordagem dialógica da competência, há uma forte mudança no papel dos serviços e dos profissionais de saúde e de ciências agrárias na formação profissional. Consequentemente, há, também, uma mudança do papel da escola e dos docentes na relação com estudantes e com os parceiros. Os referenciais dessa mudança encontram-se ancorados no reconhecimento dos diferentes saberes e perspectivas dos atores envolvidos na formação e no princípio de que não há subordinação e, sim, complementariedade na integração teoria/prática. (MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina Veterinária, p.4).

No contexto da formação de profissionais de saúde e de ciências agrárias, a abordagem dialógica de competência possibilita a reflexão sobre as práticas profissionais e uma construção dialogada entre os mundos da escola e do trabalho com a sociedade, a partir da explicitação de diferentes interesses, valores e saberes, social e historicamente constituídos. (MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina Veterinária, p.4).

É interessante observar a citação da interação dialógica com um pouco mais de detalhamento e especificidade, evidenciando que os indivíduos envolvidos devem ser entendidos como seres com “diferentes saberes e perspectivas”, buscando valorizar as diferentes formas de inteligências e conhecimentos envolvidos na interação, assim como as diferentes realidades de cada interlocutor. Da mesma forma no segundo trecho há a colocação sobre a importância de uma interação dialógica dentro da Universidade e entre ela e a sociedade. Temos, portanto, de forma clara nas Diretrizes Curriculares de Medicina Veterinária do MEC a importância de uma interação dialógica e que ela deve estar presente desde as relações dentro da própria Universidade. Ainda assim, encontram-se extensionistas que se identificam majoritariamente como técnicos difusionista, ou seja, que empregam uma postura monológica em suas interações e que relatam nunca terem estudado Paulo Freire, cujo trabalho é fundamental para a discussão sobre as interações e formas de educação (ZUIN; ZUIN; MANRIQUE, 2011), o que é bastante contraditório com a orientação do MEC.

Essa contradição entre o que é orientado pelo MEC e a forma como os profissionais interagem

verdadeiramente pode acontecer por diversos motivos. Inicialmente, pode-se ter consciência da importância da alteridade na relação construída, assim como mencionada por extensionistas (ZUIN; ZUIN, MANRIQUE, 2011), e ainda assim não conseguir aplicar isso no dia a dia. O encontro monológico acontece em diversos âmbitos do nosso cotidiano, por exemplo entre alunos e professores, em maior ou menor grau, fazendo com que esse tipo de encontro seja reproduzido, dando continuidade ao ciclo. Os alunos de hoje serão os professores de amanhã que participarão da formação de milhares de profissionais, e se em nenhum momento lhes é dada a oportunidade de entrar em contato com esse tipo de discussão para instigar a reflexão e mudança no padrão de encontros monológicos, não haverá o dialogismo em sala de aula e, portanto, os alunos não aprenderão como executar uma relação dialógica, dando continuidade ao ciclo dos encontros monológicos ao invés de tirar a dialogia do plano das ideias e adotá-la verdadeiramente no cotidiano das interações. Outra possibilidade é que a dialogia não seja de fato entendida. Todos os pontos representados pela dialogia, como considerar a realidade do outro e entender a diferença de sentidos, não precisam necessariamente ser

conhecidos como “dialogia”, ou seja, pode-se ter a consciência da importância de todos os pontos que constituem a dialogia mesmo não tendo conhecimento de que o conjunto deles seja referenciado como dialogia. Porém, as pessoas não terem conhecimento do conceito dialogia permite que alguns pontos importantes não sejam levados em consideração, por exemplo: o extensionista pode ter o entendimento sobre a importância de se respeitar e entender que o outro tem uma realidade diferente da sua, porém isso não garante que este mesmo extensionista entenda que aquele produtor também tem o que ensinar a ele e que a interação deve ser construída através do diálogo, ou ainda entende mas não sabe como inserir isso nas suas relações. Essas hipóteses reforçam a indispensabilidade em abordar o conceito de dialogia em sala de aula a fim de que os profissionais, que invariavelmente vão lidar com proprietários, com seus futuros alunos ou ambos, saibam o que é a dialogia em sua forma ampla, tenham espaço para discussão a fim de que a dialogia seja discutida e formas de interação dialógicas comecem a ser implementadas desde as relações dentro da Universidade, dando o pontapé inicial para o rompimento com o ciclo de relações monológicas.

Quanto os conteúdos essenciais:

II – Ciências Humanas e Sociais: incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão e atuação sobre os determinantes sociais, culturais, políticos, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais e conteúdos envolvendo comunicação, informática, economia e administração com ênfase em marketing, empreendedorismo e inovação em nível individual e coletivo. (MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina Veterinária, p.7).

Esse trecho sobre conteúdos essenciais clareia um pouco mais os pontos que devem ser abordados, e em conjunto com os trechos anteriormente citados sobre a importância da interação dialógica, pode-se começar a entender melhor a importância de uma interação entre indivíduos horizontal e bidirecional através da leitura desse documento, embora ainda não explicita a necessidade de um espaço para diálogo. É importante saber como estão as matrizes curriculares dos cursos de Medicina Veterinária e discutir com as diretrizes propostas pelo MEC.

Uma análise das matrizes curriculares dos 4 melhores cursos de Medicina Veterinária de Universidades públicas do Brasil, segundo o ranking da Folha, avaliando o ensino da Extensão Rural e abordagem dada nas disciplinas, explicitou uma baixa carga horária generalizada destinada a disciplinas voltadas para a extensão rural e interação técnico-produtor quando comparada a carga horária destinada às disciplinas técnicas de Medicina Veterinária.

Universidade	CH total do curso (h)	CH disciplinas do curso (h)	CH Estágio Supervisionado (h)	Disciplinas Obrigatórias							
				CH disciplinas obrigatórias (h)	Nº disciplinas técnicas	CH disciplinas técnicas	Nº disciplinas dialogia	CH disciplinas dialogia	CH obrigatória (h)	% disciplinas dialogia	% dialogia obrigatória no curso
USP - São Paulo	4770	3840	930	5360	65	3720	1	30	3750	0,78%	0,63%
UNESP - Botucatu	6630	5190	1440	5190	57	5190	1	80	5190	1,18%	0,90%
UFMG	4425	3975	450	3960	59	3975	0	0	4110	0,00%	0,00%
UPV	4080	3630	450	3630	49	3390	0	0	3810	0,00%	0,00%

**Tabela 1:** tabela referente às disciplinas obrigatórias do curso de Medicina Veterinária de cada Universidade avaliada quanto a carga horária referente a disciplinas técnicas e disciplinas que abordam a interação dialógica. A Carga Horária (CH) total do curso foi obtida pela soma da CH de disciplinas do curso (incluem CH obrigatória de optativas) e da CH de estágio supervisionado; no caso da UFMG ainda compõe a CH de disciplinas livres obrigatórias (45 horas). A porcentagem de disciplinas sobre dialogia foi obtida da CH de disciplinas de dialogia em relação a CH de disciplinas do curso e a porcentagem de dialogia obrigatória no curso foi obtida da CH de disciplinas de dialogia em relação a CH de disciplinas obrigatórias. A UFMG não disponibilizou no site a bibliografia utilizada nas disciplinas e não respondeu ao e-mail de solicitação, dessa forma o conteúdo da célula referente a essa Universidade está em vermelho e não

foi contabilizado (há uma única disciplina nessa situação cuja CH é de 30 horas).

A tabela acima evidencia a alta carga horária (CH) total dos 4 melhores cursos de Medicina Veterinária de acordo com o ranking da Folha. Compondendo essa elevada CH observa-se uma pequena porcentagem sendo direcionada a disciplinas voltadas para o encontro dialógico entre Médico Veterinário e produtor, sendo que nas duas Universidades que oferecem esse conteúdo de forma obrigatória, possuem apenas uma disciplina referente a esse tópico. Ainda, a UNESP oferece 1,16% (60 horas) da CH de disciplinas obrigatórias referente ao tema, valor bastante baixo, porém, ainda assim é o dobro de horas oferecidas pela USP, que representa 0,78% (30 horas) da CH de disciplinas obrigatórias oferecidas no curso.

Disciplinas Optativas Oferecidas							
Universidades	Nº disciplinas técnicas	CH disciplinas técnicas	Nº disciplinas dialogia	CH disciplinas dialogia	CH optativa obrigatória (h)	CH total oferecida de optativas (h)	% dialogia oferecidas
USP - São Paulo	34	1245	0	0	480	1245	0,00%
UNESP - Botucatu	11	420	0	0	0	420	0,00%
UFMG	48	2085	0	0	270	2085	0,00%
UFV	55	3195	1	60	270	3255	1,84%

**Tabela 2:** tabela referente às disciplinas optativas oferecidas no curso de Medicina Veterinária de cada Universidade avaliada quanto a carga horária referente a disciplinas técnicas e disciplinas que abordam a interação dialógica. A USP, UFMG e UFV apresentam CH obrigatórias de optativas, ou seja, os alunos precisam realizar uma determinada quantidade de disciplinas obrigatórias. Na UFMG as disciplinas cujo título indica uma possível abordagem da interação dialógica diz na ementa “conteúdo variável”, não sendo certo o conteúdo abordado, e dessa forma não foi contabilizado (são duas disciplinas nessa situação somando 45 horas totais).

Faz-se o adendo que na Medicina Veterinária da USP o nono período é inteiro optativo, de forma que o aluno deve escolher dentre oito módulos ofertados em forma de disciplinas referentes a diferentes áreas de atuação do Médico Veterinário, variando de 240 horas a 300 horas cada módulo, e que compõem parte da CH obrigatória de 480h de disciplinas optativas; no entanto, esses módulos do nono semestre não foram contabilizados em “CH disciplinas técnicas” pois são módulos profissionalizantes. Nenhum deles possui em sua bibliografia conteúdos sobre encontros

dialógicos. As 1245 horas de “CH disciplinas técnicas” são referentes às demais optativas oferecidas ao longo do curso, desconsiderando aquelas do nono semestre.

Observa-se que apenas a UFV oferece uma disciplina optativa de 60 horas cujo conteúdo aborda encontros dialógicos, enquanto as demais Universidades avaliadas apresentam apenas disciplinas optativas que não abordam esse conteúdo, não dando ao aluno a oportunidade de se aprofundar no tema.

Todas as disciplinas que mostraram abordar a interação extensionista-produtor de forma dialógica e sua importância possuem na sua bibliografia o livro Extensão ou Comunicação de Paulo Freire, destacando a grande importância dessa obra para a discussão sobre a extensão rural, que nasceu no Brasil baseada no tecnicismo empregado nos Estados Unidos.

As Universidades cujas matrizes curriculares foram analisadas apresentaram algumas poucas disciplinas que contemplam sociologia, porém a maioria não aborda a interação técnico-produtor (encontro dialógico); ou seja, o curso está de acordo com a diretriz curricular do MEC por tratar de aspectos sociais, porém o faz de forma superficial,

formando profissionais que podem ter consciência da importância de olhar para a realidade do produtor porém continuam com interações monológicas difusionistas (ZUIN; ZUIN, MANRIQUE, 2011). Em vista disso, deve-se dar enfoque também à importância da interação com o produtor de forma horizontal, bidirecional, dialógica não difusionista, que daria efetivamente a capacidade do profissional de buscar visualizar e compreender os problemas e dificuldades no campo para a partir desse olhar constituir um sistema produtivo que seja sustentável de forma econômica, sociais e ambiental, por meio de uma “formação humanista”, olhando para o ser humano não com o foco no produto final, na saúde através da qualidade e seguridade dos alimentos, e sim o humano como sendo sempre a porta de entrada para qualquer atividade exercida dentro da agropecuária e seu sucesso. O humano como agente transformador do mundo. É importante destacar que as Universidades avaliadas estão bem colocadas quanto a qualidade do seu ensino e que no Brasil a quantidade de cursos de Medicina Veterinária é enorme, totalizando 355 cursos em 2018 (CRMV-BA, 2018), representando quase metade das faculdades de Medicina Veterinária do mundo, pondo em questionamento a

qualidade do ensino ofertado em todas essas faculdades. Vale a reflexão: se os melhores cursos de Medicina Veterinária do Brasil abordam pouquíssimo a interação entre Médico Veterinário e produtor, já mostrando uma lacuna na formação desses profissionais, é de se preocupar ainda mais com a qualidade do ensino e da formação dos Médicos Veterinários formados por Faculdades/Universidades mal avaliadas ou ainda que não seguem as diretrizes do MEC. Veja, o que está sendo questionado não é a qualidade técnica, e sim a lacuna deixada na formação do profissional no que condiz a sua relação com os produtores rurais, que impacta negativamente no processo de pôr em prática todo o conteúdo técnico do Médico Veterinário.

É pertinente apontar que as matrizes curriculares por si só não nos dão com clareza se a disciplina ofertada tem ou não um processo dialógico, ou seja, a dialogia tem muita importância em como as aulas são conduzidas: relação professor-aluno, atividades realizadas, aulas com interações dos alunos, discussão etc. Dessa forma, a presença de autores dialógicos nas ementas das disciplinas não nos certifica que a disciplina é dialógica e se a discussão sobre esse tipo de interação é instigada, porém é esse o

recurso mais acessível para essa análise inicial sobre o ensino de extensão rural nas Universidades.

Vê-se uma grande quantidade de referências à importância social da profissão e que ela deve ser inserida na matriz curricular nas diretrizes curriculares do MEC. Com base nisso, dois pontos principais de questionamento devem ser levantados: o primeiro sobre a falta de especificidade sobre os pontos a serem abordados. É importante que as diretrizes curriculares não sejam completamente específicas para que haja certa flexibilidade de cada unidade de educação determinar a distribuição do conteúdo oferecido, afinal são orientações. Ao mesmo tempo, depender de uma interpretação por estar de forma muito abrangente e não explicitada, a leitura da diretriz varia de acordo com a realidade e experiências do indivíduo, abrindo espaço para que a matriz curricular não inclua discussões sobre a forma de interação com produtores rurais, gerando lacunas na formação do Médico Veterinário, e mantendo a extensão rural no sistema monológico que foi implantada, mesmo já sendo sabido todas as negativas envolvidas nesse tipo de interação. O segundo ponto, complementar ao primeiro, é que as diretrizes abordam diversas vezes a parte social envolvida

na profissão do Médico Veterinário porém ainda assim os cursos de Medicina Veterinária aprovados pelo MEC, ou seja, que seguem essas diretrizes, possuem carga horária ínfima para abordar questões sociais e culturais, e ainda possuem um conteúdo extremamente variável dentro dessa carga horária, muitas vezes não abordando a interação extensionista-produtor, e não contemplando discussões importantes colocadas, por exemplo, por Paulo Freire em 1969 no livro “Extensão ou Comunicação?”. É evidente que a diretriz curricular do MEC aponta a importância social do Médico Veterinário, porém baseado em como as relações têm sido dadas (MERCÊS, 2005; ZUIN; ZUIN; MANRIQUE, 2011) e que muitos extensionistas mencionam nunca terem estudado Paulo Freire (ZUIN; ZUIN; MANRIQUE, 2011), fica clara a necessidade de uma explicação mais minuciosa. Pode-se pensar também no melhor preparo dos professores universitários quanto a esse tema, uma vez que a sua relação com os discentes deve também ser dialógica.

A extensão rural chegou no Brasil regada de interesses dos Estados Unidos e do capitalismo, sem atender às reais necessidades da agricultura e agropecuária brasileiras. A monologia e o difusionismo ainda estão

enraizados na relação profissional-produtor comprometendo o sucesso da extensão rural. É necessário que se crie relações com alteridade e confiança, buscando a emancipação da extensão e do produtor rural, e as Universidades têm papel fundamental nesse processo. A inclusão de discussões em sala de aula sobre a forma como as relações no campo se dá é indispensável para a formação de profissionais que consigam não só perceber a importância da alteridade e de uma relação dialógica com o produtor, mas também as colocar em prática, incorporando verdadeiramente o papel de educador do Médico Veterinário.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Rússia, 1929.

CALLOU, A. B. F., SANTOS, M. S. T. Formação de comunicadores rurais: novas estratégias para enfrentar o século XXI. **Contexto e educação**, São Paulo, v. 16, n. 63, julho de 2001. Disponível em:

<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1202>>.

Acesso em: 9 de novembro de 2020.

DIAS, M. M. **Concepções de desenvolvimento e agricultura nas origens da extensão rural no Brasil**. Viçosa, março de

2016. Disponível em: <

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58507073/2017\\_MD\\_Concepcoes\\_de\\_Desenvol](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58507073/2017_MD_Concepcoes_de_Desenvol)

[vimento....pdf?1551227709=&response-content-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58507073/2017_MD_Concepcoes_de_Desenvol)

[disposition=inline%3B+filename%3DConcepcoes\\_de\\_agricultura\\_e\\_desenvolvime.pdf&](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58507073/2017_MD_Concepcoes_de_Desenvol)

[Expires=1604966146&Signature=Qjtg4BfV1-N2VKN1twwb9CmzUsoWwiz-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58507073/2017_MD_Concepcoes_de_Desenvol)

[FQEyWilbbUhjyRwMYb~JqjWOHUipYfuMg-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58507073/2017_MD_Concepcoes_de_Desenvol)

[JrFFBmjwbInzjNXywfCWnVZlq9hIWl8TwpqaiU03kN1wo~qFhtB-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58507073/2017_MD_Concepcoes_de_Desenvol)

[gPXRav94gFq9ewtfru5JEvW6hV~LhDmz4JRRkMHqxHwTjJlRyl1maHV7e1EF6K8hIQQ7-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58507073/2017_MD_Concepcoes_de_Desenvol)

[dSIUko~udRcw-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58507073/2017_MD_Concepcoes_de_Desenvol)

[T2E7Hgo6o88DOvWd~TNndJ61CrtISSoxH1qh~z06ahvVQYd23xqp2zjoHTkFYdvRCKDGOF](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58507073/2017_MD_Concepcoes_de_Desenvol)

[FnN2CqkftnZw-t8wDIZpBQLRfr031MlazBesVLpPxpK5DEWAPIHiWbkECI-0nSdWw-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58507073/2017_MD_Concepcoes_de_Desenvol)

[rIxyQ\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58507073/2017_MD_Concepcoes_de_Desenvol)>. Acesso em: 9 de

novembro de 2020.

FONSECA, M. T. **A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985. 192p. (Educação Popular, 3).

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 22ª edição. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 1969.

LANDINI, F. P. Problemas enfrentados por extensionistas rurais brasileiros e sua relação com suas concepções de extensão rural. **Ciência Rural**. Santa Maria, v.45, n.2, p.371-377, fev, 2015. Disponível em: <  
<https://www.scielo.br/pdf/cr/2014nahead/0103-8478-cr-00-00-cr20140598.pdf>>.

Acesso em: 9 de novembro de 2020.

MERCÊS, D. L., SANT'ANA, A. L. Análise da extensão rural no Cinturão verde de Ilha Solteira (SP): as perspectivas dos produtores e técnicos. ZLIII **Congresso da SOBER**. Ribeirão Preto, julho de 2005. Disponível em:  
[http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/AGRONOMIA\\_990\\_1136808609.pdf](http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/AGRONOMIA_990_1136808609.pdf)>.

Acesso em: 9 de novembro de 2020.

ZUIN, L. F. S., ZUIN, P. B., MANRIQUE, M. A. D. A comunicação dialógica como fator determinante para os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na capacitação rural: um estudo de caso em um órgão público de extensão localizado no interior do Estado de São Paulo. **Ciência Rural**. Santa Maria, v. 41, n.5, p. 917-923, maio de 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cr/v41n5/a952cr4110.pdf>>.

Acesso em: 9 de novembro de 2020.

ZUIN, L. F. S., ZUIN, P. B. Proposta de um modelo de desenvolvimento de produtos para propriedades familiares

fundamentado na metodologia de Paulo Freire para extensão rural. **Revista Tecnologia e Sociedade**. Curitiba, v. 3, n. 5, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cr/v41n5/a952cr41110.pdf>>. Acesso em: 9 de novembro de 2020.

## CAPÍTULO

### 7

## RESSIGNIFICANDO O OFÍCIO PROFESSOR

Vanessa dos Santos de Oliveira

### INTRODUÇÃO

Dar um sentido diferente ao papel do professor neste momento de Pandemia Covid-19 com o Isolamento Social conduziu a um viés novo, no sentido da importância do professor na rotina da vida das pessoas, porém com a vertente de experiência como Larossa define:

Começarei com a palavra experiência. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; A experiência é o que nos passa, 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. (LAROSSA 2002, p. 21).

O professor neste momento que não está presencialmente, fisicamente com os estudantes, possibilitou as pessoas analisarem o que aquele período que estes estudantes que não estariam em casa realizam de fato no âmbito escolar. Isso resulta em participar ativamente do ensinamento dos conhecimentos em todos os sentidos, assim grande parte das pessoas envolvidas neste processo se viram incapazes de conduzir as ações trazidas pelos professores para realização domiciliar. Assim superficialmente identificaram o quanto este professor é importante em sua vida e na vida dos estudantes, digo superficialmente pelo prisma de Bakhtin:

Os três campos da cultura humana - a ciência, a arte e a vida - só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode tornar-se mecânica, externa. Lamentavelmente é o que acontece com maior frequência (Bakhtin, 2003a, p. 2).

Percebo que essa valorização está ressignificada de uma forma muito moderadamente perante o real significado que o professor tem na vida das pessoas como

Freire Analisa: “O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela possa fazer o perfil e dar forma aos estudantes. O que faz o educador no ensino é capacitar os alunos para se tornarem eles mesmos”. (FREIRE, 1990, p.256). As pessoas que ali estavam em suas casas direcionando e tentando de fato mostrar a importância daquelas tarefas e atividades a serem colocadas em prática perceberam que sua capacidade de condução para tais situações é ineficiente para induzirem os estudantes a realizarem de fato essas tarefas e assim sendo constituir a aprendizagem desses conteúdos.

A Constituição Federal Brasileira (1988), em seu capítulo III, inciso V, do art. 206, contempla aspectos relativos à valorização do trabalhador docente:

V - Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988) A LDB n. 9.394/1996 artigo 67 traz:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - Condições adequadas de trabalho.

Quando menciono o tema deste trabalho vinculado a legislação vigente, tenho o intuito de mostrar que a valorização pode ser direcionada de duas maneiras, no olhar de dois autores, o primeiro: Segundo Padilha (2004), “o Reconhecimento Profissional é aquela impagável manifestação do mercado (não apenas do cliente) de que o seu trabalho é diferenciado e valioso”. Os profissionais identificam a necessidade de se ter valorização profissional, atribuindo ao reconhecimento. Ser reconhecido como diferencial de profissional resulta em motivação ajudando

na possibilidade de aumento de comprometimento. E o segundo autor Paulo Freire:

A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados. (2003, p. 125-26).

Freire trás não apenas a tecnicidade da profissão do professor, mas sim qualidades que estão imbuídas em todo o processo da aprendizagem.

## **TEMPOS DE PANDEMIA**

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em decorrência da doença causada pelo coronavírus (COVID-19), assim governadores e prefeitos brasileiros

anunciaram o fechamento das escolas e paralização do calendário escolar<sup>37</sup>.

Impulsionados pela Medida Provisória 934 publicada no dia 1 de abril que possibilitou a não obrigatoriedade, até o final de 2020, das escolas de educação básica a cumprirem os 200 dias letivos, porém permaneceu as 800 horas letivas anuais e o Conselho Nacional de Educação (CNE), do dia 28 de abril, que trouxe sobre organização dos calendários escolares e sobre a implementação de atividades não presenciais; estados e municípios organizaram-se para que as atividades escolares sejam realizadas à distância.

Foram várias medidas colocadas em prática pelas Instituições Escolares, materiais impressos levados a casa dos estudantes, ferramentas digitais com acesso ao vivo pelos professores e alunos com Plataformas Digitais como: Zoom, Meet, Teams, Google Class. entre outros, redes sociais como Facebook e Instagram utilizados como

---

<sup>37</sup> Conselho Nacional de Saúde - RECOMENDAÇÃO Nº 061, DE 03 DE SETEMBRO DE 2020 <<http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1355-recomendac-a-o-n-061-de-03-de-setembro-de-2020>> [conselho.saude.gov.br](http://conselho.saude.gov.br), Acessado: 02/06/2021.

possibilidade de conclusão de atividades que requerem comunicação e demonstração de resultados.

Assim como essas medidas foram direcionadas aos estudantes como possibilidades de continuidade de aprendizado, os professores tiveram o desafio de se adaptar a tais ferramentas, alguns apenas estimulados outros direcionados com formação permanente, tão necessária e primordial aos professores, como salienta Freire:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1996, p. 20).

Todavia, só 7% das escolas públicas contam com *tablets* e 21% têm computadores portáteis para oferecerem aos seus estudantes, segundo aponta o Censo

Escolar de 2019. Com o uso das tecnologias da informação, a internet de banda larga, equipamentos como notebook, computadores, tablets para utilização dessa tecnologia se faz necessário, mas no Brasil assim como no Mundo não se pode afirmar que todos tem de fato acesso a tais tecnologias e produtos.

### **DADOS DO OFÍCIO DE DOCENTE DURANTE PANDEMIA COVID -19**

A plataforma Entretanto Educação, hub de conteúdo da Pearson Brasil, realizou uma pesquisa opinativa entre os meses de maio e junho de 2020, com 577 profissionais da área da educação, por meio de um formulário na internet, 81,5% estão aplicando aulas online. Os dados desta pesquisa para refletirmos foram:



### Profissionais da área da Educação

- 53,7 % atuam em espaços educacionais não-formais
- 16,6% atuam em escola pública
- 15,3 % atuam em escolas privadas
- os demais se dividem entre escolas de idiomas, plataformas educacionais e consultórios particulares.



### Não houve redução no grau de satisfação em aplicar aulas

- 28,9% maior dificuldade nesta pandemia foi utilizar as tecnologias.
- 21,7% grande desafio é preparar aulas online.
- 21,0% o relacionamento com os alunos é o fator mais difícil de ser enfrentado.
- 10,2% a dificuldade está na falta de ergonomia e o suporte financeiro aos professores.



### Ensino Híbrido possibilidades...

- 35,7% plenamente capacitados para lidar com os recursos digitais nesta pandemia.
- 93,6% o ensino online é uma alternativa para continuar o aprendizado de dentro de casa.
- 68,8% uma experiência positiva para os respondentes.
- 62,9% o grau de satisfação em lecionar não diminuiu.
- 26,2% sentiram o impacto na satisfação em dar aula

Fazendo um momento de possibilidades futuras, a pesquisa mostrou que para 62,4% o professor será mais valorizado, 81,6% imaginam uma educação em que o aluno estará no centro do aprendizado e 85,1% acreditam que a ciência ganhará mais credibilidade quando a pandemia acabar.

No cenário atual com as inseguranças, autenticidades incabíveis, os educadores assim como a educação localizam-se em situações de desnorteamentos referente o que de fato transmitir aos seus educandos e seu real significado perante a sociedade. Mais que acarretar pessoas capazes de desempenhar seu papel na sociedade, os educadores querem que está sociedade entenda de fato sua relevância perante este caminho da concretização de construção de um ser humano em constante ascensão.

## **A INTERAÇÃO DOS PAPÉIS ENVOLVIDOS NA PANDEMIA**

Quando penso em ser educadora me remete o caminho de Paulo Freire:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, senão desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de qual faço parte? (FREIRE, 2007, p.67.A)

Neste norte em vários momentos durante a aula me deparo com jovens que demonstram a todo momento que sua escuta em muitos aspectos em seu ambiente familiar nunca foi efetiva. Em vários momentos a constituição familiar não identifica a sua essência no contexto da sua inserção junto ao processo educacional. Esse processo educacional visa o apoio e acompanhamento perante o tempo que crianças e jovens estão neste ambiente escolar. Quando estamos inseridos em uma sociedade todo o meio que faço parte impulsiona em meus atos, como ressalta Bakhtin:

Tudo o que tenha a ver comigo me é dado em um tom emocional-volitivo, porque tudo é dado a mim como um momento constituinte do evento do qual eu estou participando. Se eu penso em um objeto, eu entro numa relação com ele que tem o caráter de um evento em processo. Em sua correlação comigo, um objeto é inseparável de sua função no processo (Bakhtin, 1923/2003b, p.51).

Esse momento da simples pergunta: “Como foi seu dia na escola? “evidencia tantos sentimentos e ações que

infelizmente muitos pais não se atentam a essa resposta, Larossa diz:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2002 p. 24).

Esse automatismo me remete a esses acompanhamentos dos pais em uma cena tão corrida, no sentido que existe a indagação sobre o dia em si como foi desta criança ou jovem, mas correndo com os afazeres, com a vida cotidiana e assim não se de dão conta que perderam aquele momento que poderia trazer a essência de fato deste acompanhar que educadores frisam aos pais. No livro: Acolhimento na Educação Infantil em Tempos de

Pandemia da Covid-19, da organizadora Poliana Bruno Zuin<sup>38</sup> que ao realizar este trabalho mostra este acompanhamento e direcionamento da importância desses membros familiares, relata:

Diante dessas experiências ao longo deste registro, algumas atividades de comunicação e dialogia constituíram a nossa prática de maneira a acolher as famílias e crianças, entre essas ferramentas de comunicação destacamos: o uso do WhatsApp como recurso principal o que permitiu a criação de quatro grupos (interações com as famílias e crianças, repositório de sugestões de atividades, documentação das atividades realizadas em família e, por fim, um grupo do nosso planejamento relativo às atividades de ensino, pesquisa e extensão). (p. 34)

Assim tal planejamento e organização minuciosos com o foco total de acolhimento e disposição para se pensar em uma integração, mesmo em um cenário tão

---

<sup>38</sup> Acolhimento na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 217p.).

atípico e desconhecido, resultou em o seguinte depoimento:

Interessante salientar que ao longo dos meses foi ficando mais difícil a devolutiva das famílias e pensamos em investigar os por quês tais devolutivas estavam cada vez mais escassas, mesmo sendo atividades não obrigatórias e sim sugestões de atividades para serem feitas em família. Questionários foram aplicados para podermos ouvir as famílias e tentar arrumar outras maneiras de interação. Ao ler as respostas da maioria das famílias, percebemos que a pouca responsividade não está atrelada às sugestões propostas, mas a esse contexto preocupante a qual nos encontramos, e muitas outras razões que neste momento não conseguimos ter o controle. (ZUIN, 2020, p. 34)

Diante disso me questiono acerca de fato desse reconhecimento da importância desse profissional Professor. O quanto que em vários aspectos o assistencialismo ainda acaba ressaltado diante da essência deste profissional que ensina, conhecimentos e reflexões do que está no meio inserido deste indivíduo. Assim como Freire diz:

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p. 45)

Mesmo um cenário ímpar, com possibilidades de sentimentos, reações e indagações nunca antes observados ou se quer cogitados, apesar de tantas incertezas se coloca a possibilidade de enaltecimentos de valores primordiais em uma sociedade como: respeito, justiça, educação. Tais valores que em muitos aspectos se tornam adormecidos ou se que existidos, nos direciona a assistir posturas e ações tão perniciosas frente a importância do ofício em si dos professores.

## **O DESEMPENHO DOCENTE E SEUS PERCALÇOS NOS TEMPOS DE PANDEMIA**

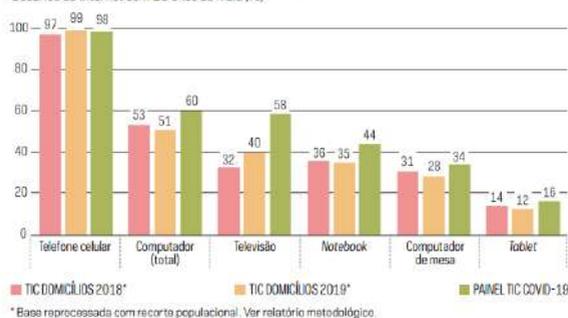
Para Marcelo (2009), a profissão docente é uma profissão do conhecimento, cujo compromisso está em

“[...] transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos.” (MARCELO, 2009, p.8). Assim o ato de trabalho de um professor pode resultar em uma difícil e árdua tarefa onde há tencionalidade se mescla aos vieses da política, cultura, sociedade, e economia pelo entendimento das funcionalidades envolvidas em todo o processo ensino aprendizagem, tais processos inclusive em percepções diferenciadas para cada cenário envolvido que este professor se encontra. A ação da educação e seus percalços nos pontua a buscar norteamentos em todos momentos inclusive durante uma Pandemia com o Isolamento Social. Assim sendo a necessidade de reinventar a metodologia de ensino, a diferenciação da comunicação e adaptação a todo este processo novo imposto, trazendo uma programação e disposição totalmente repentina. Neste cenário atípico, professores ao estarem neste processo de reinventar seus atos e ações com intuito de integração e interação com seus discentes, colocaram opções nesta busca de resposta desses estudantes para tentativa de obter a devolutiva de conhecimento atingido. A inovação e criatividade foram direcionadas em todos os atos desses professores com seus estudantes, uns focados de fato a realizar essa dinâmica outros sem saber como

conduzir esta dinâmica e ainda os que não concordaram com esta dinâmica. Este novo cenário trouxe a reflexão a situações que há muito tempo se coloca em discussão na educação: pedagogia inovadora, senso crítico, ações concisas para resolver a fragilidade escolar. Os professores enfrentando esses contrapostos que estão alinhados a prática docente essas conexões que surgem da prática docente no momento atual, levantamentos teóricos provocam a interpretação deste realizar pedagógico dos professores que estão vivendo o isolamento social. São várias as discussões sobre o tema da educação na atual conjuntura, a sociedade com a tecnologia da informação e comunicação, as TIC's estão inseridas em vários aspectos e segmentos na atualidade, mas desde a pandemia isso só teve um crescente exorbitante como mostra a pesquisa abaixo:

**GRÁFICO 2 - DISPOSITIVO UTILIZADO PARA ACESSO À INTERNET**

Usuários de Internet com 16 anos ou mais (%)



**Fonte:** Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da sociedade da informação (cetic.br).

Tais dados obviamente se refere a quem tem esse acesso de fato a internet como classes AB e C. A educação neste novo cenário para interpretação de novos caminhos para o conhecimento assim como compreensão de tudo que está envolto para tal atribuição, se faz necessário uma pedagogia atual, inovadora e criativa para se atingir tais objetivos.

Nesse prisma, Perrenoud (2002, p. 14) direciona a sete requisitos que norteiam o perfil do docente para realizar essas novas atribuições: “[...] 1. pessoa confiável; 2. Mediador intercultural; 3. mediador de uma comunidade educativa; 4. Garantia da Lei; 5. organizador de uma

democrática; 6. transmissor cultural; 7. Intelectual”. Este perfil faz menção a um ofício que interliga rumos diversificados entre a escola e o meio que está inserida em todos seus aspectos juntamente com o ensino aprendizagem podendo trazer um cidadão com autonomia e emancipado como traz Freire (2003, p.47) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Esses novos caminhos ao qual os professores tiveram que repensar e concretizar para poder atuar em seu ofício levou a trajetórias antes nunca pensadas, como o uso de tantas ferramentas digitais em tantos momentos dentro da sala de aula, sala agora virtual também, a fala de Freire traz novos significados: “[...] disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho.” (FREIRE, 2003, p. 35). O trabalho remoto, as TIC’s usadas para a mediação do ensino e da aprendizagem, a não igualdade de acesso à internet perante todos os estudantes, explicitaram não só um cenário novo perante a pandemia, mas o cenário rotineiro perante o esquecimento de tantos fatores para utilização crucial da Internet. Falar de reinventar a escola neste momento trás não somente o impulso da ação para realizar

o que se deve ser feito, mas principalmente os problemas que os envolvidos neste processo se deparam. Os empecilhos que surgem remetem a acertos e equívocos destes professores, afinal de contas este improviso destinado a educação só leva a mais uma vez constatar o quanto educação é deixada de lado neste país.

A qualidade da educação com ou sem uso das TIC's não mostra prioridade de efetivação, infelizmente. Esses novos caminhos da utilização das TIC's para efetivação de acesso ao conhecimento para os estudantes leva os professores ter que enfrentar esses empecilhos e assim ressignificar seu ofício. A escola pode e deve minimizar os efeitos colaterais de todo esse processo, facilitando essa jornada, dando formação a utilização dessas TIC's da melhor forma possível aos seus professores e estudantes. Essencial trazer os vários fatores que estão dentro deste processo de ensino aprendizagem como: disposição dos estudantes, família sendo alicerce, as questões cognitivas, entre outros.

Levar um ensino de qualidade em todos esses pontos a serem averiguados, mostra que vários rompimentos devem existir sem resistência a mudanças necessárias, mudanças estruturais assim como mentais o

olhar crítico do sujeito e argumentações são metas para que este processo se fundamente na melhor forma possível.

## OFÍCIO PROFESSOR

A palavra ofício significa: Cuidado ou zelo na realização de tarefas em favor de alguém; intervenção, diligência (Michaelis) quando pensei nesta etimologia da palavra ofício atribui também ao pensar nos professores o destino desse significado, o que pensamos quando falamos de professores, o que nos remete, onde nos coloca.

Para Freire (2005, p. 12), em *Pedagogia do oprimido*, com a palavra o homem se faz homem, ou seja, sua existência, assim continua: “A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem.” O ofício direciona ao aperfeiçoamento constante, trazendo assim a responsabilidade que o professor deve conduzir em sua trajetória, esse dever com todos seus esforços, e situações nos trazem o realizar da melhor forma possível, assim como outros ofícios. O ofício professor exige métodos, organização, coordenação de todos os atos em

prol de um resultado satisfatório e buscando sempre o melhor de todos os envolvidos, professor e estudante.

Quando se decide que trabalho realizar, o que farei de produtivo, essa pergunta desde a infância já instigada: “O que você quer ser quando crescer?”, ao ser professor ou se pensar em ser professor, convido a refletir sobre está decisão ou sua possibilidade de ser professor (a)? Pensar nos deveres envolvidos deste ofício não somente para concretiza-los, mas perante a sociedade a sua identificação. Penso que os professores que tive no decorrer da minha vida me conduziram em alguns momentos a querer ser professora, mas não foram todos, e o que não me trouxeram essa inspiração por não cogitar esse compromisso, me levaram a refletir o que não gostaria de reproduzir deste ofício. O cenário Pandemia em vários ofícios trouxe um despertar de encaixes gigantescos de continuidade, assim os professores tiveram seus desafios de continuidade, uns assumindo e reinventando, ressignificando toda sua forma de atuação outros abrindo mão de sua existência por não se inspirar mais com este ofício e não somente por causa da pandemia. Larrosa em sua visão coloca sobre o ofício professor:

Neste sentido, o ofício é o passo do ser ao atuar e do atuar ao ser. O professor, defendendo aquilo que é, se converte em professor, ao atuar como professor, e só pode atuar ou exercer ou atuar como professor enquanto é professor. (Larrosa, 2015 p. 35).

E o que direciona sobre a efetivação de fato desse ofício complementa:

O respeito ao ofício, portanto, não tem uma definição normativa, mas existencial. Por último, exercer um ofício é cumprir com os deveres que se traz consigo. E esses deveres são internos ao ofício, constitutivos do ofício, e não exteriores a ele. São deveres, poderíamos dizer, existenciais e, portanto, não opressores, não coativos? (Larrosa, 2015 p. 39)

Assim coloco neste trabalho com essa percepção de Larrosa, a cerca de ser existencialmente professor é muito mais do que transmitir algo, mas sentir de fato, a pandemia foi mais um cenário que trouxe uma evidencia sobre este ofício, mas assim como tantos outros cenários já vivenciados na história e no cotidiano de todos os tempos não se torna uma constatação de não importância ou

menos responsabilidade de realizar este ofício, ou o contrário, mas de trazer outras formas e contextos para o mesmo, ressignificando sua essência e ao mesmo tempo constatando sua existência de fato perante o seu fazer.

### **MINHA ROTINA**

Ser uma professora de ensino técnico profissional me proporciona a possibilidade de estar com uma classe totalmente diversificada, idade, classe social, etnias, diferentes realidades profissionais e sinto cotidianamente que cada um traz uma percepção da funcionalidade do ofício professor. Sobre o resultado desse ofício de professor, Larossa específica:

porque aí, na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito modificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma

experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. (LAROSSA, 2015, p.52)

Ao se demonstrar tal caminho de possibilidade com acesso a esses estudantes analiso o quanto essa visão da função professor pode ser distorcida em vários aspectos. Como na educação infantil assimilar professores a funcionalidade de cuidar integralmente, educar na essência de mostrar certo e errado em todos os âmbitos da vida e não na realidade de sua essência como Freire coloca:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996. p.14).

Com tantas atribuições e situações a se alicerçar, me indago se de fato as pessoas pensam em toda essa trajetória a se percorrer, muitas vezes sinto apenas a redução de tudo isso, no sentido apenas de ter onde meu filho (a) estar, e não somente na educação infantil ou fundamental, mas até mesmo nas próximas etapas da educação como ensino médio, técnico e superior. Com a situação da Pandemia muito se aflorou em vários quesitos da saúde mental, como desmotivação, cansaço mental, violência verbal, cultura do ódio entre outros. Neste cenário atípico e movediço na questão de não se ter certeza de nada, as opiniões acerca deste ofício se mostraram evidente em vários sites, redes sociais, jornais e diversas mídias. Minha percepção e vivência sobre este momento e minha funcionalidade foi de fato o quanto foi direcionada a me reinventar , novos processos direcionados a entender como me encaixar neste novo cenário e como identificar o ensino aprendizagem através desses acessos constantes ao mundo digital , essas novas ferramentas, esses novos estudantes, senti que os estudantes no ambiente virtual mudaram também sua postura e sua forma de ser como eram na sala de aula presencial, tendo em vista que todos nossos papéis mudaram neste “novo” momento . Meus

estudantes se dividiram em dois grupos, o grupo aceito este mundo digital, porque é temporário e o outro grupo me nego a esse mundo digital, então esperarei tudo voltar como era. Neste aspecto ambos me trazem situações novas para administrar. Antes acordar , se arrumar naquele ritual matutino, dirigir e chegar na escola, agora os rituais matutinos mudaram um pouco também, acordar, ficar de pijama um pouco mais de tempo , ligar o computador, já com o celular em mãos, até dar o horário da aula, cinco minutos antes mandar o link da aula, sim o link que tem a funcionalidade da porta que muitas vezes ficava recebendo os estudantes, hoje o link é mandado aos estudantes para acesso a esse ambiente virtual , ao entrar uns respondendo outros não , e a sonoridade do Bom dia, Boa tarde ou Boa noite dão espaço a um Bom dia no chat, ou um silêncio perturbador em alguns momentos . Assim transcorremos os conteúdos a serem expostos, as indagações como: “Você já se deparou com essa situação antes? Como foi? Já pensou nesse aspecto? “E mais uma vez o silêncio vem, “Dúvidas”? Silêncio..., mas podemos neste momento pensar se o ambiente, a situação o cenário total mudou, os conteúdos e forma de exposição mudaram também? Respondo que sim, a terminologia Síncrona e Assíncrona fez

parte e estão ainda fazendo parte de meu cotidiano, em suma, síncronos momentos ao vivo com os estudantes nestas salas virtuais através de uso de plataformas digitais, e assíncronos momentos de atividades que no tempo da aula os estudantes irão realizar assim sendo não terão momentos ao vivo.

A educação assim como tantos outros lugares estão mudando ao longo do tempo, muito explicitado nestes tempos de pandemia. Nesse cenário, com vertentes quase infinitas de discussões, entender os detalhes de tantos processos envolvidos, conhecimento, são muitas dificuldades colocadas em todo esse caminho a se percorrer, mas este olhar o ofício do professor pode-se vislumbrar uma conscientização de que o aprendizado pode continuar, e juntos professor e estudante com a essência da troca de saberes continuar este processo, como Freire aponta:

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o inteligido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (FREIRE, 1996, p. 135).

A relação empírica deste movimento de aprender juntos, analisando todo o meio que está constituído, como a sociedade em si e suas mazelas, seus medos, suas fraquezas e situações vulneráveis que se denotam neste momento educacional, onde professor e estudante integram nessa circunstância educacional. Bakhtin, ao trazer sobre o eu e o quanto é essencial essa identificação para de fato se valorizar o outro, explica:

Eu, o exclusivo e único eu, não posso em nenhum momento ser indiferente (parar de participar) à minha vida “sem álibi” e de ocorrência obrigatoriamente única; devo ter o meu dever. Em relação a tudo, independente do que possa ser e em quaisquer circunstâncias que me possam ser dadas, devo agir desde meu próprio e único lugar, mesmo que eu o faça interiormente. Minha singularidade, uma vez que não coincidente com coisa alguma que não seja eu, sempre torna possível minha única e insubstituível ação própria quanto a tudo que não seja eu mesmo. Quer dizer, desde meu lugar único no Ser, simplesmente vejo e conheço o outro, não o esqueço, já que para mim, ele existe – isto é algo que apenas eu posso fazer por ele em um dado momento com todo o meu Ser: esta é a ação que torna seu ser mais completo, a ação

absolutamente vantajosa e nova, e que é possível apenas para mim. Essa ação produtiva e única é precisamente o que constitui o momento do dever em si. O dever torna-se possível pela primeira vez onde existe um reconhecimento da existência singular de uma pessoa a partir do interior mesmo dessa pessoa; onde esse fato se tornar um centro de responsabilidade – onde eu aceito a responsabilidade por minha própria singularidade, por meu próprio ser (BAKHTIN, 1993, p. 41-42).<sup>1</sup>

Assim fica evidente que dado essa base de pensamento de Bakhtin ao ofício professor a ação contínua de analisar o seu eu com o conhecer do outro complementa a ação de ensinar com o prisma de Paulo Freire:

Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. (1991, p. 24)

Esses olhares me trouxeram professores que em vários momentos ficaram imersos apenas no seu eu, alguns

a pandemia foi a justificativa outros não puderam trazer a pandemia como tal possibilidade de se justificar, pois sempre houve esse distanciamento de analisar seu ofício de professor com toda sua plenitude.

No canal do Youtube Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP, 2020) foi postado dois momentos com o autor Jorge Larrosa, o primeiro uma entrevista no dia 19 de agosto de 2020 falando da escola, a intenção e o estudo na escola assim como o ofício em si de ser professor. Neste vídeo foram vários pontos que ele relatou sobre o ofício de professor, dentre eles destaque: o estudo ser separado da aprendizagem, pois aprender incorpora uma capacidade útil para servir, já estudar tem haver com amor, cuidar, atenção. Escola como uma cápsula de atenção, atenção compartilhada. Reconhecer os gestos do ofício Professor, professor não faz as coisas iguais, mas a sua maneira, maneira que vem de mano, ou seja, habilidades das mãos. As mãos do Professor. Professor Artesão. Começarei com a atenção compartilhada, que neste momento de pandemia me trouxe muitos momentos em que ao estar na sala de aula virtual com fotos na minha tela de computador ou tela do meu celular, ou até mesmo quando abre-se as câmeras e se vê rostos, cada um em seus espaços e a atenção estaria

ali? E o compartilhar de fato é identificado? Perguntas necessárias para se tentar mensurar a importância desses momentos. Reconhecer os gestos dos professores, em sua unicidade sem generalizações e na busca de levar estudos para gerar esse amor, esse cuidado e essa atenção para se compartilhar. Assim trago também o segundo vídeo que é uma conversa entre professores e um deles Jorge Larrosa, que ao iniciar sua fala relata sobre o livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2005, pág. 19)

Ao trazer esse trecho Larrosa ainda coloca sobre o que Freire (2005, p.52) diz a seguir: “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu

poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”.

Ele continua trazendo os seguintes pontos colocados com os cenários da pandemia: A escola vista como lugar de mostrar como é o mundo para crianças e jovens, o trabalho com os verbos: recuperar, restaurar, repensar, recordar, reinstaurar, reconstruir, renovar, reformar. Renovação da confiança. Aqui me trouxe todos os caminhos para ressignificar o ofício professor. Larrosa diz que a pandemia afetou muitas coisas, uma delas o animo tanto individual quanto coletivo, que as escolas fechadas geraram um choque, angústia, colapso para todos. Passou-se um tempo de resistência acompanhado com muita preocupação e de certo sofrimento e um desanimo geral. Esta fala de Larrosa trazendo para meu cotidiano senti esses sentimentos e comtemplei de meus colegas de trabalho, conforme os meses foram passando vários foram os dias que camuflei sentimentos e vários dias ressignifiquei meu agir, meu ofício. Larrosa finaliza sua fala no evento com as seguintes reflexões: Não quero usar as palavras pessimismo, apatia, desgaste, desmoralização, desmotivação, mas sim uma palavra que uma amiga me

disse: descoracionamento (que vem de coração abaixo, desalento), assim professores, escola, se reinventam, se renovam para seu ofício de amor ao mundo, confiança renovada, respondendo de forma ativa e organizada com fraternidade.

Por fim depois de tantas palavras e atos imbuídos dessa visão e percepção acerca desses tempos de pandemia, finalizo com a busca constante de que meu ofício traga respostas para mim, meus estudantes e a sociedade que faço parte.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora HURITEC 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil – Constituição de 1988**. Brasília, 1988.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em:

06 out. 2020

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as**

**diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Edições Câmara, 2013b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 06 out. 2020

by Myles Horton and Paulo Freire, edited by Brenda Bell, John Gaventa and John Peters, 1990 Published by Temple University Press, Broad and Oxford Streets, Philadelphia, PA 19122 U.S.A. 256 pages.

FREIRE Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b. <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf> Acesso 20 out 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Partir da infância** [recurso eletrônico]: diálogos sobre educação / Paulo Freire, Sérgio Guimarães. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 08 /10/20.

LARROSA, Jorge & RECHIA, Karen C. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 532 p.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Ciências da Educação, n. 8, 2009, p.7-22.

PAINEL COVID CETIC BR  
[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20200812174142/painel\\_tic\\_covid19\\_1edicao\\_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20200812174142/painel_tic_covid19_1edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf) Acesso em: 19 out 2020

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESQUISA, ENTRETANTO, PEARSON.

[file:///C:/Users/senac/Desktop/Diversos/UFSCAR/pearson\\_digital\\_06jun\\_paper\\_arte\\_pesquisa-entretanto-v2.pdf](file:///C:/Users/senac/Desktop/Diversos/UFSCAR/pearson_digital_06jun_paper_arte_pesquisa-entretanto-v2.pdf) Acesso em: 06 out. 2020

RODRIGUES, Valdes. **A difícil missão de ser professor hoje.**  
Jornal Comércio da Franca, n. 20.349, 20 out. 2008.

ZUIN, Poliana. **Acolhimento na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 217p.  
file:///C:/Users/senac/Downloads/ebookpoliana2%20(1).pdf Acesso em: 06 out 2020

<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/oficio/>

Acesso: 02 nov. 2020.

YouTube. “ Jorge Larrosa Entrevista” : Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=14qiXuQ-RME> Acesso em: 05 Nov. 2020

YouTube. “ El Oficio docente y la escuela por venir” : Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LeBAyoKxFaY> Acesso em: 05 Nov. 2020

## CAPÍTULO

8

### EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA “MOLDURAS COLORIDAS: MEMÓRIAS DAS PESSOAS DAQUI” – UMA PROPOSTA DE RELAÇÃO DIALÓGICA NA ESCOLA

Eliane dos Santos Macedo Oliveira

#### INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado é uma incursão realizada por mim, meus alunos e a comunidade de Rancho Alegre D’Oeste na busca da identificação dos fios que teceram as tramas de sua constituição histórica. São partilhas de um processo dialógico que se construiu considerando as vivências e experiências das pessoas do campo, como oportunidade de desvelar a importância do papel das pessoas e seus relatos para a compreensão das marcas que tornam o local, aquilo que é na atualidade.

Ao ponderar reflexões sobre a experiência Larossa (2011) afirma que ela:

[...] supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de “princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação” (LAROSSA, 2011, p. 6).

A experiência se dá em um movimento de ida e volta (LAROSSA, 2011), o que supõe a sua exteriorização que, dialeticamente, provoca transformações no sujeito da experiência. Partindo deste ponto, considerar as experiências das pessoas permitem compreender o processo constituidor das suas identidades e a dos locais onde interage.

Reitera-se que a experiência é uma paixão, no sentido em que o sujeito se torna passional em sua relação com o mundo, visto que [...] na paixão, o sujeito apaixonado

não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso o sujeito passional não está em si, no próprio, na possessão de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro [...]” (LAROSSA, 2017, p. 164).

Deste modo, as experiências podem ser compartilhadas e pertencerem a outros, segundo uma relação dialógica a que Paulo Freire destacou como sendo uma tomada de consciência dinâmica entre os homens e o mundo.

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso, nos referimos ao compromisso do homem preponderantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade (FREIRE, 1967, p.59).

## A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA MOLDURAS COLORIDAS – MEMÓRIAS DAS PESSOAS DAQUI

Ao considerar os pressupostos mencionados, a experiência pedagógica “Molduras Coloridas – memórias das pessoas daqui” foi pensada e sistematizada no ano de 2019 com 18 alunos de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental Séries Finais do Colégio Estadual Rancho Alegre, situado no município de Rancho Alegre D’Oeste no noroeste do Paraná.

Correspondeu a uma experiência dialógica no sentido da prática desencadeada por mim e das técnicas e estratégias adotadas na interlocução com meus alunos, nos aspectos referentes às escolhas e delimitações de nossa trajetória de estudos. Também, fez-se dialógica no percurso e na relação com os sujeitos da pesquisa, na interação e partilha que nos foram permitidas experimentar.

Neste sentido, mobilizou alunos, pais, responsáveis por alunos e funcionários da escola, tendo uma abrangência que transcendeu o espaço escolar, tais como a prefeitura municipal, câmara de vereadores, comunidade local, entre outros, considerando as diversificadas etapas que consolidaram o desenvolvimento da experiência.

Os sujeitos da experiência exerceram um papel crucial na incursão realizada pelo trabalho pedagógico, pois, segundo as compreensões de Jorge Larossa, é aquele que ultrapassa os espaços e situa-se em tempos indeterminados. É um sujeito que não é pronto e acabado, mas torna-se uma constante.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere (LAROSSA, 2017, p. 161).

Com base nestes pressupostos, o objetivo do trabalho foi explorar as experiências, vivências, lembranças e memórias das pessoas, pertencentes ao município de

Rancho Alegre D'Oeste, evidenciando sua relação com o campo. Considerou aspectos interdisciplinares articulando compreensões inerentes à disciplina de Língua Portuguesa e contribuições de estudos históricos.

Enveredamos por caminhos que nos permitiram questionar e problematizar as tênues linhas que separam o que é campo e cidade, considerando que suas pessoas e espaços estão intimamente entrelaçados, quer seja pelas paisagens ou as suas experiências cotidianas. Levantamos hipóteses que nos permitiram visualizar que não há espaços institucionais criados pelos poderes públicos que preservam as memórias das pessoas que contribuíram para a constituição da história do município.

Delimitada nossa problemática passamos a explorar materiais que subsidiaram as escolhas posteriores que envolveram os caminhos percorridos, pela proposição da leitura do material didático disponibilizado pelo Programa Agrinho que se trata de um projeto de responsabilidade social articulado em parceria com o Senar-PR, a Faep, o governo do estado do Paraná e outras entidades públicas.

O principal foco da iniciativa, sistematizada desde o ano de 1996, é levar conhecimentos de relevância social às crianças e, por extensão, às comunidades do campo, por meio da distribuição de materiais didáticos às escolas que ofertam Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) com temáticas direcionadas à saúde, articulação entre campo e cidade e outras. Também oferece concursos de redação, desenho e experiências pedagógicas, instigando professores e alunos a socializarem suas produções a cada ano letivo.

Diante do exposto, estudamos o material didático do Programa Agrinho, o qual versa sobre uma gama de assuntos que foram explorados em leituras e debates suscitados em sala de aula, como os impactos causados pela ação humana nas paisagens naturais, o que, nem sempre se consolidou de maneira harmônica e positiva, considerando uma série de fenômenos ambientais que irrompem na atualidade, tais como o efeito estufa (SCWINDEN, 2013, p.5).

Neste ponto, os alunos foram instigados a pensar sobre a paisagem local e a identificarem se houveram mudanças neste processo. Em conversas com seus familiares os alunos visualizaram que houve mudanças

consideráveis, principalmente na quantidade de árvores e animais que já não existem em nossa região, mas, também relataram o trabalho para o reflorestamento e a conservação de nascentes de rios e áreas no campo, a partir da plantação de árvores das matas ciliares.

Analisamos obras de arte presentes no material didático (SCWINDEN, 2013, p. 25-27) e que resgatam modos de vida, paisagens e outros elementos que representam um percurso. A partir destas discussões e análises, nos inspiramos em realizar um resgate da memória sobre a constituição de nosso município por consideramos que, valorizar as vivências e experiências das pessoas e, em especial, as do campo, é um importante instrumento na construção de conhecimentos e saberes, os quais podem contribuir para que as novas gerações sejam estimuladas a permanecerem no campo, se engajem no processo de preservação das memórias e, principalmente, valorizarem o trabalho desenvolvido pelos homens e mulheres do campo.

Conforme Le Goff (2003, p. 469-470):

[...] A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória.

Notamos que a preservação da memória é parte importante da constituição da identidade de uma determinada sociedade, lhe conferindo parâmetros e pontos de partidas.

O embasamento metodológico para articular as memórias das pessoas do campo, às problematizações e debates ocorridos em sala de aula considerou o aporte de metodologias ativas como a “aprendizagem colaborativa”, que segundo Torres e Irala (2015, 157-158):

Significa aprender colaborativamente, pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação

entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor. Segundo alguns estudiosos desse tipo de aprendizagem, a interação em grupos realça a aprendizagem, mais do que em um esforço individual. Uma aprendizagem mais eficiente, assim como um trabalho mais eficiente, é colaborativa e social em vez de competitiva e isolada.

## INCURSÕES AO GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIAS LITERÁRIAS E PIQUENIQUE LITERÁRIO

Nesta vertente metodológica, procurou-se articular os conteúdos de discussão a partir do gênero textual **“Memórias Literárias”**, traçando-se as etapas para a coleta, exploração, tratamento e análise dos materiais essenciais para a tessitura das memórias das pessoas do campo.

Os alunos se organizaram em grupos de estudos colaborativos para planejarem e elaborarem os instrumentos requeridos em cada etapa da pesquisa.

Ressalta-se que:

Na formação de grupos de estudos e também de trabalhos colaborativos, o que se busca é uma parceria entre os indivíduos participantes que vá além da simples soma de mãos para a execução de um trabalho. [...] Em um contexto escolar, a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor [...] (TORRES; IRALA, 2015, p. 158-159).

Para respaldar o trabalho realizado pelos grupos de estudos, os alunos foram instigados, no mês de maio, a realizarem a leitura do livro **“Bisa Bia, Bisa Bel”** de Ana Maria Machado (2007) e o livro **“O olho de vidro do meu avô”** de Bartolomeu Campos de Queiros (2004), para que reconhecessem elementos atrelados ao gênero textual **“Memórias literárias”** e puderam perceber a importância de relatos, objetos e fotos como instrumentos que resguardam e transmitem memórias ao longo de gerações.

A socialização das considerações dos alunos acerca dos livros foi realizada em um piquenique literário, conforme apresentado pelas imagens 1 e 2, ocasião em que também assistiram ao filme “**A Menina que roubava livros**”, através de recortes que exploraram a exposição de relatos de memórias, considerando que o enredo do filme é apresentado pela personagem Morte, que conta episódios



da vida de Liesel Meninger, no período da segunda Guerra Mundial.

**Imagem 1** – Piquenique Literária

Fonte: Arquivo pessoal



**Imagem 2** – Preparação do Piquenique Literário

**Fonte:** Arquivo pessoal

A partir destas atividades compreendemos formas de preservar a memória e de que modo elas são necessárias para o entendimento tanto do que ocorreu no passado, quanto, do respaldo dado para a compreensão do presente e projeção do futuro.

Diante destas discussões, expliquei aos alunos o que é memória, a relevância de preservá-la, bem como, da indispensabilidade de privilegiar as pessoas comuns neste processo, a fim de desmistificar visões parciais sobre suas

expectativas de vidas, pois, como afirma Hobsbawn (1998, p. 230) “[...] tal como no passado uma de nossas tarefas é descobrir as vidas e pensamentos das pessoas comuns e resgatá-las [...] devemos descobrir o que as pessoas realmente desejam de uma sociedade boa [...]”.

Acrescentou-se a estas discussões a possibilidade de entender o trabalho e as pessoas do campo de uma maneira sensível e distanciada de preconceitos, como comumente representa-se em meios de comunicação, em que o trabalho de homens e mulheres do campo é associado ao desmatamento, à intoxicação por meio de agrotóxicos e tantos outros elementos que alimentam visões genéricas, distorcidas e sem embasamento científico, quando, na realidade, muitos deles produzem itens necessários ao desenvolvimento e subsistência humana.

## **REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS E COLETA DE DADOS**

Para avançar tais discussões, realizamos uma entrevista, no mês de junho de 2019, com pessoas que residem no campo e outra com pessoas que trabalham ou já trabalharam no campo, com o intuito de explorar suas

vivências e o modo como entendem a relação do campo com a cidade, bem como, as principais mudanças que percebem ao longo do tempo, tanto na paisagem do campo, quanto da cidade, já que estas estão intimamente entrelaçadas.

Conforme aponta Bakhtin (2006) a linguagem é um processo social e histórico, deste modo, fez-se importante estimular o exercício da pesquisa entre os alunos, por meio da técnica de entrevista, pois permitiu a eles interagirem dialogicamente com as vivências das pessoas do campo, por meio de seus relatos.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115).

O instrumento de coleta foi elaborado coletivamente e possibilitou a realização de questionamentos como a quantidade de tempo em que essas pessoas residem ou residiram no campo, as mudanças que verificam na paisagem do campo e da cidade no decorrer de suas vidas, episódios saudosos de seu cotidiano no campo, as relações de trabalho no campo ao longo do tempo, entre outros. Houve um encontro dialógico entre a cultura dos alunos e a cultura das pessoas entrevistadas, tal como esclarece Bakhtin (1997, p.368) em que “o encontro dialógico de duas culturas não lhes acarreta a fusão, a confusão; cada uma delas conserva sua própria unidade e sua totalidade aberta, mas se enriquecem mutuamente”.

Foi um profícuo momento de aprendizagens para os estudantes, considerando que os relatos dos entrevistados trouxeram pistas significativas sobre a constituição identitária do município, uma vez que, somos constituídos pelo discurso do outro, o que, automaticamente incide sobre as influências que a palavra do outro incide sobre nossas aprendizagens (BAKHTIN).

Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? Encontramos justamente nas formas do discurso citado um documento objetivo que esclarece esse problema. Esse documento, quando sabemos lê-lo, dá-nos indicações, não sobre os processos subjetivo-psicológicos passageiros e fortuitos que se passam na “alma” do receptor, mas sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua. O mecanismo desse processo não se situa na alma individual, mas na sociedade, que escolhe e gramaticalizá-lo – isto é, associa às estruturas gramaticais da língua – apenas os elementos da apreensão ativa, apreciativa, da enunciação de outrem que são socialmente pertinentes e constantes e que, por consequência, têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade linguística dada (BAKHTIN, 2006, P. 149).

As informações levantadas foram base para a produção de textos no formato do Gênero Textual “Memórias Literárias”, para compor um livro, cujo título foi

definido, *a posteriori*, pelos grupos de estudo como sendo **“Memórias das pessoas daqui”**.

Conforme pontua Ginzburg (2007) os fios do relato permitem orientar as pessoas no percurso dos labirintos que cerceiam a realidade. Deste modo, como Teseu em busca dos fios de Ariadne, os alunos imergiram no labirinto das vivências das pessoas e descobriram elementos das histórias de vida e cotidiano do campo, como o predomínio da colheita do algodão entre as décadas de 1980 e 1990, os instrumentos de trabalho utilizados pelas pessoas, bem como, as relações de trabalho.

Identificaram que parte dos entrevistados ainda criança, por volta dos seis anos de idade, começavam a trabalhar nas lavouras de algodão, não havendo uma preocupação e amparo legal para este trabalho, onde, muitas vezes, as crianças abandonavam as escolas para poder ajudar suas famílias.

Coletamos objetos e fotos significativos das pessoas e que expressam suas vivências com o campo. O trabalho realizado permitiu o exercício de um método indiciário no qual os sinais, indícios e elementos anódinos do cotidiano, no caso, os objetos e ferramentas guardados

pelas pessoas, revelaram apontamentos e perspectivas significativas da construção de uma história (GINZBURD, 1939).

O processo de coleta e os pequenos elementos de cada objeto e fotografia trazia consigo uma história, que expressava o cotidiano e as nuances de um tempo antigo, mas que se faz cada vez mais presente nas lembranças das pessoas. Esta atividade nos revelou elementos significativos dos modos de vida dos entrevistados, chamando a nossa atenção para a relação do ferro de passar roupa à brasa, as panelas de ferro e outros utensílios domésticos com a divisão do trabalho de homens e mulheres, em que as tarefas domésticas eram, predominantemente, femininas, o que gerou um importante debate sobre a evolução do trabalho das mulheres.

## VISITA AO MUSEU

Articulado a este processo, visitamos, no dia 15 de junho de 2019, ao museu<sup>39</sup> do senhor Jair Fiorotto, senhor

---

<sup>39</sup> O museu do Senhor Jair Fioroto é um espaço que ele criou para alocar ferramentas de trabalho e outros objetos doados por pessoas da comunidade e que resgatam a história e identidade dos trabalhadores do campo do

da comunidade de Rancho Alegre D'Oeste que se dedica em preservar a memória das pessoas do campo, a partir de objetos e fotos que foram doados por indivíduos que moram ou que já moraram no campo. Alguns momentos da visita, podem ser visualizados por meio das imagens 3 e 4 que se seguem.



**Imagem 3** – Visita ao Museu 1

**Fonte:** Arquivo pessoal

---

Município de Rancho Alegre D'Oeste. O espaço está localizado em sua residência, onde reservou um pequeno barracão para dispor o seu acervo.



**Imagem 4** – Visita ao Museu 2

**Fonte:** Arquivo Pessoal

Conhecemos parte da história das pessoas do campo que residiram em Rancho Alegre D'Oeste, a partir de questionamentos destinados ao senhor Jair, que em um processo dialético e dialógico, explicou-nos o contexto de cada objeto e foto presente em seu acervo.

A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica. Porém, esta é uma forma particular de dialogicidade não intencional (por exemplo, a reunião de diversos enunciados emanantes de diferentes cientistas e pensadores ao se pronunciarem, em várias épocas, sobre um dado problema) (BAKHTIN, 1997, p. 346).

## EXPOSIÇÃO MOLDURAS COLORIDAS – MEMÓRIAS DAS PESSOAS DAQUI

Após estas etapas, os alunos organizaram uma exposição, no dia 19 de junho de 2019, com fotos e objetos das pessoas que foram entrevistadas, para socialização com a comunidade local e escolar, traçando um panorama histórico das mudanças ocorridas ao longo do tempo em seus espaços de interação.

Ressalta-se que o desenvolvimento desta atividade mobilizou vários segmentos escolares que, ao perceberem a possibilidade de resgatarem suas histórias de vida e memórias, se dispuseram em trazer objetos, fotos e também relatos de suas experiências com o trabalho e vida no campo, tais como, as Agentes Educacionais I do Colégio Estadual Rancho Alegre, V. e C.

A ação demonstrou o potencial dialógico que se estabeleceu na experiência pedagógica aglutinando amplos modos de construção do processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (1967) essa relação de diálogo é fundamental para a tomada de consciência crítica.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (FREIRE, 1967, p. 107).

Na ocasião em que ocorreu a exposição, explicamos aos visitantes, compostos pelos alunos, professores e funcionários, tanto do período matutino quanto do período vespertino, do Colégio Estadual Rancho Alegre e Escola Municipal Manoel Medina Martins, pais e responsáveis por alunos e outras pessoas da comunidade local, a importância de preservar as memórias das pessoas do campo, como forma de valorizar suas vivências e como possibilidade de compreender a inter-relação entre o

campo e a cidade, também como estratégias capazes de auxiliar na compreensão das mudanças de paisagem, das relações de trabalho, dos instrumentos de trabalho, entre outros, conforme ilustrado nas próximas imagens.



**Imagem 5** – Exposição Molduras Coloridas – Memórias das Pessoas Daqui

**Fonte:** Arquivo Pessoal



**Imagem 6** – Objetos da exposição

**Fonte:** Arquivo Pessoal



**Imagem 7** – Momentos da Exposição e Interação dos alunos com os participantes

**Fonte:** Arquivo Pessoal

Destaca-se que após a visitação, cada grupo de pessoas presente na exposição foi instigado a responder um questionamento sobre com quais elementos do acervo se identificaram e compartilharam suas memórias, a fim de fortalecer uma relação dialógica com os visitantes, na perspectiva de Bakhtin (1997, p. 345), o qual assevera que “a *relação dialógica* tem de específico o fato de não depender de um sistema relacional de ordem lógica (ainda que dialética) ou linguística (sintático-composicional). Ela só é possível entre enunciados concluídos, proferidos por sujeitos falantes distintos [...]”

No diálogo e posterior entrega dos formulários, foram predominantes as respostas relativas às imagens dos moradores, as mudanças de paisagem, a colheita de algodão, bem como, o estilo de vida representados pelos objetos como o ferro de passar roupa à brasa e os instrumentos de trabalho.

### **ANÁLISE DAS ENTREVISTAS, TABULAÇÃO DE DADOS, PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DO LIVRO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS “MEMÓRIAS DAS PESSOAS DAQUI”**

Outra etapa desenvolvida nesta experiência diz respeito à análise das entrevistas a partir da construção de mapas conceituais, que segundo Marriott e Torres (2015, p. 89) trata-se de “[...] uma forma de mapear o conhecimento visualmente [...]”.

Neste sentido, lemos as respostas constantes nas entrevistas e a partir delas e criamos mapas conceituais com os principais conceitos obtidos, a fim de que construíssemos, conforme ressalta Torres (2015) “um olhar cartográfico” a respeito dos conhecimentos disponíveis nos relatos. As principais imagens recorrentes referiram-se aos modos de vida no campo, como as quermesses realizadas

pelas igrejas, famílias mais unidas, os transportes rústicos como charretes e cavalos, colheita de algodão como a principal fonte de renda das pessoas, a falta de energia elétrica, o trabalho que era realizado manualmente, máquinas agrícolas menos evoluídas, e, principalmente, a saudade que estas pessoas possuem dos tempos relatados.

Após este processo de tabulação, elegemos os argumentos para a produção dos textos de memórias literárias, preservando os nomes e agindo de forma ética com as informações que nos foram confiadas.

Por questões de espaço e tempo, os textos de memórias literárias foram limitados ao máximo de trinta linhas, a fim de que houvesse a possibilidade de realizar a revisão, reescrita e adequação, quando necessário, ao gênero proposto. Foram produzidos 18 textos de memórias literárias, narrados em primeira e terceira pessoa do discurso.

Cada aluno ficou responsável por revisar os textos dos colegas e após esta etapa, revisei os textos, apontando, quando necessário, correções e readequações, tais como as relativas à estrutura da Língua Portuguesa e também de ordem ética, como a preservação de informações que

pudessem constranger ou expor as pessoas entrevistadas. Finalizada esta etapa, organizei os textos em formato de livro e cada aluno/autor o ilustrou, conforme o assunto explorado nas memórias e constantes na imagem 8.



**Imagem 8** – Momentos de tabulação e organização do livro de memórias literárias

**Fonte:** Arquivo pessoal

As narrativas de memórias literárias versam sobre os encantos e desencantos de homens e mulheres do campo, em sua passagem pelo município de Rancho Alegre D'Oeste. Discorrem sobre a felicidade que as pessoas sentem ao relembra-rem de seu trabalho no campo, que embora árduo, foi parte fundamental de sua constituição enquanto pessoas. Para aqueles que ainda residem no campo, trouxe o brilho nos olhos ao ver o quanto a

tecnologia auxiliou o trabalho que desenvolvem e do anseio em querer que filhos e filhas do campo ali permaneçam para continuarem o legado de pais e mães.

Na imagem 9, que segue abaixo, é possível verificar o livro finalizado, por meio da capa e folha de rosto onde consta a ilustração realizada por um dos alunos e o nome dos autores que participaram da experiência.



Imagem 9 – Livro “Memórias das

pessoas daqui

Fonte: Arquivo pessoal

Resgatar as memórias das pessoas do campo a partir de suas experiências revelou-se em um momento de significativas sinergias entre os paralelos construídos pelos alunos que, ao entrarem em contato com os relatos, puderam experienciar o roteiro de um tempo que, embora lhes fosse distante, moldam suas compreensões sobre o presente. Conforme Larossa (2014) a experiência tem papel fundamental na construção dos conhecimentos sobre a realidade por meio da escrita.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LAROSSA, 2014, p. 3).

A divulgação do livro junto à comunidade escolar e local, ocorreu no dia 31 de julho de 2019, em um “coquetel literário”, onde cada aluno/autor leu seu texto de memórias literárias para os convidados, que contou com a presença

de pais e responsáveis por alunos, as pessoas entrevistadas, professores, vereadores, prefeita municipal e representantes da equipe pedagógica do NRE Goioerê.

Destaca-se que nesta ocasião foi entregue ao presidente da câmara de vereadores do município e à prefeita municipal, uma carta de solicitação, surgida da inquietação da professora e alunos após a visita ao museu do senhor Jair Fiorotto, com a proposição de uma sugestão de lei, para a institucionalização de um espaço para resgatar as memórias das pessoas do campo (museu, casa da memória ou outro), em aspectos relacionados ao seu cotidiano, trabalho e que possam valorizar suas contribuições no processo de constituição identitária do município.

Tanto a prefeita quanto o presidente da câmara agradeceram o convite para participarem da divulgação do livro, manifestando ser um ato de cidadania e de respeito às memórias das pessoas do campo. Também pronunciaram que estudariam a proposta para viabilizar sua efetivação, tendo em vista que valorizar as pessoas do campo também é um meio de preservar as raízes que florescem o município.

Além deste pronunciamento, o presidente da câmara, encaminhou um ofício em resposta à carta de solicitação, no dia 05 de agosto, para a professora e alunos, destacando que oficializou junto à casa legislativa, um projeto de sua autoria e que este já se encontra em fase de tramitação, no entanto, não obtivemos mais respostas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Toda pesquisa começa por um questionamento, cuja resposta demanda tempo e estratégias organizadas a fim de que seja concisa e coerente. Nos dispomos em um percurso para responder o papel das pessoas do campo e suas memórias na construção da identidade do município de Rancho Alegre D'Oeste.

As atividades desenvolvidas contribuíram para que tanto eu, quanto meus alunos conhecêssemos a história do município sob a perspectiva daqueles que vivenciaram suas mudanças, o que se revelou em um instrumento de visibilidade e valorização das pessoas do campo e do trabalho que desenvolveram no percurso histórico do município.

Esta experiência se consolidou naquilo que Paulo Freire sinaliza sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem sendo mediatizados pelo diálogo, em que professor e aluno dialeticamente se constroem aprendendo um com o outro.

A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para E ou de A sobre B, mas de A com E, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. “O humanismo consiste (diz Furter), em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade. como condição e obrigação: como situação e projeto. (FREIRE, 1987, p. 48).

Grandes foram os desafios, para seguir os fios e os rastros da constituição identitária do município, privilegiando a lente daqueles que presenciaram e

contribuíram para a sua transformação. Lemos, pesquisamos, dialogamos e nos empenhamos em reconstituir este processo, o que revelou o respeito e curiosidade em entendermos as relações entre o campo e a cidade, tendo as memórias das pessoas do campo como seu fio condutor.

Este trabalho contribuiu para a iniciação dos alunos em pesquisadores, exploradores e acima de tudo, agentes de transformação social. Começamos o percurso como curiosos e finalizamos como leitores críticos e escritores sensíveis da realidade.

Conhecemos histórias inspiradoras e entendemos o quanto o trabalho de homens e mulheres do campo é importante para a nossa sociedade, daí a imprescindibilidade de valorizá-los dando-lhes voz, como o que realizaram nas entrevistas e demais ações desenvolvidas ao longo da experiência pedagógica, cujos resultados foram valiosos ensinamentos para todos os envolvidos.

De maneira geral percebemos que o papel de cada um para a transformação e mudança do mundo começa por ações simples, e que valorizar as pessoas, suas memórias e

vivências, oportunizar relações dialógicas por meio do processo educativo, são mecanismos que podem contribuir para que permaneçam, se pertençam e façam outras pessoas valorizarem o campo e sua cultura.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. Verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais** – Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1939.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LAROSSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LAROSSA, Jorge. **Tremores** – Escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

LAROSSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017).

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O olho de vidro do meu avô**. São Paulo: Moderna, 2004.

SCWINDEN, Antônia. **Em total Conexão**. 7º volume – coleção Agrinho. Curitiba: SENAR – PR, 2013.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano L. Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Metodologia para a produção do conhecimento: da concepção à prática**. Curitiba: SENAR-PR, 2015.

TORRES, Patrícia Lupion; MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga. Mapas Conceituais uma Ferramenta para a Construção de uma Cartografia do Conhecimento. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Produção do Conhecimento em Rede**. Curitiba: SENAR-PR, 2015.

## CAPÍTULO

9

### O TELETRABALHO POSSIBILITADO PELOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DO ISOLAMENTO

Gisele Cristina Guimarães de Moura

#### INTRODUÇÃO

A contar do início da civilização, a sociedade e os indivíduos, lidam de forma constante com as consequências da sua evolução. Porém, analisar os novos formatos de interações possibilitados pelas inovações tecnológicas é requisito essencial para entender os avanços e o desenvolvimento das atividades humanas.

Nessa perspectiva, o presente artigo possibilita dialogar um pouco sobre o surgimento do teletrabalho com uso de tecnologias, suas implicações no cotidiano e suas consequências para as interações sociais.

No contexto pandêmico, milhões de pessoas que trabalhavam de forma presencial nas empresas passaram a trabalhar de casa, uma exigência do isolamento social para reduzir o contágio da doença, porém, tal mudança de labor de forma abrupta e não bem organizada traz a possibilidade de ocorrer uma “colonização por meio da comunicação”, um processo que desmonta os acordos trabalhistas, e que exige das pessoas um tempo excessivo de dedicação ao trabalho, aos estudos e provoca distúrbios sociais e emocionais.

A nova modalidade laboral redesenha as formas de convivência, impondo um novo ritmo ao labor das atividades humanas, implicando na necessidade de redefinir o tempo e espaço impactando em novos processos de organização, de desenvolvimento do trabalho, de aprendizado e de interações.

Ao falar de interações é importante enfatizar que a linguagem é fundamentada por interações verbais, nesse sentido a linguagem se realiza de fato, com a expressão verbal, pois é esta que determina a consciência e a atividade mental.

Nesse sentido, Bakhtin (1997) diz que a enunciação, a situação social, os participantes envolvidos, suas ideologias manifestadas através da palavra e o diálogo são os elementos essenciais para a construção social.

Vivemos na sociedade da informação e o trabalho nessa nova sociedade é caracterizado pela utilização de tecnologias e da comunicação para um fluxo de atividades, o que agrega muita inovação para expansão do conhecimento, para a produção de bens e fornecimento de serviços.

A economia atual encontra-se em um processo de reestruturação proporcionado pelo desenvolvimento científico e tecnológico que reduz distâncias e possibilita relações cada vez mais virtuais. Computadores programados com inteligência artificial, que compreendem a fala e textos manuscritos, máquinas robotizadas que executam tarefas que anteriormente eram desempenhadas apenas pelo homem, anunciam um novo formato de organização para a sociedade, na qual a execução de atividades fica dependente, cada vez mais, de máquinas programadas com o uso de tecnologias.

Nesse sentido é necessário reconhecer que com os instrumentos de comunicação existentes, o empregado que utiliza de tecnologias para desempenhar suas atividades, não precisa, necessariamente, desenvolver suas atividades profissionais nas dependências da empresa, podendo realizar suas atividades laborais em casa, distanciando as atividades econômicas do modelo de concentração tradicional, no qual os trabalhadores são dispostos em um mesmo local fixo, de forma presencial.

No mesmo contexto, as novas modalidades de trabalho, oferecem flexibilidade de tempo e de espaço, pois com o uso de tecnologias da informação e comunicação é possível ter alcance para fora do território, nesse sentido essa nova modalidade é destacada por atender às novas exigências da globalização, de um mundo digital, conectado e de pouca barreira. O local de trabalho, que antes era fechado à empresa, agora pode ser exercido de forma virtual e de qualquer lugar com o mínimo de infraestrutura necessária. Deixando a comunicação fluida, sem limites territoriais.

Nesse sentido, é possível afirmar que o teletrabalho está em conformidade com as demandas do mundo atual, do mundo globalizado, pois é fruto de uma

nova ordem social que decorre da comunicação digital e da sociedade da informação.

Considerando o mundo globalizado é fato que o trabalho de casa, trabalho remoto, *home office*, é fruto de uma sociedade moderna e tecnológica e no contexto do isolamento devido a pandemia essa modalidade de trabalho é uma grande justificativa pois se encaixa perfeitamente para o achatamento da curva de contaminação, uma vez que o trabalho da empresa é realizado em casa e os trabalhadores não precisam se deslocar para ir trabalhar.

Porém tal mudança na modalidade de trabalho de forma rápida, a toque de caixa não prejudica as interações profissionais? Qual o impacto dessa mudança para a saúde emocional do trabalhador?

O homem é um ser social em desenvolvimento desde o seu nascimento e todas as suas manifestações acontecem porque existe um outro ser social. Mesmo que o sujeito ainda criança não se utiliza da linguagem oral, ele interage e se familiariza com o ambiente em que vive. No mesmo sentido, nenhum aprendizado acontece de forma isolada, o homem – enquanto indivíduo participante de um

grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações, constrói suas relações, se condiciona ao seu espaço natural, histórico e social do qual participa.

De acordo com Freire (1977) vivemos em um processo dialético, de tal forma que aprendemos ao mesmo tempo em que ensinamos pois somos sujeitos vinculados ao meio social no qual estamos inseridos.

Pois então, se o ser humano precisa conviver com outras pessoas para incrementar e construir novos conceitos e novas metodologias, qual a contribuição do teletrabalho no processo de ressignificação da convivência, das interações e da forma de labor em isolamento uma vez que a convivência profissional é altamente significativa para a rotina de trabalho? O contexto de flexibilização do trabalho nas sociedades capitalistas impõe um novo padrão de realização do trabalho por parte do trabalhador.

Por conta da necessidade de maior investimento em inteligência o trabalho da atualidade ficou mais variado, mais amplo dessa forma mais flexível. Tal flexibilidade é compreendida ao observar a essência das

transformações tecnológicas e como essas transformações interagem com a sociedade e a economia.

Com a comunicação em tempo real, possibilitada pelo uso das tecnologias, entramos em uma etapa histórica da economia, que é conhecida como capitalismo cognitivo, em oposição ao capitalismo industrial.

O novo capitalismo não visualiza valor na produção de bens homogêneos de fácil reprodução, bem como o modelo fordista. No modelo atual do capital do conhecimento a inovação como produção do novo se torna o principal fator de valorização.

Percebermos que para a cadeia de valor, o novo deixou de ser os próprios objetos técnicos produzidos para ser os motivos, as razões as lógicas de acumulação para valorização social. Dessa forma, a sociedade se movimenta em direção à construção de conhecimento de forma cooperada, marcada pela comunicação horizontal em um trabalho coletivo para além do controle hierárquico.

Nesse sentido, qual a contribuição dos novos formatos de trabalho para as interações sociais uma vez que o teletrabalho priva os profissionais dos momentos de descontração e de criatividade que aconteciam nos

corredores da empresa? Os diálogos, as trocas e a convivência no trabalho presencial proporcionam uma construção coletiva da criatividade e da autonomia de equipes de trabalho e da própria relação social, pautada em ideologias. Dessa forma, como são construídos os diálogos no trabalho remoto?

Para Bakhtin (1997), cada período histórico tem seu acervo de discurso que funcionam como um espelho, refletindo o cotidiano. Nessa concepção, cada contexto social são condições absolutamente indispensáveis para que a língua e a fala possa tornar um ato de linguagem. A partir das ideias do autor podemos considerar que os sujeitos se constituem à medida que interagem uns com os outros. Sua consciência, vivência e seu conhecimento de mundo resultam como produto da interação.

Além disso, ainda que virtualmente, com uso de tecnologias as interações virtuais, não deixam de ser interações. Profissionais alocados em diferentes lugares, compartilhando o mesmo tempo, a mesma jornada, interagindo em uma reunião social virtual, de forma isolada, porém compartilhada por tecnologia e na maioria das vezes em condição de igualdade.

O real e o virtual compartilhando diferentes espaços para a construção de uma linguagem específica de interação entre sujeitos com suas infinitas possibilidades de discurso. O teletrabalhador enquanto sujeito, ganha autonomia na execução de sua rotina ao mesmo tempo em que aprende uma nova forma de trabalho, com novos formatos de interações.

### **O TRABALHO FORA DAS DEPENDÊNCIAS DA EMPRESA**

O home office, o trabalho remoto e o teletrabalho são modalidades de labor de difícil definição, são muitas as variáveis que colocam muitas definições possíveis cada modalidade e a falta de uma conceituação precisa:

(...) faz do conceito mais uma construção ideológica da realidade ou, no máximo, uma tentativa de descrição dos diversos tipos ou modalidades de teletrabalho existentes. (ROSENFELD, 2011, p. 215)

Se por um lado o trabalho em casa pode trazer amadurecimento profissional e maior convívio com a família, por outro lado pode levar à precarização, ao

descontrole da carga de trabalho, a menores chances de promoção e desenvolvimento e ao sofrimento pela falta do convívio social.

As relações humanas, profissionais, são substituídas por relações à distância, a pessoa é substituída por uma imagem textual ou visual, as reuniões profissionais virtuais invadem a privacidade do lar, impondo restrições quanto ao uso de espaço e de recursos aos demais membros da família. O real e o virtual interagindo, se relacionando ao mesmo tempo, em diferentes espaços.

Contribuindo para esta discussão é o conceito de virtualização proposto por Lévy (1996). O autor explica que o virtual não se opõe ao real, mas ao atual. O processo de virtualização independe de tecnologias, porém é potencializado por elas ao possibilitar uma espécie de realidade própria.

O virtual constrói novas percepções, estabelece um contexto de inteligências em rede, conectadas, e mesmo que estas diferentes inteligências estejam distribuídas no tempo e no espaço elas conectam os sujeitos. Nesse sentido o ciberespaço é entendido como

um território, um espaço, que dá possibilidade para os sujeitos articularem. Nessa concepção o sujeito trabalhando de casa, utilizando recursos tecnológicos para interagir com os colegas de trabalho ainda não estaria sozinho?

Vigotski (1998), afirma que o homem não vive sozinho, ele precisa do outro para existir como ser humano. Ele diz que o homem não é apenas um elemento, não é um ser passivo, pois é capaz de racionalizar. O homem se comunica, age e colabora no meio em que vive, portanto é um ser dinâmico.

Dessa forma o processo de interação profissional também pode ser mediado pela utilização da rede. Nas interações digitais os usuários interagem de acordo com os interesses em comum ou atividades que se relacionam, igualmente no mundo real. Nesse sentido o sujeito utilizando a rede para interagir, não estaria sozinho. Mas ao considerar o contexto da pandemia onde os trabalhadores não só trabalham em casa, mas estão cumprindo o isolamento social, qual o prejuízo da falta de interações? O isolamento prejudica o trabalho? Prejudica o capital?

## OS EFEITOS DO TELETRABALHO NAS RELAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DO DISTANCIAMENTO SOCIAL

Como exemplo dos possíveis efeitos do teletrabalho, apresento minha situação: sinto que como mãe solo, estudante e Coordenadora de um Departamento Pessoal, lidando com questões burocráticas dos funcionários da empresa onde trabalho, uma empresa de tecnologia, e em situação de trabalho remoto, nunca trabalhei tanto em atendimento aos funcionários. Por estar o tempo todo diante da tela do computador, não param de chegar perguntas e pedidos diversos de verificação de questões individuais tais como: questões salariais, férias, pagamento de dissídio coletivo, problemas cadastrais diversos relacionados a informações bancária, afastamento médico, novas admissões, desligamentos, e todas as demais situações possíveis dos mais de 170 funcionários da empresa. Mesmo sem querer, isso cria uma espécie de cyber bullying. Uma multidão passa a exigir mais de nós, uma multidão passa a nos acionar mais vezes durante o dia, durante a semana. Todo o novo fluxo e rotina de trabalho

exige mais tempo na frente do computador para resolução dos problemas relacionados às minhas atividades profissionais. Porém, paralelo a isso existe a carga de produção dos estudos, por exemplo, o caso, do mestrado. Diversas aulas (programadas para o presencial estão no formato on-line) durante a semana, aulas de mais de 03 horas de duração que exigem mais atenção, que enviam mais estímulos audiovisuais, que cansam pelo tempo que ficamos expostos à tela do computador, sem dizer no tempo de preparo para as produções, artigos, resumos, apresentações. Esse fluxo aumentado de atividades nos força a desenvolver atividades por mais de 18 horas à frente do computador, invade nossa rotina familiar, dificulta nossas relações com nossas famílias. No meu caso, mãe solo de uma criança de 05 anos que está comigo 24 horas do dia, isolados.

Considerando toda a rotina de vida e a situação atual de isolamento devido a pandemia, até que ponto as interações virtuais são saudáveis? Qual é o limite? Até que ponto essa colonização pelas redes não vai levar também a uma invasão excessiva do teletrabalho?

Muitos de nós lidaram pela primeira vez com uma quantidade imensa de mecanismos de comunicação que

não estávamos habituados a lidar. Isto tem alguns aspectos positivos e alguns aspectos negativos. A existência das interações virtuais e as redes sociais não são negativas pois permitem vencer o isolamento. A questão é até que ponto as redes vão colonizar as nossas formas de comunicação cotidiana. Digo colonizar no pior sentido da fala, o outro se transforma numa espécie de presença virtual, personagem de tela. Sabemos desde sempre que uma presença real, frente a frente em uma interação não mediada é muito mais rica do que uma interação mediada. A interação mediada confere algum artificialismo no relacionamento, desumaniza, retira contexto, nem sempre as pessoas têm a presença para contestar, interromper, pedir para explicar de novo. Também existe uma componente da linguagem corporal, que desaparece, o que pode provocar uma enorme dose de equívocos. Sabemos que é diferente estar diante de uma câmera do que estar diante de uma pessoa.

Ainda no plano comunicacional, a questão das reuniões on line, aulas on line e toda a rede social como plataformas de comunicação no contexto da pandemia provocou uma coisa terrível. Foi possível verificar como a resposta rápida a uma engenharia social pode ser

extremamente traumatizante. Transformamos nosso cotidiano com a intervenção de uma tecnologia. É uma engenharia social, não é uma mera engenharia tecnológica. Quando as pessoas passam a usar uma máquina como forma privilegiada de comunicação, isso modifica muitas questões sociais. E voltando ao teletrabalho em contexto de pandemia, isso foi feito numa situação de urgência.

Houve casos que sob o ponto de vista da saúde mental, tiveram alguma perda de qualidade de vida. Se existirem quatro pessoas a disputarem computador para trabalhar, estudar, interagir, os filhos, a esposa, o marido, os irmãos, a situação se complica. Isso implica em despesa, autorregulação do tempo, disciplina. Também é preciso uma certa privacidade para pensar.

Existe uma questão que ainda me assusta e serve de alerta para as pessoas que estão em casa. Sou uma profissional que faz atendimento de funcionários, junto com outras 9 pessoas, dentro de uma equipe que se chama People. Equipe que atende as pessoas dentro da empresa, e, a certa altura, como muitos funcionários estavam em pânico, sentiam que nós estávamos em atendimento permanente. Assim, podíamos estar a qualquer momento

a responder. Isso cria uma situação que, mesmo sem querer, vira uma espécie de cyber bullying, como relatei acima. Uma multidão a exigir mais de nós. Imagine uma empresa inteira assim, em que o balcão está permanentemente aberto? Isso gerou em mim uma situação de Burnout, de esgotamento e de estresse. Agora imagine uma sociedade toda assim. Esse é um fenômeno que tem se verificado por todo o mundo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em casa, tratado aqui como teletrabalho, trabalho remoto, *home office* – não considerando seus conceitos e sim sua forma de labor, em casa – flexibilizado pela lei da Reforma Trabalhista, potencializado pela pandemia e facilitado pelo uso de tecnologias digitais, precariza as condições de vida do trabalhador.

Leva o trabalhador ao estresse e pressão. Trabalhando em casa é difícil separar o que é *home* e o que é *office*. A vida real se funde às reuniões virtuais, tudo acontecendo ao mesmo tempo e no mesmo espaço, rotina de casa e rotina do escritório. A temporalidade na frente

do computador num ambiente não preparado para o profissional.

Ao observar o teletrabalho somente para o contexto da pandemia entendemos que é uma situação necessária, para os profissionais que podem desenvolver esse labor, e foi uma saída possível para o capital, porém essa modalidade de trabalho deve ser acompanhada, monitorada, pois ao mesmo tempo que se faz necessário para achatamento da curva de transmissão ela pode ser exploradora e abusiva ao invadir o espaço da família de forma total.

Considerando o teletrabalho no contexto da pandemia e sob o olhar do capital o trabalho digital é a solução para a crise estrutural do capitalismo, pois ele converteu tudo em espaço privado gerador de lucro. Ele individualiza e classifica a classe trabalhadora, dessocializa os trabalhadores, retirando-os da coletividade, da discussão, dos debates coletivos, das organizações sindicais. O isolamento deixa o indivíduo sem reflexão, sem consciência, sem tempo, recluso ao lar de forma obrigatória. O trabalhador passa a desenvolver doenças mentais por excesso de trabalho, fadiga, medo de não dar

conta, medo da doença, medo do futuro, falta de convivência.

Recluso e isolado em casa o indivíduo trabalha mais, faz a sua própria jornada, fica hiperativo, sente que precisa mostrar cada vez mais resultado, cada vez mais produtividade. Ele se percebe como um sujeito autônomo, traça seu próprio desenvolvimento, assim como acontece na sociedade do desempenho, onde crianças e jovens são estimulados por meio de gamificação, são preparados para as novas formas de trabalho onde tem que ser altamente produtivo, criativo, rápido (compreendendo aqui inclusive as metodologias ágeis).

Não falamos nesse artigo sobre a questão do trabalhador autônomo e informal no isolamento, mas é necessário considera-lo aqui por também ser um trabalhador que faz sua própria jornada, e é levado de forma não intencional à auto exploração, e está sofrendo um fogo cruzado na pandemia pois vive uma contradição que é vital e também letal para manter o capital, pois se esses trabalhadores cumprem o isolamento eles morrem de fome, se saírem para trabalhar são contaminados, essa é a brutalidade brasileira do capital, que é um parasita, ele não se valoriza sem o trabalho por isso ele destrói a força

de trabalho, ele pejetiza e uberiza o trabalhador, retirando benefícios, e deixando por conta dos trabalhadores as obrigações trabalhistas. Nesse sentido leva o trabalhador ao labor de 14h por dia como se fosse escolha.

A quarta revolução industrial trouxe para o mundo as novas tecnologias que mudaram as relações do trabalho. O momento pandêmico acentuou a escolha pela modalidade do teletrabalho, nesse sentido muitas empresas – principalmente as de tecnologia - aderiram ao home office, como medida de proteção contra a COVID-19. O isolamento num percentual considerável achatou a curva de contaminação, porém deixou trabalhadores sem perspectivas, com ansiedade, medo, doenças mentais desenvolvidas pelo excesso de trabalho e pela falta de interações sociais.

O trabalho na modalidade *home office*, remoto, teletrabalho, não deixará de existir, pelo contrário, muitas empresas que aderiram a essa modalidade de trabalho como forma de cumprir o isolamento social, pretendem manter após o período da pandemia, é evidente que sim, existem muitas vantagens para a empresa em relação à redução de custos operacionais, mas e para o trabalhador?

Considerando um mundo pós pandemia, como serão as relações de trabalho e de produção? Como reinventar um novo modo de vida considerando os novos formatos de trabalho em casa? Como garantir a coletividade, o debate coletivo, e as interações que são essenciais para o desempenho do trabalhador que está laborando em casa?

Se as mudanças trazidas pela revolução 4.0 já implicavam nas dimensões do trabalho, agora com novas modalidades de labor e considerando uma alteração da sociedade na forma de se relacionar e interagir no pós pandemia, será necessário mais do que nunca, discutir o futuro do trabalho e claro, resistir a todo tipo de obrigação que é desprovido de sentido humano social.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Huditec, 1997
- COSTA, I. S. A. Controle em novas formas de trabalho: teletrabalhadores e o discurso do empreendedorismo de si. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 462-474, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LÉVY, Pierre (1996). **O Que é Virtual?**. Rio: Editora 34.

\_\_\_\_\_. (1993). **As Tecnologias da Inteligência**. Rio: Editora 34.

RABELO, A. **Quais as vantagens e desvantagens do teletrabalho e das organizações virtuais na era da informação?** *Revista de Administração FACES Journal*, v. 1, n. 1, p. 61-67, 2000.

ROSENFELD, C.L.; ALVES DE ALVES, D. Autonomia e trabalho informacional: o teletrabalho. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, vol. 54, núm. 1, 2011, p.207-233

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

## CAPÍTULO

10

### REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DA LINGUAGEM DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA E EPT

Cássia Regina Aparecida de Azevedo

Este artigo surgiu a partir de reflexões sobre a minha prática como docente de uma escola técnica estadual na cidade de São Carlos – SP, e ganhou forças com as aulas assistidas até o momento, na disciplina: A linguagem como atividade constitutiva nos processos de ensino-aprendizado nas organizações. A escola técnica em que atuo atrai um público de faixa etária diversificada, entre 16 e 60 anos.

Estão matriculados na instituição, alunos nos Ensinos Médio, Técnico Integrado ao Médio e no Ensino Técnico Modular entre outros. A instituição oferece cursos, voltados a todos os setores produtivos, públicos e privados.

Das especificações acima, refiro-me neste artigo sobre os jovens e adultos que ingressam na educação profissional técnica modular, ou seja, onde encontramos na sala de aula pessoas na faixa etária mencionada acima. Entre eles estão alunos cursando ensino médio no período diurno e o técnico simultaneamente no período noturno, os que terminaram o ensino médio e optaram em continuar os estudos cursando o curso técnico, alunos tentando recuperar o “tempo perdido”, aqueles que concluíram o ensino fundamental e médio na EJA, alunos graduados de diversas áreas, buscando a prática no ensino técnico. A diversidade é grande, mas com um objetivo em comum, atuar no mundo do trabalho, ou seja, estão sedentos para serem inseridos no mercado de trabalho, ou para permanecer e alavancar seu crescimento profissional.

Este artigo cita EJA e a EPT, pelo fato de que ambas estão presentes nos cursos técnicos modulares mencionados acima, devido a faixa etária encontrada na sala aula que varia entre 16 e 60 anos, com alunos de variadas vivências, os desafios dessas modalidades na educação brasileira é relevante de análises e diálogos, assim como, a formação dos docentes atuantes nas mesmas.

Segundo Freire (1980):

“Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse - como fazia notar certamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo de aprendizagem com o processo mesmo de aprender”. (FREIRE,1980, p.41).

Refletindo sobre os dizeres de Freire acima citado, entendo que, a prática da linguagem dialógica seja de relevante importância na preparação de docentes da EJA e EPT, ou seja, que esses docentes tenham acesso a uma formação continuada mais intensa no seu aprendizado para trabalhar com este público, caracterizado em sua maioria por carregar consigo uma bagagem de vivência que não deve ser desperdiçada. O professor dessa modalidade de ensino é responsável por estimular esses alunos para a sua permanência e conclusão dos estudos.

Destaco a importância que a formação inicial e continuada em geral e em especial para docentes que atuam na EJA e EPT, dando-se ênfase ao diálogo e em ouvir a fala do outro, e assim aprendendo a vincular a vivência de cada um, na aprendizagem do educando.

A EJA é uma modalidade de ensino assegurada por lei e de grande relevância nos processos educativos relacionados a preparação dos docentes atuantes nesta modalidade.

Para a pedagoga e pesquisadora Gatti, Bernadete Angelina em entrevista para a Revista Pesquisa Fabesp, a formação de professores no Brasil vem arrastando desde os primeiros cursos de licenciatura no país, problemas que ainda não foram sanados, o fato de acreditarem que seja suficiente que o docente domine os conhecimentos específicos de sua área, o distancia do aprendizado na área pedagógica.

Devemos pensar em estratégias, atividades, diálogos, metodologias que agregue saberes para uma aprendizagem significativa.

Entendo que prática da linguagem dialógica seja de relevante importância na preparação de professores da EJA e EPT, onde contribuirá no aprendizado para uso de metodologias para atuação e compreensão dos alunos dessas modalidades.

Vejamos o que diz Bakhtin:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 2012, p. 117).

A EJA é considerada de grande importância pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil,1996), infelizmente essa modalidade de ensino ainda é vista por muitos administradores na área da educação como ensino fundamental e médio regular. Os docentes atuantes na EJA, muitas vezes, são os mesmos que atuam no ensino fundamental e médio regular, ministrando as aulas baseados apenas em conteúdos da sua área de formação. Segundo Arroyo (2006) “Como uma prática pedagógica determinada para um certo nível de educação pode ser aplicada a outro? Este é um dos problemas que a educação de jovens e adultos enfrenta” .(Arroyo,2006,p.23).

Segundo Pinto (1990) A preparação do educando trata-se de relevante complexidade na edificação de um

saber e da forma adequada para transmitir aos educandos dessa modalidade especial.

FREIRE (1996, p. 96), “Ensinar é preparar o caminho para a total autonomia de quem aprende, fazendo um cidadão consciente de seus deveres e direitos.” Deve existir uma troca, transmitir e receber o conhecimento na interação entre professor aluno.

Segundo as pesquisas realizadas, uma das atividades do professor é trabalhar o conhecimento em sala de aula, com transparência para que o educando possa analisá-lo e interagir, e não apenas “guardar” conteúdos e informações. Quando essa atividade também é com os alunos da EJA, o professor precisa considerar a vivência e experiência já adquiridas na trajetória de sua jornada, transformando a vivência do educando em conteúdo relevante.

São poucos os estudos relacionados à EJA, é evidente a importância de reflexão e dedicação para essa modalidade de ensino, pois atinge um número significativo de pessoas do no Brasil que já mantém um papel importante na sociedade, e cuja educação formal está

incompleta, ou seja, não estão formados plenamente, para sua inserção ou permanência no mundo do trabalho.

Segundo os dados coletados de uma pesquisa realizada pela INEP (2019) a EPT ocupa um lugar relevante nos negócios da educação brasileira. Uma coletânea de dados oficiais realizada pelo Ministério da Educação (MEC) acusa uma grande procura da população pela EPT no país, sendo assim, a população vincula a EPT como uma oportunidade a mais para seu ingresso no mundo do trabalho. Ainda assim, a pesquisa acusa falta de interesse do brasileiro pela preparação de trabalhadores na área técnica, reflexo das cicatrizes que ficaram devido uma tradição pela preferência de diplomas de cursos graduados.

Os números existentes não são atuais em relação à difícil estruturação da EPT, com espaços não preenchidos que assolam os dados oficiais, com números relevantes de educandos, tornando-se difícil a análise desses dados.

Na EPT a preparação do docente é de grande relevância para propagação política, para que se torne pública essa modalidade educacional com embasamento de qualidade social e produção de conhecimentos. (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019).

Nesse sentido, uma educação voltada para vida e o trabalho é essencial para o desenvolvimento humano do aluno da EJA e da EPT de modo a melhorar sua participação como cidadão e também seu ingresso profissional ou manutenção no mercado. Entendo que a prática da linguagem dialógica é importante para a formação inicial e continuada dos docentes, lembrando que, há muitos professores resistentes a linguagem dialógica em sala de aula ainda hoje. Como mencionei acima, este artigo surgiu a partir de reflexões sobre a minha prática como docente de uma escola técnica estadual e ganhou forças com as aulas assistidas até o momento, como aluno especial na disciplina: A linguagem como atividade constitutiva nos processos de ensino-aprendizado nas organizações, através de análises de leituras dos textos de Bakhtin e Freire, tive este despertar do quão é importante a linguagem dialógica na formação de educadores dessas modalidades que se encontram dentro de um mesmo ambiente de aprendizagem.

Esta pesquisa destaca dois autores importantes em disciplinas de conteúdos distintos, Paulo Freire na Educação e Mikhail Bakhtin na Linguagem e Diálogo. Esses autores

tem gerado diálogos com um relevante número de autores e áreas diversas.

Embora ambos não trouxeram algo específico a EPT, suas propostas abrem um leque para diálogos em torno dos processos interativos dialógicos mediados pela vida realmente vivida e experimentada

Freire na educação de adultos e Bakhtin e o mundo da vida e do diálogo.

A EJA está contida em um panorama econômico, social e político, em que a relação entre trabalho e educação é constitutiva, tendo como público, jovem em busca do primeiro emprego, adultos e aposentados, que precisam continuar de certa forma ativos no mercado de trabalho com o objetivo de complementar a renda individual ou familiar, ou mesmo manter-se atuantes como um exercício de saúde mental.

No entanto, ainda que hoje seja uma exigência imposta pela sociedade, uma vez que quem não tem formação escolar, encontrará dificuldades de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho, uma breve retomada dos marcos da história da EJA e EPT no Brasil mostrará que esses processos de ensino passaram por várias fases até ser

reconhecido pela educação nacional. Encontramos registros datados da época do Brasil-colônia, quando o assunto se tratava de educação para o público adulto, que precisava ser catequizado para as causas da santa fé. Nessa época a instrução tinha um cunho religioso forte e também de ensino da língua da metrópole; ensino e religião, se complementavam facilmente.

A educação básica de adultos começou a estabelecer seu lugar de fato, a partir da década de 1940, por conta das transformações e mudanças na sociedade e os sistemas de ensino começam a se firmar. Devido a expansão industrial a população brasileira começou a ser mais cobrada, a oferta de ensino era de graça e demandava várias classes sociais.

Como destaca Beisiegel (1982),

(...) a educação de adultos que inicia a sua evolução no país, nos meados da década de 1940, não mais se confunde com as práticas que a precederam na fase anterior. (...) Uma legislação fragmentária, que não caracterizava um compromisso das administrações regionais para com a extensão de serviços às populações adultas, e um pequeno número de escolas mantidas pelas iniciativas estaduais, municipais e

particulares, e abertas aos reduzidos contingentes de adultos (...) cedem lugar, nessa nova fase, a um empreendimento global do governo da União. Postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos. (BEISIEGEL,1982, p.10).

Após muito estudo da psicologia, constatou-se que a os adultos tem capacidade de aprender e não somente as crianças. Foram essas investigações que ajudaram a diminuir o preconceito em relação ao adulto voltar a iniciar seus estudos, iniciando-se um novo horizonte para essas pessoas.

Segundo Freire (1989),

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é domínio dessas técnicas em termos conscientes. È entender o que se lê e escreve o que se entende. (...) Implica uma autoafirmação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre

situações concretas oferecendo-lhes os meios com que os quais possam alfabetizar. (FREIRE,1989, p.67)

A EJA teve seu início bem antes de 1996, em torno dos anos de 1940, porém foi neste ano que ela foi efetivamente formalizada e, a partir de então, os jovens e adultos tiveram, em lei, um segmento pensado e elaborado para garantir seus direitos de escolarização de forma a atender as suas necessidades, considerando as condições de vida e de trabalho.

A República Federativa do Brasil criou a lei número 9394/96, dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a qual prevê o atendimento a EJA dando autonomia e por ora determinando aos estados e municípios o cumprimento às cláusulas mensuradas na referida legislação.

São alunos que possuem características próprias, merecem um tratamento diferenciado, por serem pessoas que não tiveram acesso a escola na idade adequada, ou que precisaram abandonar a mesma, por diversas razões, se sentindo inferior aos demais cidadãos e carregam em suas

mentes a ideia de incapacidade de compartilhar muitas vezes as suas experiências e pensamentos.

Em geral sentem muita dificuldade com a leitura e a escrita e dominam noções matemáticas aprendidas de forma informal e intuitiva. Lembrando que esses alunos estão nas mesmas salas nos cursos técnicos com educandos com outras características, essa junção de diversidades entre eles, requer um olhar diferenciado do educador.

Essa análise é possível estender ao público adulto dos cursos técnicos modulares, as necessidades e obrigações são semelhantes.

Embora tenham passado pelas etapas necessárias para estarem cursando o técnico modular, muitos são deficientes na compreensão da leitura e escrita e outras disciplinas como a informática, etc. Este educando requer um tratamento diferenciado do educador de forma que não atrapalhe os demais alunos e também não se sintam inferiores. Há alunos de meia idade e jovens com essas deficiências, mas com muita vontade de aprender, o educador pode fazer um trabalho a parte, dialogando, ouvindo, indicando caminhos, motivando-os a continuar e

acompanhar o curso até o final, com certeza o resultado será positivo.

Além disso, uma questão de extrema importância precisa ser pontuada: o fato de que a EJA se configura numa modalidade de ensino de estreita relação com a EPT, pois ambas se relacionam, principalmente com o mundo do trabalho. Os alunos da EJA, assim como os alunos da EPT, almejam uma qualidade de vida melhor e obter meios para usufruir dos bens produzidos pelo homem. Isso significa contemplar no currículo e nas práticas pedagógicas reflexões sobre a função social da escola nessas modalidades de educação.

O objetivo deste artigo é analisar a prática da linguagem dialógica na formação inicial e continuada dos docentes em geral e em especial naqueles que trabalham com a EJA e com EPT, e refletir sobre ações que possam atrair os jovens e adultos para o ensino-aprendizagem.

### **BREVE RELATO DA MINHA EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE NA EPT**

Em 2011 iniciei como docente na instituição acima descrita para ministrar aulas no período noturno, pois

trabalhava durante o dia em uma empresa comercial na área administrativa e contábil há vinte e seis anos, queria mudar, fazer algo novo profissionalmente, sem deixar para trás minha vivência profissional, não conhecia as obras de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, hoje consigo relacionar a vivência e a educação com Paulo Freire e a língua no mundo da vida com Bakhtin.

Segundo FARACO (2009) “Bakhtin posiciona seu modo de estudar a linguagem fora da linguística propriamente dita, mas não a descarta nem recusa sua relevância, a língua no mundo da vida tem dimensões constitutivas que escapam da razão teórica da linguística” (FARACO, 2009, p.25)

Quando iniciei imaginava que seria algo de pouca intensidade e tinha como propósito ministrar poucas aulas, no início.

Quando os docentes são iniciantes ficam com as aulas que “sobram”, então ministrei aulas nas cidades de São Carlos, Dourado e Ibaté, inicialmente, parecia algo louco que eu estava fazendo ia de um trabalho para o outro, sem pausa, era puxado demais, mas quando eu estava no ambiente da sala de aula e em contato com pessoas tão

diferentes, com idade e vivência variadas, tudo isso me contagiava de uma forma inexplicável e gosto de quero mais.

Quando percebi já estava com a carga horária completa do período da noite, distribuídas nos cursos técnicos em contabilidade, administração e logística, em três cidades, com disciplinas distintas, por um momento pensei que não conseguiria dar conta, estudando os conteúdos e preparando as aulas. Logo percebi que eu estava usando minha experiência profissional e vivência na empresa privada para as explicações e diálogos na sala de aula em algumas disciplinas, foi muito gratificante, pois o encaixe foi positivo e assim, eu conseguia passar para alunos a teoria e o que acontece nas entre linhas, ou seja, no dia a dia. Sabemos que nem tudo que está na teoria acontece em cem por cento, temos que contar com os percalços no caminho, aí entra a vivência e nada do que aprendemos será descartado definitivamente no caminhar de nossas vidas. Identifiquei-me com o relato de Faraco em uma de suas obras sobre Bakhtin.

FARACO (2009) relata que Bakhtin, ao fim de sua vida, terminará seu último manuscrito coma seguinte observação:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, isto é, aqueles que nasceram ao diálogo dos séculos passados não podem nunca ser estabilizados (finalizados, encerrados de uma vez por todas) – eles sempre se modificarão (serão renovados) no desenrolar subsequente e futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas que em determinados momentos do desenrolar posterior do diálogo eles serão lembrados e receberão vigor numa forma renovada (um contexto novo). Nada está morto de maneira absoluta: todo sentido terá seu festivo retorno. O problema da grande temporalidade. (FARACO apud BAKHTIN, 2009, p.53).

Passei por muitas situações diferentes em sala, adquirindo assim, vivência e experiências.

Uma delas foi no curso técnico em contabilidade na cidade de Ibaté - SP, essa experiência é inesquecível, estará na minha memória para sempre, caí de “paraquedas” em uma sala do curso citado acima, digo de “paraquedas” por não serem aulas atribuídas a mim, tratava-se de aulas de um professor que desistiu das mesmas e o semestre já havia

começado, a disciplina era contabilidade geral com conteúdo extenso e complexo.

A primeira dificuldade foi explicar na prática o conteúdo do débito e crédito para esses alunos, a didática do professor anterior era diferente da minha, e os alunos não entendiam o que eu falava, me contestavam o tempo todo e comparava o meu método com o do outro professor, claro que fiquei desesperada e cheguei a ouvir que o que eu estava dizendo a eles não existia, ou seja, era indigesto, então começa o grande desafio, em uma sala composta por pessoas de idades variadas, nível de escolaridade diferentes, embora todos tiveram que passar pelo mesmo processo seletivo, ou seja, prestaram um exame. A sala era mesclada em alunos com faixa etária entre 16 e 60 anos, ou seja, jovens e adultos, com vivências muito variáveis, alunos cursando ensino médio no período diurno que optou por cursar o técnico simultaneamente no período da noite, outros que terminaram o ensino médio e continuaram os estudos no curso técnico, os que estavam tentando recuperar o “tempo perdido”, aqueles que concluíram o ensino fundamental e médio na EJA, os que estavam afastados pelo INSS – Instituto Nacional do Seguro Social, por algum problema de saúde, e por exigência do órgão

acima citado, devem estar inscrito em algum curso de aprendizagem e também alunos graduados que vieram buscar prática na EPT, alunos graduados em direito, engenharia e administração, todos em busca da prática da contabilidade, e de olho no mercado de trabalho. Bem, como lidar com essa diversidade de vivências, o primeiro passo foi, estudar e buscar métodos para ensinar o débito e crédito, o que deixa muita gente confusa por conta da comparação que se faz com o extrato bancário, ou seja, o débito e crédito na contabilidade é o inverso do extrato bancário. Consegui chegar em um consenso quando me coloquei no lugar dos alunos, ou seja, no lugar do outro e imaginei como eu gostaria que fosse explicado para mim, e assim me senti segura no que estava falando em sala de aula, foi quando percebi a dificuldade de cada um através do diálogo e ouvindo mais o que tinham para me falar, a explicação era igual para todos durante a aula em geral, criei o hábito de ensinar passo a passo para que não gerasse muitas dúvidas para aqueles que tinham mais dificuldades, os graduados me “sugavam” no intervalo para perguntas mais abrangentes de acordo com o trabalho deles, gostava muito destes questionamentos pois sabia que de alguma forma estava contribuindo para aprendizagem deles e eles

para minha, graças a minha vivência profissional, conseguia interagir com eles de forma pertinente, mas confesso, aprendi muito ouvindo o outro. Os que tinham mais dificuldade na minha disciplina eu fazia um trabalho a parte, sempre antes de começar a aula, quando percebia que as dificuldades eram de outras disciplinas, como a escrita, interpretação de textos e outras, pedia para os colegas que ministravam essas disciplinas também para eles, que fizessem algo a mais para ajudá-los e assim conseguíamos mantê-los interessados no curso até o final, para expressar melhor, esse curso são de três módulos, um por semestre e além das disciplinas específicas da área, na grade há outras disciplinas como, língua portuguesa e inglesa, informática, ética e o famoso TCC (trabalho de conclusão de curso), então, como sou da área específica encontrava-os nos três módulos, com outras disciplinas da área. Quando fiz este trabalho com os alunos no primeiro módulo e eles conseguiram aprender o famoso débito e crédito, acabei passando para eles confiança, mas ainda tínhamos pela frente disciplinas mais complexas e por conta da minha vivência profissional também consegui ministrar o conteúdo com a prática de forma adequada, ou seja, com as explicações das entre linhas, o dia a dia, são inúmeras

situações, que só a vivência transmite essa fala segura, estava próxima dos dizeres de Freire e não sabia. Mas hoje consigo relacioná-los com essa prática, tanto Freire como Bakhtin.

Segundo Paulo Freire (1980):

A educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária). (FREIRE, 1980, p.79).

Entendo que na minha vivência acima citada em sala de aula, de forma inconsciente usei a prática do professor humanista, que se coloca ao nível dos alunos, onde encontra uma maior compreensão no diálogo entre educador e educando.

O meu primeiro contato com as obras de Freire, foi em 2014, fiz uma especialização em EJA e foi aí que visualizei minha docência quando iniciei, onde aprendi muito e que tive a certeza que a vivência e o diálogo é algo muito relevante na aprendizagem e que norteia o caminho

a seguir pelo docente que lida com o público dessas modalidades e em geral. Agora tive este primeiro contato com Bakhtin e entendo que tem muito a ver com a fala do outro e o diálogo.

Dando-se ênfase a prática da linguagem dialógica como aspecto essencial na atividade dos processos de ensino.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Martins (2015):

O aprendizado na pedagogia é didático, teórico e os saberes dos alunos não são relevantes, significa que, o professor determina o que e como ensinar, transformando o aprendizado da criança e do adolescente naquilo que a sociedade espera que aprendamos, constituindo-se um currículo padrão de abordagens e conteúdos.

Ao lidarmos com os educandos da EJA, percebemos que a “pedagogia” conhecida até hoje não é suficiente para atendê-los. A prática precisa ser remodelada

em todos os seus sentidos, principalmente considerando a vivência desse público na aprendizagem.

No trajeto da infância, da adolescência até a fase adulta, as pessoas sofrem uma série de transformações, então de acordo com Malcolm S. Knowels (1935-1997), esses sujeitos tornam-se pessoas independentes que trilham o seu próprio caminho; suas experiências e vivências serão a base de seu aprendizado futuro e somente despertará seu interesse se as habilidades adquiridas forem aplicadas na sua vida em todos os sentidos.

A educação de adultos é chamada de andragogia e por ser distinta a pedagogia, a aprendizagem está mais voltada para o educando, o adulto aprende aquilo que realmente considerar útil para sua vida e considerando sua vivência. (MARTINS,2015). Beck (2016) relata que segundo Malcom S. Knowels (1976, p. 59) o “pai da andragogia”, destaca Paulo Freire como o “grandioso educador brasileiro de adultos”, mesmo sem ter mencionado o termo “andragogia”, Freire é reconhecido entre os muitos andragogos e referenciado para educação de adultos. (BECK,2016)

[...] sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor de luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação económica dos indivíduos ou das classes sociais. (FREIRE, 1997, p. 155).

Continuando na pesquisa de Martins (2015) relata que um novo modelo de aprendizagem surge nos anos 2000 a Heutagogia, palavra de origem grega que significa: “autodirigir”.

Nesse novo modelo de aprendizagem, o aprendiz é quem determina como, quando e o que aprender, usando as ferramentas da tecnologia, um processo que caminha praticamente sozinho.

O presidente da Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED) faz a seguinte afirmação:

Já passamos pela Pedagogia método que o professor determina o que e como aprender, estamos tentando utilizar a Andragogia teoria pela qual o professor determina o que, mas o aluno determina como, mas hoje já temos de

ingressar na Heutalogia, método pelo qual é o aprendiz quem fixa o que e como aprender. (ADM. APRENDIZ,2007).

A heutagogia e a androgogia, ambas consideram relevantes a vivência, ou seja, o dia a dia do educando, a “vida vivida”, como base de aprendizagem, com a ajuda de tutores, mentores, facilitadores e colegas de trabalho.

Dessa forma, a heutagogia torna as pessoas mais proativas e preparadas para trabalhar em ambientes caracterizados pelo saber aprender e o saber fazer.

Vejam que Paulo Freire relata de o saber fazer e aprender:

Enfim, o homem – porque é homem – é, portanto, capaz de discernir, pode entrar em relação com os outros seres, isto também lhe é específico. O animal não pode estar senão “em contato” com a realidade. O homem ao contrário, estabelece relações com a realidade (as relações que implicam a diferença de contato e aplicação de uma inteligência, de um espírito crítico, de um saber fazer... Em resumo, todo um comportamento, que não é somente reflexo e que não se encontra senão no homem ser inteligente e livre).(FREIRE,1979,p.20).

De acordo com ARROYO (2006), uma das características da EJA é ter se construído de uma certa forma, as margens da educação regular. Dessa forma, no que se trata de assuntos do governo, a EJA e locais de preparação de docentes da EJA, ainda são irrelevantes, gerando um número baixo de informações sobre o perfil dos docentes de jovens e adultos. A preparação deste docente é um assunto em evidência nos diálogos e encontros de professores nos estudos e fóruns. (SOARES, 2003). As conversas em relação ao o direito dos jovens e adultos à educação, na esfera política educacional, as formas físicas de oferta, conteúdos didáticos, sobre a preparação do educador desta modalidade e materiais disciplinares ocupam um espaço destacado nos diálogos acadêmicos. Uma evolução na qualidade desse nível educacional, assim como ocorre em outras instâncias, só é possível se a formação dos educadores diretamente envolvidos com essa modalidade de ensino for abordada mais intensamente de modo a promover melhores condições a esses docentes.

Vejamos o que diz Freire (1980), sobre a educação de adultos.

Uma análise exata das relações professor-aluno em todos os níveis, na escola ou fora dela, revela seu caráter essencialmente narrativo. Essa relação supõe um sujeito narrador: o professor, e supõe objetos pacientes que escutam: os alunos. O conteúdo, seja de valores ou dimensões empíricas da realidade, tem tendência a converter-se algo sem vida e a petrificar-se uma vez enunciado. A educação padece da doença da narração. (FREIRE, 1980, p.78).

Entende-se que educador não está dialogando com os educandos, de formar a absorver e transferir para o aprendiz a vivência do educando, e na realidade acontece como Freire, relata abaixo:

O professor fala da realidade como se ela fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é “encher” os alunos de conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que gerou e poderia dar-lhe sentido. (FREIRE,1980,79).

De acordo com Freire (1980,78-79), o educador expressa a realidade como se fosse tudo parado, em

fragmentos e previsível, ou menciona assuntos sem fundamentos em relação à vivência dos educandos, neste caso sua tarefa é “acumular” conteúdos narrativos e fora da realidade para os educandos, sem sentido para essas pessoas que carregam consigo a vivência como base na vida.

Segundo Freire (1980) “o método escolar da educação de adultos, por exemplo, jamais proporá aos alunos considerar a realidade de uma maneira crítica” (FREIRE,1980, p.80).

De acordo com Freire (1980):

Há muitos inúmeros professores “bancários”, bem intencionados, que não se dão conta de que servem somente para desumanizar, não percebem que os próprios depósitos contêm contradições sobre a realidade. Mais cedo ou mais tarde, estas contradições podem conduzir os alunos, antes passivos, a levantar-se contra sua domesticação e tratar de domesticar a realidade. Mas o educador humanista revolucionário não pode esperar que essa possibilidade se apresente que esta possibilidade se apresente. Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem

caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles. (FREIRE,1980, p.80).

Para Freire (1980), “o diálogo é encontro entre os homens, disseminados pelo mundo para designá-los”. (FREIRE,1980, p.82).

FREIRE (1980), “o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor” (FREIRE,1980, p.83)

Machado (2011) Relata que:

A heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional do professorado da ept é um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas

maior coerência, consistência, diálogo, participação.(MACHADO,2011,Online).

Vejamos o que diz Bakhtin, considerando que a língua faz muito mais do que estabelecer um canal de comunicação. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN ,2006, p.111)

A linha que direciona a ideia de Bakhtin designada pela comunicação falada e sua característica dialógica, obtém-se uma visão ilustre da língua. Bakhtin, rompe assim, com a ideia de que a linguagem se presta a um instrumento comunicativo, dessa forma, o autor ressalta a visão ilustre e viva da língua e o tratamento do conhecimento das expressões.

Faraco (2009) destaca que Bakhtin, estabelece a sua forma de estudar a linguagem fora da linguística na íntegra, mas não subtrai sua importância, ou seja, “a língua no mundo da vida tem dimensões constitutivas que escapam da razão teórica da linguagem” (p.25).

Para compreendermos com mais clareza o pensamento bakhtiniano, precisamos conhecer um mundo

circundado por elos dialógicos, onde, o sujeito se constitui à proporção que vai ao encontro do outro.

Segundo Faraco (2009), Bakhtin se posiciona da seguinte forma: “De minha parte, em todas as coisas, ouço vozes e sua relação dialógica”. (BAKHTIN apud FARACO,2009).

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1981, p. 113)

Faraco (2009) destaca ainda que: Em Para uma filosofia do ato (1919):

Bakhtin parte da asserção de que existe um dualismo entre o mundo da teoria (isto é, o mundo chamado neste texto de “mundo da cultura”, o mundo em que os atos concretos de nossa atividade são objetificados na elaboração teórica de caráter filosófico, científico, ético e estético) e o mundo da vida (isto é, da historicidade viva, o todo real da existência de seres históricos únicos que realizam atos únicos e irrepetíveis, o mundo da unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada). (BAKHTIN apud FARACO, 2009, p.18).

No texto citado acima Bakhtin fala da teoria e da vivência, que ambas não se comunicam, gosto de falar para os alunos que na teoria a impressão que temos é que, sempre será cem por cento os resultados, ou seja, será exato, mas esquecemos das entre linhas, isto é, o que realmente acontece na prática em tempo real, as situações ocorridas previstas e não previstas durante o percurso, a vivência, a experiência vêm com a prática e o conhecimento da teoria.

FARACO (2009) relata que para Bakhtin:

[...] ainda não é possível superar este dualismo partindo do interior da cognição teórica. Essa superação só será alcançável quando se subsumir a razão teórica na razão

prática, entendida esta como razão que se orienta pelo evento único do ser e pela unicidade de seus atos efetivamente realizados; ou, em outras palavras se orienta a partir do vivido, isto é, do interior do mundo da vida. (FARACO,2009, p.18-19)

Após muitas leituras, as análises nos levam a refletir sobre a importância do preparo do docente da EJA e EFT. O docente deve estar ciente de que essas modalidades requerem o aproveitamento dos saberes dos educandos.

Se faz necessário investir na preparação de professores em geral e em especial do EJA e EPT e na sua valorização, dando-lhes ciência e condições para qualificar seu trabalho e, assim os resultados serão positivos nos desempenhos dos educandos.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em

qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas dos sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2011, p. 410).

## REFERÊNCIAS

ADMIMAPRENDIZ:<<https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/e-o-estudante-quem-deve-determinar-o-caminho-para-o-conhecimento> > Acesso em 25/11/2020.

ARROYO, Miguel. **Formação de educadores de jovens adultos**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Mar BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética**

**sociológica**. Org. e equipe de trad. V. Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BECK, Caio **Paulo Freire, educador brasileiro**  
Disponível:<<https://andragoiaabrazil.com.br/paulo-freire/>>  
Acesso em 07/11/2020.

BRASIL. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>.  
Acesso em 02/011/2020.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Parábola Editorial.2019.

FAVA, Luiz Roberto. **Heutagogia uma nova forma de aprendizagem**. 2013. Disponível em:  
<<https://www.clarity.com.br/2014/09/02/a-heutagogia-e-a-aprendizagem-de-adultos/>>. Acesso em 02/11/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação com prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Por um política de formação de professores.** Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores>> Acesso em 07/11/2020.

MARTINS, Yasmim – **Heutagogia uma nova forma de aprendizagem** Disponível em: <<https://educarpensarcrescer.wordpress.com/2015/01/26/heutagogia-uma-nova-forma-de-aprendizagem/>> Acesso em: 07/11/2020

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. **O desafio da formação dos professores para a ept e proeja-** Disponível em <

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300005> >  
Acesso em 07/11/2020.

MATHIEU, Elizabete Rodrigues Oliveira, BELEZIA, Eva Chow.  
**Formação pedagógica de jovens e adultos: (re) construindo**  
a prática pedagógica. São Paulo: Centro Paula Souza.

MORAES, Gustavo Henrique. ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth  
M, As **Estatísticas da Educação Profissional Técnica –**  
Silêncios entre os números da Formação de Trabalhadores  
(2019) Disponível em:<  
[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378)  
[/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378)  
> Acesso em 02/11/2020.

OLIVEIRA, Marta Kolh de. Jovens e Adultos como sujeitos de  
conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de**  
**Educação**, Caxambu: Trabalho apresentado na XXII Reunião  
Anual da ANPED, 1999.

OILIVEIRA, Romualdo Portela de. **O direito à educação na**  
**Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo**  
**sistema de justiça.** 1988. Disponível em:  
<[https://www.researchgate.net/publication/277056425\\_O](https://www.researchgate.net/publication/277056425_O_Direito_a_Educacao_na_Constituicao_Federal_de_1988)  
[\\_Direito\\_a\\_Educacao\\_na\\_Constituicao\\_Federal\\_de\\_1988\\_](https://www.researchgate.net/publication/277056425_O_Direito_a_Educacao_na_Constituicao_Federal_de_1988)

e\_seu\_restabelecimento\_pelo\_sistema\_de\_Justica>.

Acesso em 02/11/2020.

PETROSINO, Solange. **Como se constitui um professor da**

**EJA.** Disponível em:

<<https://pt.calameo.com/read/002899327a6065e8e3cf3>>

- Revista Educatrix Ano 4 –especial n.º 2 - Acesso em 02/11/2020.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez Editora,2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez Editora, 1990.

\_\_\_\_\_. **Evolução histórica da orientação educacional no estado de São Paulo.** Rev.Fac.Educ.1990.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/das educandos/as nas propostas pedagógicas da educação de jovens e adultos –EJA.** Belo Horizonte: UFMG/FAE,2010.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Aprendendo com a diferença. Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## CAPÍTULO

### 11

# SER PROFESSOR: UMA REFLEXÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Alessandra de Fátima Alves

## INTRODUÇÃO

Muitas adaptações se fizeram necessárias durante a pandemia. A profissão docente foi muito afetada e confundida como sendo fácil e que pudesse ser realizada por qualquer pessoa. Mas, logo, constatou-se que ser professor vai além de dar aulas, e a pandemia mostrou o quanto esse profissional é essencial e necessário na sociedade.

Trouxe também pontos relevantes que marcam a formação continuada como se sendo importante para auxiliar nos processos de ensino aprendizagem.

Refletir sobre a profissão docente e a formação continuada na Educação Básica, se torna relevante.

Essa pesquisa é qualitativa composta de abordagem bibliográfica que incluem artigos, livros, etc; trazendo autores como: Arruda (2020), Brait (2018), Freire (2016), Larrosa (2017), Lorenzato (2010), Hengemuhle (2008), Imbérnon (2016), entre outros.

### **A PANDEMIA E A ESCOLA**

No ano de 2020 o Brasil e o mundo foram surpreendidos por uma pandemia inesperada. E muitos ajustes foram necessários, inclusive no setor educacional.

Nas escolas básicas a carga horária anual foi reduzida para 800 horas para suprir as necessidades básicas, foram separados conteúdos considerados essenciais para desenvolver as habilidades e competências dos alunos consideradas essenciais para o desenvolvimento dos estudantes. Os professores precisaram se atualizar de forma rápida com relação ao uso das tecnologias. Importante destacar que:

A escola, como instituição social, tem um papel fundamental diante desta pandemia. Ela deve oferecer opções que ajudem os alunos a compreenderem o momento que eles estão vivendo. A necessidade de distanciamento social, para conter a disseminação do novo coronavírus na escola, traz, em seu bojo, a busca por alternativas para que o calendário escolar não seja prejudicado. (ARRUDA et. Al., p. 232)

Nesse contexto compreendemos que:

O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral. (ARRUDA, 2020, p. 259)

Com isso, temos que o isolamento social se fez extremamente necessário, afim, de um bem social maior que envolve a saúde pública.

O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente. (ARRUDA, 2020, p. 258)

Entendemos, essas adequações se fizeram necessárias para priorizar a continuidade das aulas, evitar as contaminações em massa por COVID 19, entre outros. Mas, foi além de um problema educacional. Para corroborar conosco trazemos Arruda (2020):

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente

comparado a situações de Guerra. (ARRUDA, 2020, p. 259)

Concordamos com Arruda (2020) com as mudanças que ocorreram, inclusive a quebra de paradigmas relacionados a profissão docente, às práticas pedagógicas, aos processos de ensino aprendizagem e ainda mudanças no sistema político, econômico, cultural e social.

### **A PROFISSÃO DOCENTE**

A profissão docente vem sendo desprestigiada no século XXI. Há muitos que julgam e acham que qualquer um pode dar aulas. Que é simples e fácil, mas é muito mais do que parece. Além disso, passando por uma pandemia por COVID 19 o formato para dar aulas mudou rápido e a necessidade da formação continuada emergiu de forma assustadora para adequar a aprendizagem dos alunos, a forma de ensinar do professor e os processos de aprendizagem. Muitos são os que palpitam na profissão docente e não entendem a complexidade de tal profissão. Para isso trazemos Lorenzato (2010):

Dar aulas é diferente de ensinar. Ensinar é dar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento. Vale salientar a concepção de que há ensino somente quando, em decorrência dele, houver aprendizagem. Note que é possível dar aula sem conhecer, entretanto, não é possível ensinar sem conhecer. (LORENZATO, 2010, p. 3)

Entendemos, Lorenzato (2010) nos mostra é que não qualquer pessoa que proporciona o ensinamento. Há a necessidade de uma formação adequada relacionada ao que se pretende ensinar. Refletimos que numa sala de aula isso se torna essencial, mesmo quando o ensino for remoto. E ainda, “Por razões de ética e de responsabilidade, independente de sua remuneração, todo professor tem o dever de conhecer o que vai ensinar”, segundo Lorenzato (2010, p.4).

Colaborando conosco trazemos Freire (2016, p.47) que nos diz “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou na sua construção.” Entendemos o quão complexo é o trabalho do professor.

Mesmo que área específica de Lorenzato, seja a Matemática, entendemos que serve para todas as

profissões o ensinar, assim como Freire, nos alerta da construção do conhecimento. Pensando nisso, pensamos na profissão docente com uma das profissões que mais teve que se adequar em tempos de pandemia.

Ser professor nos conceitos-chave de Bakhtin:

Em para uma filosofia do ato, Bakhtin emprega, para designar o ato, o termo russo *postupok*, entendido como “ato/feito”, num sentido ativo próximo de “façanha”, ato concretamente em realização, em vez de ato tomado apenas *post-factum*. Trata-se da ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente. Destaca-se, assim, o caráter da “responsabilidade” e da “participatividade” do agente. (BRAIT, 2018, p. 20)

Analisando os conceitos de Bakhtin trazidos por Brait (2018), compreendemos que o professor é aquele que por dever exerce o ato de ensinar, o que nos remete a responsabilidade e participatividade do professor. E com isso, refletimos a importância de alguns elementos essenciais que não cabe a qualquer um, ou em qualquer

profissão. Sabemos que ser professor, significa ser dialógico, tem saber ouvir. Se este for monológico, corre risco, de não cumprir sua função ensinar.

O professor deve estar atualizado, conectado e disposto a aprender.

“Assim, a experiência do mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido a partir do mundo dado, o mundo como materialidade concreta.” Brait, (2018, p.22). E ainda, “... o valor é sempre valor par sujeitos, entre sujeitos numa dada situação.” Brait (2018, p.22)

Quão fundamental é o professor devido a influência nas vidas dos sujeitos, formando não apenas para a disciplina (matéria) que está sendo ensinada, mas formando cidadãos críticos capazes de dar contribuições e viver em sociedade.

Para tal profissão, exige-se que o professor seja ético e para corroborar conosco trazemos Brait (2018, p. 24), “O Círculo destaca o sujeito não como fantoche de

relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro”.

Devemos refletir sobre o papel do professor na nossa sociedade. Em tempos de pandemia, o professor teve que se reinventar, estudar mais, aderir as tecnologias de forma rápida e eficaz e ainda enfrentar algumas contradições:

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora<sup>1</sup>, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. (CHARLOT, 2018, p. 20)

Charlot (2018), nos faz refletir sobre a profissão docente em discursos contraditórios nos mostrando que, as vezes o professor é considerado herói e outras, vítima; pois entre as contradições há termos pessoais, transformações sociais, indignação e desmobilização profissional.

Entendemos, que mesmo em meio a tantas reflexões, o professor tem que resistir. E ainda:

O primeiro objetivo do professor, explica ele, é sobreviver, profissional e psicologicamente, e só a seguir vêm os objetivos de formação dos alunos. Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência. Avanço a hipótese de que são essas estratégias de sobrevivência, e não uma misteriosa “resistência à mudança”, que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência – o que, muitas vezes, acaba por esvaziar o sentido da inovação. (CHARLOT, 2018, p. 23)

Na pandemia por COVID 19, mais do que nunca, foi necessário sobreviver na profissão, pois trouxe mudanças significativas as rotinas dos alunos e professores, predominado o ensino remoto e adequação às tecnologias aos processos de aprendizagem. E tudo regado a formação continuada em tempo “record”. Algumas formações

buscadas no youtube e outras proporcionadas pelo governo ao longo da pandemia.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. (FREIRE, 2016, p. 67)

Nessa pandemia o professor se adaptou de forma rápida e útil a sociedade. Freire (2016), nos faz lembrar que a educação é formada a partir do conhecimento servindo-se de “meios, técnicas, envolve frustrações, medos, desejos.” Buscando no professor competências e saberes especiais relacionados a atividade docente.

Com isso, entendemos que a profissão docente tem sua especificidade, pois leva á uma autonomia do professor e do aluno relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem. Em tempos de ensino remoto, o professor teve que ser reorganizar para atender os estudantes tornando-se ainda mais disponível para o diálogo. Para corroborar conosco trazemos Freire (2016):

É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles e elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança indispensável à própria *disponibilidade*. É impossível viver a *disponibilidade* à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco de *disponibilidade*. (FREIRE, 2016, p. 132)

O professor se tornou ainda mais disponível para contribuir nos desafios dos processos de ensino-aprendizagem remotamente adequando sua prática à realidade, sejam estas em escolas do ensino básico, técnico e/ou universitário, visto que a mudança do ensino presencial para o ensino remoto ocorreu de forma radical durante a pandemia.

Ser professor sempre foi uma tarefa trabalhosa e difícil. De fato, a dificuldade está em ser um bom professor ou uma boa professora e em ensinar bem. Embora no imaginário coletivo exista a ideia de que esse é um trabalho simples, que requer pouca habilidade porque se trabalha com crianças ou adolescentes, fáceis de tratar e convencer, com muitas festas e férias e de

trabalho tranquilo, a verdade é que a educação das crianças sempre foi uma tarefa complexa (e agora é muito mais). Basta entrar numa sala de aula para comprovar que lidar com crianças não é o mesmo que costurar ou cantar, mas constitui uma tarefa trabalhosa e de uma complexidade crescente. É também um trabalho que exige paciência, para ser bem feito (IMBERNÓN, 2016, p. 33-34).

Com isso, entendemos que ser professor não é um trabalho simples. Reforçamos a complexidade da profissão e de competências importantes para exercer essa profissão. Além disso, tem-se a responsabilidade não somente de ensinar, mas de ensinar bem.

## **O PROFESSOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Trazemos ainda a importância da formação continuada. Durante a pandemia por COVID 19, muitos responsáveis se confundiram e acharam que estes seriam os professores de seus filhos. Quando muitos perceberam que é tão fácil assim e a profissão é mais complexa do que parece houve uma frustração por parte dos mesmos.

Segundo Hengemuhle (2008, p. 12) “Com muita propriedade lembra o autor que iniciar o processo com coisas abstratas, insignificantes, torna-se muito difícil recuperar a motivação dos alunos”; quando o autor nos traz essa observação ele está relacionando ao professor, o que nos faz pensar que quando os alunos estão estudando em casa remotamente com seus responsáveis, esse, muitas vezes não tem uma preparação para ensinar.

Com isso, após refletirmos vemos que o professor é fundamental e também retomamos a importância da formação seja ela inicial ou continuada. Para corroborar conosco, trazemos:

[...], pela necessidade da formação inicial ou continuada dos professores em conhecer historicamente seus conteúdos, aprender a problematizá-los, ressignificá-los e dinamizá-los em um processo metodológico que envolve alunos perquiritório.” (HENGEMUHLE, 2008, p. 13)

O que queremos é ressaltar a importância da formação do professor. Pois, o professor vai busca da

contextualização do aprendizado com a realidade motivando a produção do conhecimento.

## **A EXPERIÊNCIA E O PROFESSOR: REFLEXÕES**

Num momento de isolamento social por COVID 19, convém falar de experiência. Para isso, trazemos Larrosa (2017):

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de se definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer os gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente, então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. (LARROSA, 2017, p. 10)

O professor, em sua participação educacional, passa por transformações capazes de impactar a sociedade, sua experiência é algo que não pode ser produzida, tem que ser vivida. Hora traz sofrimentos, e por vezes, alegrias, lutas, contribuições, mediações, intervenções, etc.

Ser professor em tempos de pandemia e fazer o uso das palavras que determinam nosso pensamento tem um poder relevante na sociedade e na transformação humana.

Segundo Larrosa (2017, p.16), “E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.”

Com isso, compreendemos a profundidade das palavras e o pensamento na profissão docente.

Com a pandemia o uso das tecnologias ficou em evidência, a informação está cada vez mais rápida e em muitos casos há a fabricação da informação como forma de conter uma sociedade. “Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência”, segundo Larrosa (2017, p. 21).

Isso nos faz refletir sobre a experiência do professor em tempos de pandemia. Segundo Larrosa (2017)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um

gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos. Falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço; (LARROSA, 2017, p. 25)

Como está sendo nossa experiência, enquanto professor, num período de tanta turbulência por COVID 19 e adequações às tecnologias?

Não temos a pretensão de responder a todas as perguntas, mas sim levantar questões que nos permitam provocar reflexão. Ainda pensando na experiência docente trazemos: “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.” Larrosa (2017, p. 26). Professores e estudantes estão provando do ensino remoto, experimentando o uso das novas tecnologias, buscando saberes, aprendizagens, ensino, etc.

“O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pode-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.” Larrosa (2017, p. 26 e p.27)

Pensamos que professor apaixonado por sua profissão, muitas vezes se sente sozinho. E segundo Larrosa (2017), a paixão pode se referir a várias coisas.

Primeiro, a um sofrimento ou padecimento. No padecer não se é ativo, porém tampouco se é simplesmente passivo. O sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há uma paixão em assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada a ver com mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão. Às vezes, inclusive, algo público, ou político, ou social, como um testemunho público de algo, ou uma prova pública de algo, ou um martírio público em nome de algo, ainda que esse “público” se dê na mais estrita solidão, no mais completo anonimato.” (LARROSA, 2017, p.29)

Professores sofrem mediante tantas mudanças de forma acelerada e drástica, se sentem muitas vezes, isolados na sua profissão, porém sua responsabilidade com

os estudantes, engajamento e ética profissional, os mantém apaixonados pela Educação, buscando constantemente e incessantemente o conhecimento, a qualidade, a veracidade, a produtividade, e reflexão das próprias práticas e formação continuada. “Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido.” Larrosa (2017, p. 28).

### **RELATO DE EXPERIÊNCIA DA AUTORA DO ARTIGO**

Nesse ano marcado por um cenário de pandemia, enquanto professora, foram muitos os desafios. Adequar-se ao ensino remoto por meio de tecnologias desatualizadas se tornou uma dificuldade; propiciar o ensino de forma remota com aprendizagem, aproximar-se ainda mais das famílias para trabalharmos em conjunto e ainda manter o isolamento social como forma de segurança, exigiu resiliência, trabalho cooperativo, solidariedade, empatia, e busca constante pela formação continuada.

No início senti como se tivesse perdido a privacidade. Os pais que tanto queriam assistir nossas aulas, puderam participar e entenderam o nosso trabalho.

A disseminação das “fakenews” foi uma realidade tecnológica que muito prejudicou a Educação. As falsas informações deixaram a comunidade confusa, favorecendo a expansão do COVID 19.

Em alguns momentos me senti “agoniada”, pois é muito difícil ensinar matemática para os estudantes remotamente, sem poder estar de forma presencial onde podemos mediar de forma rápida as dificuldades e já fazer as intervenções necessárias. Sem falar nas desigualdades. Muitos de meus alunos não tinham celulares compatíveis com os aplicativos que precisamos usar para aula remota, como por exemplo: Google sala aula, google meet, teams, whatsapp, entre outros.

Essa pandemia sinalizou de forma mais clara as desigualdades sociais, os acessos as tecnologias, a necessidade da formação continuada dos professores da rede pública.

Nos adaptamos inicialmente como pudemos, com as tecnologias que tínhamos. Muitos de nós com

computadores desatualizados, sem equipamentos eficientes para gravar vídeo-aulas, celulares com pouca memória, etc. Tivemos que comprar/trocar, em alguns casos, nossos equipamentos, custeando tudo com nosso salário.

As tecnologias, na minha opinião, se tornaram também, um instrumento de discriminação social e econômica. Ficou evidente, que aqueles com “aparelhos modernos, facilidade de acessos, internet/wifi, de certa forma tiveram um privilégio de estudar de forma mais facilitadora.

Mas também, percebi a valorização do professor pela comunidade. As famílias entenderam o quanto é importante o apoio familiar na aprendizagem dos estudantes. E que para concretizar o ensino é necessário que haja aprendizagem e que não podemos negligenciar a Educação.

Os alunos sem acesso as tecnologias puderam buscar suas atividades na escola de forma impressa. Porém, sinto que mesmo assim, foram prejudicados. Muitos links de aula; aulas síncronas com plantão de dúvidas, não puderam ter a participação desses alunos.

Nós professores, afirmamos de forma responsável e ética, nosso compromisso com o ensino público. Nos reinventamos para continuarmos as aulas. Buscamos “por conta” a formação continuada, por meio de vídeos no youtube, lives, congressos, eventos, trocas de saberes com os colegas de trabalho, cursos em Faculdades/Universidades, etc. Nós nos ajudamos.

A Educação não voltará a ser como antes, acredito que após essa pandemia teremos um ensino híbrido.

Não posso negar que com a pandemia e necessidade de isolamento social e o uso das tecnologias, trouxeram outras oportunidades. Pude buscar nas Universidades atualização profissional de forma de remota, propiciando novos saberes, aumento do meu letramento científico, reflexões pertinentes para melhoria de minhas práticas pedagógicas.

Se tornou mais evidente que somos constituídos uns pelos outros e que devemos trabalhar na Educação de forma dialógica para melhorias dos processos de ensino aprendizagem. O que me fez acreditar ainda mais nos ensinamentos de “Bakhtin”.

A afetividade nesse momento ficou ainda mais evidente da sua importância para aproximar professor ao aluno e o aluno ao professor. Os ensinamentos foram além das disciplinas curriculares, a parte emocional se fez relevante trabalhar. O entendimento das competências socioemocionais para o desenvolvimento das aprendizagens se faz necessário e prudente. Porém, não podemos esquecer da importância do alcance as tecnologias por nossos estudantes e professores.

Sinto que estamos nos construindo e reconstruindo como indivíduo e também como seres sociais que somos.

Dentro de mim um “turbilhão” de emoções. Alegria por continuar, mesmo com todas as adversidades e pandemia, o ensino, mesmo que remotamente. Tristeza por não alcançar todos os meus alunos com as aprendizagens necessárias e falta de democratização do conhecimento, pois nem todos tem as mesmas oportunidades, possibilidades de apropriação do conhecimento. Aprofundamento das desigualdades sociais, exclusões, intensificação e precarização do trabalho docente.

Eu entendo que o conhecimento é um dispositivo de poder e pode ser de libertação/emancipação, todos merecemos a oportunidade de adquiri-lo.

## CONCLUSÃO

A pandemia por COVID 19 trouxe mudanças bruscas para sociedade como um todo, porém o setor educacional, teve que se adaptar de forma rápida para conseguir dar continuidade aos processos de ensino aprendizagem, mesmo que de forma remota.

Para ser professor, ser dialógico promove melhorias nos processos de ensino -aprendizagem. Ter uma formação adequada ao que vai ensinar, sem se esquecer de ser ético, responsável e participativo é essencial.

Estar disposto a aderir a mudanças necessárias ao bem comum da sociedade, mesmo que cause frustrações a si mesmo, e haja a necessidade de resiliência em “velocidade” incontrolável são paradigmas do sistema educacional.

Não é qualquer um que entra numa sala de aula e ensina promovendo a aprendizagem.

A profissão docente é mais complexa do que parece. Muitas vezes, o professor, mesmo apaixonado por sua profissão, trabalha no anonimato e sente sozinho, e mesmo assim, quebra paradigmas para se atualizar e proporcionar aprendizagem aos estudantes.

A pandemia nos trouxe de forma “escandalosa” as desigualdades sociais, evidenciou a tecnologia como meio de aprendizagem, mas não de acesso a todos, promoveu a precarização do trabalho docente, destacou a necessidade de formação continuada para os professores da rede pública. E ainda mostrou que a escola como um lugar singular e indispensável para sociedade, seja presencial ou remotamente.

## REFERÊNCIA

ARRUDA, Euclides Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275.2020

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018

CHARLOT, Bernard. O PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA:

UM TRABALHADOR DA CONTRADIÇÃO. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa.**54ª.ed. Rio de Janeiro: Paz &Terra, 2016

IMBÉRNON, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite.São Paulo: Cortez, 2016São Paulo: Cortez, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1.ed.; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Edidora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática.** 3. Ed. Ver. -Campinas: Autores associados, 2010.

HENGEMUHLE, Adelar. **Formação de professores**: a função de ensinar ao resgate da educação. 2. Ed. – Petrópolis. RJ: Vozes, 2008

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCHI, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda de. BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NAS ESCOLAS PÚBLICAS. **Rev. Augustus** | ISSN: 1981-1896 | Rio de Janeiro | v.25 | n. 51 | p. 219-236 | jul./out. 2020.

## CAPÍTULO

12

### ENSAIO SOBRE A DECOMPOSIÇÃO DOS SENTIDOS PELO PRISMA DA EXPERIÊNCIA: A MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM NOS CONCEITOS DE REAL, VIRTUAL E ATUAL

Wheliton Chiang Shung Moreira Ferreira

Luís Fernando Soares Zuin

“Veja o som” era o comando fantástico de uma das exposições. E efetivamente, quando o diapasão era atingido pelo martelinho, uma bela onda sinusoidal passava pela tela do osciloscópio. “Escute a luz”, exortava outro cartaz. E, efetivamente, quando a lanterna brilhava sobre a célula fotoelétrica, eu conseguia escutar algo parecido com a estática de nosso aparelho de rádio Motorola, sempre que o mostrador ficava entre as estações. Estava claro que o mundo continha maravilhas que eu jamais imaginara. Como é que um tom podia se tornar imagem e a luz se tornar ruído?

Sagan, 1997, s/p

## VER

A grande frequência da utilização dos termos “real” e “virtual” não é algo de nossa época. Remonta-se praticamente ao início da história humana, quando se começaram a definir os primeiros conceitos de ideia, de corpo, de tempo, de espírito; de imaginário, de sonho, de consciência, e muitos outros elementos que ora se confundem com o senso comum, ora com o sentido universal, ora com a visão particular. Não são poucos os esforços da humanidade em explicar estes dois termos, como se podem ver nas fábulas, nas lendas, nas narrativas épicas, ou mesmo nos arranjos culturais e científicos. Queremos iniciar esta discussão pelo fato de que tudo acima, na verdade, não é “separável”. É importante indicar que entre a fábula a ciência, não tem como separar relevância. Todos os elementos inclusos no intervalo são como faces de um mesmo construto, a sabedoria humana. A mesma coisa, mas vista sob perspectivas diferentes.

A isto, podemos chamar de “interpretação”, em conjunto com o conceito de “relatividade”. Ou seja, o real, o virtual e o real são pontos de observação. Por mais que deixemos nesta discussão os conceitos já estabelecidos tal qual encontram-se dicionarizados hoje, certamente, em

sociedade, é possível esbarrar em uma interpretação divergente (ou convergente) que destoa do que já ouvimos falar. Até então, não se define aí nenhum conflito, senão pelo fato de que o sujeito necessita ter consciência de qual ponto de observação está analisando trazer a relatividade do conceito que lhe cabe aplicar. Autoconsciência não seria exclusivo na definição da realidade, da virtualidade e da atualidade. Este estado (aqui na forma de substantivo), é inerente ao fazer humano em geral. A questão é que posicionar o real, o virtual e o atual é, praticamente, discutir tudo. No sentido lato, mesmo.

Como forma de abordar a relatividade destes conceitos, iremos trazer uma metáfora da decomposição da luz por um prisma ótico dispersivo. Basicamente composto de três faces iguais, unidos sob duas faces triangulares, um prisma desses capta em sua superfície um feixe de luz que, antes, nos parecia vigorosamente de uma única cor. Normalmente, branca. Mas no contato com o interior transparente do prisma, este feixe de luz desacelera sua velocidade. Acontece que esta desaceleração, bem como sua refração no meio, são diferentes para cada onda que compõe o feixe. É então que a luz se decompõe. Cada onda aparece na cor que lhe faz única, plena. Não é ilusão,

não é mágica, tampouco um truque. É somente um ponto de vista.

Determinar a necessidade de autoconsciência em posicionamentos sobre o que é ou não é também não parece algo tão inédito para se discutir. No entanto, através deste texto, propomos refletir sobre a experiência. É neste momento em que percebemos a relatividade do universo. Esta experiência é o próprio prisma que iria decompor os feixes de luz da existência. E mais ainda, em se tratando de conhecimento cultural ou de produção científica, a experiência pessoal possui um valor ainda maior. Observe-se que trazemos como experiência, a jornada individual, e não somente um aspecto do seu alcance de visão. Voltando à metáfora, trazer somente uma face do prisma, não decompõe a luz pelo fenômeno da decomposição por refração.

A partir da revisitação de alguns teóricos consolidados que discutem o tema, bem como através da apresentação de uma pesquisa sobre a produção acadêmica mais recente, procurou-se confrontarem-se conceitos por meio de uma revisão bibliográfica. O objetivo é apontar em que medida as falas que envolvem o real, o virtual e o atual incidem na manipulação dos discursos da

sociedade, voltados a defender um ou todos os pontos de vista da discussão. E em cada contexto, buscou-se compreender se o apego ao que está dicionarizado foi alterado ou mantido em função do apego a um determinado ponto de vista – irredutível. Assim como Foucault (2012) afirma que “(..) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (p. 10)”, também podemos indicar que quem manipula as idas e vindas da significação de realidade nas experiências dos sujeitos igualmente manipula – e domina – o poder (seja isto lá o que for...).

## ENXERGAR

Sem muita extensão, resumiremos o que se desenvolverá à frente da seguinte maneira: o virtual e o atual são reais. O que não é real, trata-se do que é somente possível. Estes princípios foram adiantados para que não se pondere, devido às constantes divagações, que não exista uma forma fixa de abarcar o tema. É esta, mas vamos acrescentar a importância da relatividade: depende do ponto de observação. Assim, o virtual seria o que possui

barreiras de espaço e tempo nos efeitos e reações. Atual seria o que possui efeito e reação no presente. E o possível, bem. O possível não existe, porque ele somente é possível e, quando passar a existir, poderá ser virtual ou real. Não vamos exemplificar por agora, somente por a situação tal qual ela é. Mas podemos chegar perto das artes. Uma pintura, atual. O quando dela é virtual? E a interação nos diferentes meios com as tecnologias digitais de informação e comunicação, as chamadas “relações virtuais”, já que acontecem de forma remota. O quanto dessas relações é atual?

Parente (1999) problematiza,

Todo o problema do pensamento da imagem remete, em última instância, ao pensamento que faz do mundo uma imagem analogizável (representação), ou faz do mundo uma imagem que é pura alteridade (presentificação), ou faz do mundo uma imagem que é pura alteridade (presentificação, para além da tecnologia empregada. Se a imagem é tida como verdadeira pela visão, é porque ela é analogizável pelo espírito (analogia mental). Se a imagem se libera da analogia é porque o que pensa nela, e por ela, é um puro interstício, como sua possibilidade de se metamorfosear (passar entre) (p. 26)

Conforme exposto, um novo ponto de vista tem tentado se estabelecer nas maneiras como enxergamos a realidade hoje. Nas eras anteriores em que a linguagem da arte se delimitava mais em termos de sua compreensão e inserção (diferentemente de hoje, em que ela pode ser notada e apreciada em praticamente todos os espaços), o virtual seria aquilo a que a realidade deveria alcançar. Imitar. Simular. Já as tecnologias do virtual, projetam visivelmente um mundo no qual podemos ter experiências – mas somente lá, no seu âmbito virtual. O posicionamento de Parente é bastante relevante: é realidade ou virtual aquilo que podemos visualizar?

Esta crise sobre a humanidade e as formas de encarar sua realidade vem discutida por Wunenburger (2006), ao tratar das inter-relações das virtualidades no corpo tal como temos observado na atualidade. O choque entre o que está visível e o conjunto das imaginações que possuímos internamente durante as interações sociais, principalmente as mediadas pelas novas tecnologias digitais, são assim descritas:

Assim, se confirma a existência de diferentes dispositivos de imagens que vêm completar. O corpo real ou substituí-lo. Todas essas categorias têm uma história antiga e estão localizadas nos códigos e ritos culturais, mas já se pode entrever o quanto a imagem iria e também a imago parecem ter passado por algum regresso, ao passo que a busca do corpo imaginário ou fantástico foi objeto de investimentos simbólicos e técnicos sem precedentes, confirmando, desdobrando-o, do que trocá-lo radicalmente por um corpo artificial, até seu desaparecimento como um substrato biológico (p. 199).

Ainda nas artes, agora na literatura, recobramos Saramago com uma história do mundo todo em apenas um livro, “Ensaio sobre a cegueira”. Um mundo onde ninguém via, à exceção de apenas uma personagem. A análise do enredo deste livro certamente seria “esclarecedor” acerca do que é real, virtual, atual e possível, tomando como ponto comparativo a visão. Talvez em outra reflexão esta proposta seja bastante interessante, mas aqui, voltando a enfatizar o “ponto de observação”, lançamos mão do seguinte trecho:

Fizemos dos olhos uma espécie de espelhos virados para dentro, com o resultado, muitas vezes, demonstrarem eles sem reserva o que estávamos tratando de negar com a boca (SARAMAGO, 1995, p. 26)

Este trecho pode se referir a muitas formas sobre como nos voltamos a enxergar aspectos na vida dos dias atuais. Mas especificamente com relação à realidade, é visível que o autor se refere ao egoísmo. Os “olhos para dentro” seriam figurativos à postura conveniente a si mesmo de enxergar, ou seja, de ver e compreender apenas segundo os mecanismos individuais que antes não ousávamos (ou não sabíamos como) “negar com a boca”. Dessa forma, o real, o virtual, o atual e o possível passariam pelo crivo do prisma conveniente de cada um, que manipularia estes conceitos sob o traje de um outro termo ainda mais conveniente, que seria “verdade”.

Tecemos aqui uma crítica negativa aqui, com esta abordagem, aos extremismos na conceituação de cada termo aqui trazido. Ter os olhos voltados para dentro, obviamente, também poderia ser encarado como uma conquista do homem de hoje, que saberia identificar quem é e o que almeja enquanto sujeito. No entanto, já que

estamos falando do movimento de decomposição da luz para ilustrar a dinâmica da realidade, cabe lembrar que não seria possível identificar todos os ângulos se os olhos estivessem apenas voltados para dentro – tal qual anuncia Saramago, ou se voltassem apenas para a frente – tal qual costumávamos enxergar até então. A luz, para ser decomposta no prisma, não somente necessita de ser enxergada por determinado ângulo, mas também requer velocidades. Diferentes. Uma para cada onda que a compõe – as mesmas cores em tons que delineiam os sujeitos, os objetos e o conjunto todo.

### **A PRIMEIRA FACE DO PRISMA: O QUE ESTÁ POSTO**

Começemos com o que está posto hoje, acerca das possibilidades, das virtualidades e das atualidades, todas como ondas do feixe de luz da realidade. Seria uma grande oportunidade tratar deste tema nas artes, nas ciências exatas, nos estudos linguísticos e em muitas outras áreas do conhecimento humano. Mas propomos introduzir as implicações destes conceitos na sociedade através do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Se em um passado remoto as interações se davam mais delimitadamente, no sentido clássico de contexto baseado apenas no emissor x mensagem x receptor, a vida no planeta hoje gira em torno da maleabilidade, para não dizer fragilidade, de cada um dos elementos desta tríade. O sentido (*lato*, assim mesmo) se estende sobre as diversas ondas, ou tonalidades de cores de cada interlocutor, ao ponto de não se perceber com clareza se a realidade faz parte de qual delas. A linguagem verbal, a linguagem não-verbal, até mesmo a linguagem mista, todas elas são utilizadas nas interações por recursos tecnológicos, que ensaiam reproduzir: 1- a experiência de quem a concebeu; 2- a experiência de quem trouxe determinado dispositivo (a veiculação na propaganda, por exemplo); a experiência de quem utiliza. No meio disto tudo, flutuam pensamentos, idealizações, (pre)conceitos... e também as realidades. Até mesmo as impossibilidades (como os feitos magníficos de animação na ficção cinematográfica) está plena disto tudo, sendo que intenciona trazer o sujeito a uma experiência que venha a considerar real. Por mais que o espectador tenha consciência da manipulação da realidade (pelo virtual, pelo atual, pela noção de possível ou impossível),

considera-se o momento da interação como significativo, portanto, uma experiência válida da realidade.

Levy (2007) traz:

Consideremos, para começar, a oposição fácil e enganosa entre real e virtual. No uso corrente, a palavra virtual é empregada com frequência para significar a pura e simples ausência de existência, a “realidade” supondo uma efetuação material, uma presença tangível. (p. 5)

É a partir deste trecho que saímos da conjectura para adentrarmos no que está posto a respeito do conflito causado pelo deslocamento (intencional ou não) dos espectros da realidade. É de fundamental importância que o sujeito defina, sobre o quê defende como o lugar em que põe os seus pés – ou a sua cabeça – ou o seu coração. Ou qualquer órgão que liga ao contexto em que vive. Afinal, cada um pode virtualizar e ter virtualizada a parte do corpo que tiver interesse. Consciência.

Assim, levar-se pelo senso comum, que nos tem dito que virtual é o que não existe e real é o que podemos sentir nos leva à seguinte questão: de quantos sentidos

precisamos para compreendermos que estamos, de fato, na realidade? Mais uma vez com Saramago (1995), também questionamos se, retirado o nosso sentido da visão, estaríamos em um plano virtual? Em Ensaio sobre a Cegueira, o autor narra tanto atrocidades, como os gestos de hombridade, ambos frutos da condição após ficarem cegos. Então: mudam-se os nossos significados, percepção de realidade e condição de humanidade a partir do momento em que temos subtraídos todos (ou somente um) dos nossos sentidos dentro da virtualidade? Arriscamos a responder que podemos, sim. Mas não precisamos, se não for de nosso interesse. Até porque, a virtualidade não é mesmo somente a ausência de um ou mais sentidos.

Para isto, solicitamos um esclarecimento minimalista (porque não poderia ser simplista) no Dicionário de Marcondes e Japiassu (2006). Eles conceituam o virtual:

Virtual/virtualidade (lat\_ *virtuallis*) 1. Que existe apenas em “potência, que não se tornou ainda, ato que está em processo de desenvolvimento. Ex.: a borboleta existe em estado virtual na lagarta. 2. Implícito, inato, não manifesto. “Toda a aritmética e a geometria são inatas, e estão em nós de maneira virtual” (p. 192).

Seguindo assim, inegável e inerente aos sujeitos e às coisas, o virtual é a iminência com procedência de fatos, ações, condições e todos os outros processos que envolvem causa e efeito. E no plano do efeito, pode ainda ser manipulado, pois não se efetivou no presente. No entanto, a virtualidade, assim como a atualidade, também causa efeitos na existência e, por consequência, antes de sua atualização, já faz parte da experiência. Retomando a exemplificação com as interações por meios tecnológicos digitais hoje, percebe-se que utiliza o termo virtual para denominar as imagens que vemos em dispositivos. Imagens estáticas ou dinâmicas, por estarem condicionadas a “descansar” ou desaparecer no “modo off”, são tidas como virtuais. A questão é que, apesar de serem mais voláteis, tais imagens já chegaram aos sentidos e à percepção – a ambas, no presente. Por mais que estas imagens sejam representações, como negar que a visão (como todos os outros sentidos) apenas conseguem captar o que está no presente? E se a imagem é de algo simulado, um construto que remete a um espaço que não é necessariamente aquele onde se está tendo a experiência: ainda assim, não foi

sentido no presente? Uma questão aqui final: há algo real que não seja simulacro, mesmo no atual?

Dentin (1999) tece crítica a esta forma de se referir ao virtual:

Ao invés de falar de realidade virtual, não se deveria empregar o termo representação artificial? [...] O termo virtual torna-se palavra de ordem de uma nova estética, acompanhada de uma certa ideologia da comunicação (através das belas imagens tanto da ciência como da arte). Visto desse ângulo, o uso do termo virtual é particularmente empobrecedor, correndo o risco de ocultar a riqueza do conceito. Pois é na contracorrente da imagem, evacuando tudo o que é da ordem da reprodução, do simulacro e da cópia, que podemos realmente encontrar um “lugar do virtual”. (p. 133).

Estamos tratando das imagens, mas o mesmo se aplica a qualquer conteúdo ou forma de interação. As chamadas por videoconferência, um telefonema, a auscultação de uma canção, acompanhar a história de um filme, série ou telenovela, uma simulação gráfica de um projeto arquitetônico; todos estes frutos da construção no meio digital: por que condicioná-los ao plano do virtual se já nos causaram efeitos pelos sentidos, bem como nos fizeram sentir no cerne de nosso presente? Talvez por uma

conveniência da linguagem moderna, levaria quem concebe, quem produz, quem divulga e quem consome estas experiências tidas como virtuais a um plano de não ter responsabilidade de causa e efeito, como se fosse possível se desviar das consequências em materializar o outro sujeito que podemos (ou queremos) ser enquanto estamos no suposto plano diferente. Bom, então, nada diferente do que se faz também no plano atual. Dentin aponta esta troca (nada sutil, mas bem apropriada) dos termos. Sugere que se informe “representação artificial” em lugar de virtual. Isto porque a virtualidade é bem mais nobre do que isto.

A respeito desta manipulação da linguagem sobre a realidade, a artificialidade desta e as experiências resultantes, Larossa (2014) traz:

(...) o que nos dizem que é: essa língua em que parece que é a realidade aquela que fala... embora já saibamos que se trata da língua que falam os fabricantes, os donos e os vendedores de realidade. (...) Ou em outras palavras, a linguagem dos que falam em nome da realidade e dos que falam em nome do futuro. (...) Nossa língua, nos dizem, tem que ser ao mesmo tempo realista, prática e progressista. Se falamos alguma variante dessa linguagem que elabora constantemente projetos para a ação traçando pontes entre fatos

(verdadeiros) sobre o que é e (boas) intenções sobre o que deveria ser teremos um lugar seguro e assegurado no campo. Porém essa linguagem nos parece vazia e está se tornando impronunciável para nós (p. 49).

E com minúcias, descreve como se dá este processo:

Dizem-nos que, se você fala essa linguagem, falará a partir da realidade. Primeiro irá inventá-la, depois irá impô-la e finalmente, poderá se apoiar nela. Então a realidade, com toda a sua força, seu prestígio, sua solidez e sua autoridade, estará do seu lado. Porém, para nós, essa realidade nos produz uma estranha sensação de irrealidade, como se não tivesse densidade, corpo, como se ao apresentar como uma realidade abstrata, transparente e bem ordenada, nos afastasse da experiência que é sempre situada, concreta, confusa, singular. Como se suspeitássemos que essa maneira de ver, de compreender ou de objetivar o que existe tivesse sua própria cegueira constitutiva (...). Já não confiamos nos que nos dizem o que é o real e como é o mundo. Já não nos fiamos nos que pretendem falar a partir de lugar algum, nos que só pretendem falar em geral, sem ser eles mesmos que falam (p. 51)

A etiqueta acadêmica indica que é de bom tom que o que cita comente após o que foi citado. Neste caso, isto

será feito da seguinte forma: será utilizado uma outra citação do mesmo livro. Larossa trouxe Franz Kafka como uma epígrafe em outro capítulo: “No combate entre você e o mundo / prefira o mundo”. Talvez porque não sejamos separados do mundo, e lutar para nos separar de algum de seus espectros é lutar contra espectros de nós mesmos. E também porque, ao que parece, estas vozes indicam a importância da consciência de estar e ser o mundo.

Para uma melhor visualização do que trazemos aqui sobre o tema, buscaram-se as palavras do filósofo da informação Pierre Levy no título “O que é o virtual”. Nele, o autor traz uma discussão do que chamamos de três aspectos principais da (ir)realidade. O quadro abaixo objetiva encontrar as principais diferenciações com trechos do referido livro, cujas páginas estão indicadas logo em seguida. Ressalta-se que este quadro foi construído de uma maneira intuitiva, e parafrasear Levy está mais para um exercício do que necessariamente um estabelecimento fixo de conceitos.

**Quadro 1 – Revisão teórica sobre os conceitos dos 3 aspectos principais da (ir)realidade em Levy (2007).**

POSSÍVEL		VIRTUAL		ATUAL	
1	Ainda não existe	2	Problematização	3	Solução
<p><i>O possível é exatamente como o real: só lhe falta a existência. (p. 5)</i></p>		<p><i>Mas o que é a virtualização? Não mais o virtual como maneira de ser, mas a virtualização como dinâmica (...). Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mutar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular. (pp. 6 e 7).</i></p>		<p><i>A atualização aparece então como a solução de um problema, uma solução que não estava contida previamente no enunciado. (p. 6)</i></p>	
4	Ainda não é real	5	É volátil e depende de interpretação para existir	6	É estático e já constituído
<p><i>É um real fantasmático, latente. (p. 5)</i></p>		<p><i>Contrariamente ao possível, estático e já constituído [o atual], o virtual é como um complexo problemático, o nó de tendências ou forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização (p. 5).</i></p> <p><i>A sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo. Mas, novamente, nem por isso o virtual é imaginário. (p. 9)</i></p>			
7	O sujeito não tem noção exata do objeto	8	O sujeito reconhece o objeto	9	O sujeito percebe e sente o objeto
<p><i>O possível já está todo constituído, mas permanece no limbo. O possível se realizará se que nada mude em sua determinação, nem em sua natureza. (p. 5)</i></p>		<p><i>(...) um grande número de pessoas compartilha os mesmos enormes braços virtuais e desterritorializados (...). A projeção da imagem do corpo é geralmente associada à noção de telepresença. Mas a telepresença é muito mais que a simples projeção da imagem (p. 14).</i></p>		<p><i>A função simétrica da percepção é a projeção no mundo, tanto da ação como da imagem. A projeção da ação está evidentemente ligada às máquinas, às redes de transporte, aos circuitos de produção e de transferência da energia, às armas (p. 14).</i></p>	

Fonte: o autor

No quadro acima, ao lado de cada característica do possível, virtual e atual, foram inseridos números em sequência. Poderemos, através destas características, realizar outro exercício, desta vez para comparar o que foi posto e o que é tendência nos estudos acadêmicos mais recentes quando se referiram a “realidade” e “virtualidade”.

Após a separação dos conceitos e suas respectivas características, no Quadro 1 apontaram-se 9 propriedades para que os discursos condissessem com o painel teórico. Isto feito, seguiu-se com a utilização da ferramenta “Dados e estatísticas” da Plataforma Sucupira, o portal da CAPES que aponta indicadores dos estudos acadêmicos no Brasil. Neste ambiente, selecionou-se a planilha “br-capes-btd-2018-2019-09-09\_2018.xlsx”, que contém metadados de todas as teses e dissertações defendidas e cadastradas no ano de 2018. Para restringir a pesquisa buscando objetividade na discussão dos resultados, aplicou-se um filtro na planilha com os seguintes condicionantes:

**Quadro 2** – Filtro aplicado nos estudos *stricto sensu* na planilha em CAPES (2020)

Evento de classificação:	Quadriênio 2013-2016
Área de concentração do conhecimento da CAPES	Todas
Tipo de produção	Teses
<b>Temas das áreas de concentração</b>	Informação, comunicação, cultura, mídia, significação (e seus respectivos campos semânticos diretos)
<b>Palavra-chave central</b>	virtual
Quantidade de produções encontradas	8 (de 88.120)

Fonte: o autor.

Diante dos resultados, iniciou-se a interpretação dos resultados a partir do resumo (que estava contido na mesma planilha supracitada) e da conclusão, disponíveis nos repositórios das respectivas instituições. Informamos que três repositórios consultados não continham ou não

disponibilizavam a produção que buscávamos. A especificidade de cada problema foi trazida durante a explanação do que conseguimos interpretar. Ressaltamos que consideramos que a ausência de 3 conclusões não afetou o sentido geral. Primeiro, porque, conforme afirmamos anteriormente, este texto se trata de um ensaio totalmente interpretativo, e não busca sob nenhuma forma fixar nenhuma conceituação como “universal”. E em segundo lugar, praticamente todos os outros trabalhos confirmaram na conclusão o que trouxeram no resumo. Construímos o quadro abaixo, distribuindo a tese, o curso, a instituição, como enxergamos que tratam do tema “virtual” e “real” no resumo, na conclusão, e ao final, dispusemos uma tabela interna com 9 espaços, 1 para cada característica dos conceitos de Levy (2007) que trouxemos no Quadro 1. Portanto, quanto mais marcações com X, mais próximo do que teorizamos inicialmente. Uma vez mais, o espectro que estamos a analisar – devem existir outros espectros, tantos quantos aqueles que se dispõem a discutir o tema.

**Quadro 3 – Sistematização das teses de 2018 na área de informação e comunicação para analisar como dispõem os contextos de possível, virtual e atual segundo os critérios do Quadro 1.**

Curso, instituição e código na planilha "br-capes-btd-2018-2019-09-09_2018"	Resumo	Conclusão	Concordância com o Quadro 1		
			Possível	Virtual	Atual
5599	Comunicação, UNISINOS  Trouxe os conceitos de possível, virtual e atual com todos os elementos do Quadro 1.	Confirmou na conclusão toda a conceituação do resumo.	X	X	X
			X	X	X
			X	X	X
37206	Comunicação, PUC-RIO  Compreende o espaço da Internet como um todo virtual  Na contraposição por antinomias real x virtual, colocou o virtual no campo do possível.	Não utilizou a palavra "virtual".  Considerou, diferentemente do resumo, os termos "Internet" e "TICs" de forma concreta. Entretanto, não deixou de considerar que estes espaços e dispositivos são permeados de elementos "simbólicos e culturais" (re)produtoras de "significados, sentidos e verdades".  Através da construção e desconstrução humanizada do discurso político, reverberado no "ambiente digital", a autora questiona crítica e coerentemente o que se tem posto como "democracia digital".			
			X	X	X
			X	X	X
46391	Comunicação, UFRGS  Associa o virtual apenas à mídia digital. Por consequência, discorreu sobre o atual, equiparando-o ao possível.	Considera as "mídias digitais" como "possível potencialidade alternativa".  O grupo dos sujeitos investigados percebem e sentem o objeto (no caso, o direito à comunicação de seus interesses) como atuais, na medida em que "ressignifica" e "articula" o ciberespaço.			
			X	X	X
48390	Comunicação, UFRJ  Trouxe como "sujeito virtual" aquele que consome os produtos da mídia (no caso, sua ênfase foi a TV)	Não se analisou a conclusão, pois, até a presente data, a tese não está disponibilizada no repositório institucional da UFRJ.			
56014	Comunicação e práticas de consumo, ESPM  Considerou como cenário virtual todos os ambientes digitais contemporâneos.	Trouxe a mesma consideração do resumo acerca do tema tratado			
71244	Comunicação, UFPE  Considerou como virtualidade as experiências da era digital, as quais denominou como "escapistas", pois "afetam a realidade".	Os direitos ao público não estão abertos para acesso a essa tese, de acordo com a Resolução 3/2007 CCEPE Art.3 da UFPE. Desta forma, não se conseguiu acesso à conclusão do trabalho na presente data de pesquisa.			
72492	Ciências da Informação, UFMG  Trouxe os conceitos de possível, virtual e atual com todos os elementos do Quadro 1.	Na data desta pesquisa, o repositório da UFMG estava em manutenção e, por isso, não se teve acesso ao texto integral para analisar a conclusão.	X	X	X
			X	X	X
			X	X	X

Fonte: o autor

Ao que parece, pelo menos graficamente, é que a academia se divide quanto ao que seria virtual e o que seria real. Por vezes ambos são próximos, mas apareceram também de forma totalmente antagônica. Se é possível falar em resultados com o método acima utilizado, pode-se indicar um panorama não-linear, com poucos parâmetros em comum (mesmo em se tratando praticamente das mesmas áreas do conhecimento) e aplicações ora voltadas ao senso comum, ora voltadas ao discurso da virtualidade tal qual se utiliza na contemporaneidade, e ora de acordo com o plano conceitual que trouxemos. Um ponto interessante a ser indicado é a coerência na utilização dos termos e propriedades conceituais. Praticamente todos os autores estão seguros dos termos e das respectivas aplicações, coerentes com o que vêm tratando.

## **A SEGUNDA FACE DO PRISMA: O QUESTIONAMENTO E A CRÍTICA**

Após muitas leituras que temos feito de “O que é o virtual?”, segundo livro do autor com o qual tivemos contato desde que o conhecemos há alguns anos, continuamos com a mesma inquietação: por que o título

desse livro é uma pergunta, já que traz tantas definições dentro de si? Não encontramos resposta, e acredito que não teremos mais. No entanto, podemos conjecturar que Levy quis deixar em aberto a sua interpretação. Sua voz no, por mais que seja importante no meio acadêmico-científico, não consegue servir de manual de instruções. É plausível considerar o virtual e o atual como reais, e a extremidade conceitual do possível. Faz sentido porque uma experiência virtual e uma experiência atual sempre terão uma da outra. Onde estariam os pensamentos de quem fala e de quem assiste a uma palestra no mesmo tempo e espaço? Como ficam as percepções de quem interage sincronamente com alguém que se encontra em lugar remoto?

Levantando mais outra polêmica, em Levy (2007), está posto que a segunda situação é virtual e a primeira atual. Esta forma de considerar o virtual e o atual como diferentes a partir somente dos elementos tempo e espaço foi duramente apontada por alguns autores, que chegaram até a afirmar que o autor contorceu as palavras de Gilles Deleuze para construir sua retórica.

O ponto de desencontro de Lévy e Baudrillard com o conceito filosófico de virtual proposto em Deleuze consiste no fato de que, no fim das contas (e mesmo afirmando textualmente o contrário – principalmente no caso de Lévy), ambos contrapõem o virtual ao possível e, conseqüentemente, ao real (LOPES, 2005, p.106).

Ampliando ainda mais o debate, o possível não tem o impossível como antônimo, mas como uma alternativa. É necessário figurar aqui: um sonho possível não é virtual, porque não tem forma e nem conteúdo. Um sonho possível ainda está sendo construído. Inclusive, dentro de sua condição de possibilidade, igualmente se encontra a impossibilidade. Quem dirá que um sonho impossível não venha a se tornar realidade? Mas o processo seria este: sonho possível ou impossível, formatado em uma virtualidade real (quando se enxergam as condições para a sua realização ou a desistência devido a falta delas) passa a existir quando é estabelecido no presente, no atual (tão real quanto o virtual). Outra ressalva: nenhuma destas etapas deste processo seria fixa, podendo ir de um extremo a qualquer momento, inclusive não dependendo do sonhador-realizador. Isto, Deleuze disse, e Lévy o

rememorou: “Toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais. Não há objeto puramente atual. Todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais” (Deleuze *apud* Levy, 2007, p. 2).

Questionamos, aqui novamente, se a conveniência de utilização dos termos não estaria envolta em mecanismos de assujeitamento e domínio dos poderes que envolvem as relações sociais. Esta dita (e repetida) conveniência encontra, na atualidade, o caminho perfeito para seu estabelecimento. Hoje, temos os mesmos sentidos de ontem, mas não as mesmas percepções. Isto porque temos mais estímulos de toda sorte, independente da origem ou do grupo em que vivemos. Outros grupos também, mas decerto que a vida urbana ampliou à décima potência sua “agulha” a “inquietar a vida”. A interação tecnológica digital tem sido o maior símbolo disto. Um pseudo-mundo dentro do mundo que se chama de virtual para não se culpar das consequências que trouxe à convivência em si mesmo. Ginzburg (2001) discute:

A vida urbana moderna é acompanhada de uma intensificação desmedida da nossa vida sensorial, fenômeno que está no centro dos experimentos das

vanguardas literárias e figurativas do Novecentos. Mas tal fenômeno também esconde, como foi ressaltado com frequência, um empobrecimento qualitativo da nossa experiência. Esse processo de automatização, denunciado por Chklovski, constitui o contexto histórico da sua definição aparentemente atemporal da arte como estranhamento (p. 38)

Ginzburg estava tratando a respeito da interação com a arte, mas suas palavras, neste contexto, são totalmente cabíveis. E sendo múltiplos (e “desmedidos”) os nossos contatos sensoriais com a vida urbana moderna, questionamos também: quantos sentidos constituem uma virtualidade e uma atualidade? Quais deles estão relacionados à realidade e ao possível? E ainda: é possível que sejamos puramente virtuais? Isto, como trouxemos, deixou em aberto Levy e se posicionou Deleuze. A impressão (e não apenas a percepção) é a de que esta discussão ainda está longe de se fechar. Então, terminaremos esta seção com a crítica de Faleiros et al. (2016):

Na medida em que esse tipo de interação se torna parte da experiência humana cotidiana, que vem se

constituindo em uma prática social ou em um novo habitus (...), ele se transforma também em um produtor de subjetividades (Faleiros et al., 2016, p. 270).

Em mais uma conjectura, poderíamos trazer que talvez estejamos acostumados a aceitar o real somente quando temos consciência dos elementos da percepção que entendemos ter. Ao menor declínio de um desses elementos, começamos a duvidar da realidade (virtual ou atual) – que o outro traz, e insistimos em aceitar apenas a verdade tal como concebemos por completa.

### **A TERCEIRA FACE DO PRISMA: NÃO SE TRATA DE UMA QUESTÃO EXATA**

Um braço artificial é um braço virtual, por ser a potência do braço natural? O quanto dele é inerente (talvez intrínseco) ao corpo, e quanto do corpo o constitui? Poderíamos afirmar o mesmo sobre as medicações que controlam as estruturas psíquicas. Estariam elas trazendo os sujeitos para o mundo real ou tirando-as do mundo real para o virtual? Ou nenhuma delas (o que parece mais plausível). A questão nem incide tanto, como dissemos no

início do texto, na natureza do campo semântico que envolve a (ir)realidade. A questão seria a imposição a que a sociedade é submetida entre suas artificialidades, suas naturalidades e, por consequência, suas realidades, envoltas em jogos que, obviamente, são estratégias de luta pelo controle e poder. Lopes (2005) também afirma:

Subjugados a uma realidade virtual, encontraríamos, portanto, seres humanos encapsulados dentro de formas de pensar e sentir já pré-configuradas nas malhas de um programa matriz, de uma linguagem matemática, de uma plataforma Windows, de uma programação genética “ideal”, das configurações do World Wide Web, da linguagem Java, HTML, de uma telenovela global (p. 105).

Em “O Signo de três”, coletânea de ensaios organizada por Umberto Eco e Thomas Sebeok, encontramos Ginzburg novamente, mas agora tratando da realidade no meio das ciências. Seu posicionamento é claro ao apontar que os sentidos e percepções humanas às vezes captam diferenças da realidade, outras vezes, nem tanto.

(...) o conhecimento de uma doença sempre permaneceu indireto ou conjectural. Os segredos do corpo vivo sempre estiveram, por definição, fora do alcance. Uma vez morto, obviamente, poderia ser dissecado, mas como fazer a transição do cadáver, irreversivelmente transformado pela morte, para as características do indivíduo vivo? (...) O reconhecimento dessa dupla dificuldade implica inevitavelmente a admissão de que mesmo a eficácia dos procedimentos médicos não poderia ser provada. Por último, o rigor distintivo das ciências naturais jamais poderia ser obtido na medicina devido à incapacidade desta de quantificar (exceto quanto a aspectos puramente auxiliares). A incapacidade de quantificar resulta da impossibilidade de eliminar o qualitativo, o individual, e a impossibilidade de eliminação do individual, por sua vez, resulta do fato de o olho humano ser muito mais sensível às diferenças, mesmos as mais sutis, entre seres humanos do que entre pedras ou filhas. As discussões sobre a “inexatidão” da medicina promoveram as primitivas formulações daquilo que viria a ser o problema epistemológico central nas ciências humanas (ECO; SEBEOK, 2008, p.115-116).

## UM (RE)COMEÇO QUE SERIA POSSÍVEL, MAS É VIRTUAL

Sempre é tempo de consciência, por mais que coincidam com tempos de devaneios (aqueles momentos em que se perde a consciência pela entrega voluntária à falta dela). A consciência ao interagir no meio da Internet, ao assistir a uma obra de ficção, ao sentir uma fragrância de um perfume ou um alimento, ao mirar dentro dos olhos de outra pessoa (mesmo que através da tela de um computador). Acreditamos que a consciência não precisa ser atual. Ela pode ser construída ao longo da vida toda, com as experiências que tivermos.

E em cada experiência reside a latência de tornarmo-nos outros ou fixar nossa identidade de maneira mais convicta. Sempre é tempo, às vezes há espaço, quase nunca precisamos nos subjugar.

## REFERÊNCIAS

BLAKE W. & LAWRENCE, D. H. **Tudo que vive é sagrado**. Belo Horizonte: Crisálida, 2001.

CAPES. **Plataforma sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: set. 2020.

ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. **O signo de três**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula et al. Opacidade das fronteiras entre real e virtual na perspectiva dos usuários do Facebook. In: **Revista de psicologia da USP**. V. 27, n. 2. São Paulo, 2016.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderlei Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2007.

LOPES, Eduardo Simonini. A realidade do virtual. In: **Psicologia em revista**. V. 11, n. 17, Belo Horizonte, Jun. 2005. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/223>. Acesso em: 04 dez. 2020.

MARCONDES, Danilo; JAPIASSU, Hilton. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PARENTE, André. **O virtual e o hipertextual: a rede como paradigma da contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Editora Pazulin, 1999.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**, Cia. das Letras, 1997.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. O arquipélago imaginário do corpo virtual. In: **Alea: estudos neolatinos**. Vol. 8, n. 2, Jul.-Dez., Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2006000200003>. Acesso em 04 dez. 2020.

## CAPÍTULO

13

### CÂNTICOS DO MEU EU-LÍRICO:

#### A GENEALOGIA DA MORAL DE UM NIETZSCHENIANO COMO FRUTO DE UMA ANÁLISE DIALÓGICA E CRÍTICA DO DISCURSO DA VIDA<sup>40</sup>

José Henrique Martins de Araújo

*“Ao meu amado pai, por ter se submetido à feroz tormenta ao meu lado. Sobrevivemos. Vencemos”.*

### PREFÁCIO

Sei que, a partir do momento que se depararem com um trecho introdutório destacado de forma tão evidente como o que se apresenta neste texto, poderá haver a justa percepção que esta introdução, tão somente, se apressará em apresentar todos os principais elementos que serão abordados nesta obra que se seguirá, além dos propósitos que permearam todo o processo composicional.

Evidentemente, tal destaque encontra sim justificativa

---

<sup>40</sup> “Ao meu amado pai, por ter se submetido à feroz tormenta ao meu lado. Sobrevivemos. Vencemos”.

na importância que eu busquei conferir a tais elementos e propósitos. Mas, além de tudo aquilo o que se espera de uma introdução convencional, aqui também se inicia o conjunto da minha obra acadêmica.

Assim, tendo em vista que este texto se situa no marco temporal da produção dos meus primeiros trabalhos autorais com propósitos acadêmicos, há em mim uma certa ansiedade com as proporções que este texto tomará. Ansiedade esta que possivelmente me acompanhará do início da concepção deste texto até a sua conclusão.

Considerando que seja inevitável que haja traços involuntários de amadorismo em minha escrita, motivados pela citada ansiedade e pela minha (ainda) inexperiência, espero que a paixão com que compus cada uma destas linhas contrabalanceie meu amadorismo e inexperiência com a vivacidade daqueles que iniciam com entusiasmo um novo caminho, uma nova jornada na vida.

Por fim, imaginando eu que algumas pessoas possam ler este meu texto como se fosse uma espécie de autobiografia, peço a vocês que não o leiam (somente) desta forma.

Embora haja um inegável elemento autobiográfico em meu texto, elemento este que cumprirá um importante

papel que logo em seguida revelarei; o cerne teórico deste ensaio é tratar alguns relatos de minha vida como se fossem um discurso para fins de explicação prática de dialogismo bakhtiniano. E a respeito de alguns fatos aqui relatados sobre a história de vida de meu pai, o outro protagonista deste ensaio, o mesmo procedimento deve ser feito pelo leitor: tratar os relatos da vida de meu pai como se fossem, também, um discurso. E da interação entre as estruturas enunciativas do meu discurso e do de meu pai, que o leitor possa ver com clareza como o dialogismo se articula na realidade.

Mas como nem tudo demanda tamanha rigidez e formalidade, espero que o leitor, a medida em que possa refletir sobre as minhas considerações e especulações a respeito de análise dialógica do discurso, possa também se entreter com os relatos que aqui expus. Há certos traços de escrita aqui, a exemplo de certas ironias e gracejos, que pretendem aproximar o texto de motivos literários e tal artifício foi proposital e se justificou em deixar o texto mais acessível a quem o deseje ler. É um artifício de escrita que eu espero poder desenvolver e melhor explorar em outros trabalhos acadêmicos futuros, na medida em que as oportunidades me permitam fazer isto.

Delineando aqui um mapa de interpretação deste ensaio, peço ao leitor que o enxergue sob duas óticas: a **teórica** e a **perceptiva**. Duas óticas distintas, mas que se harmonizam uma com a outra.

Retomando o que eu disse anteriormente, este ensaio tem por base teórica principal o dialogismo bakhtiniano. E por este motivo, naturalmente houve a utilização de obras acadêmicas que tratassem sobre esta temática. E aqui, temos o que eu me referi como **ótica teórica**.

Por **ótica perceptiva**, trata-se da minha “visão de mundo” ou a forma como eu mesmo enxergo a realidade em minha volta. E da minha visão de mundo, extraio parte dos meus valores pessoais, os quais compõem o que Fiorin, um dos teóricos utilizados neste ensaio, chamará de “dimensão axiológica”, elemento este basilar do dialogismo. E dentre os meus valores pessoais, acredito que aquele que ficou mais evidenciado neste ensaio, e um daqueles que me são mais caros, é a observância da autonomia individual, seja a minha própria autonomia, seja a de quaisquer outras pessoas. Afinal, a autonomia dos indivíduos deveria ser vista por todos como um dos grandes valores universais, pelo menos em meu ponto de vista.

Assim, evidente a forma como a ótica teórica e a perceptiva se relacionam de uma maneira bastante íntima neste ensaio.

Muito do que foi escrito aqui neste ensaio reflete parte dos meus valores pessoais no decorrer de um espaço de tempo. Alguns valores mudaram no decorrer dos anos. Alguns apenas se solidificaram. E o papel do elemento autobiográfico, ao qual eu me referi a pouco, é justamente ser o “pano de fundo” da articulação dos meus valores pessoais com o mundo ao meu redor.

Sem maiores esclarecimentos a fazer, desejo a você uma boa leitura.

## **PARTE 1 – PRÓLOGO: A ESTÉTICA DO MEU DISCURSO**

De início, vislumbro e compartilho um primeiro fato. Em todos os meus atuais anos de vida, muitos dos quais dedicados às leituras dos mais variados temas e dos autores das formações pessoais mais díspares possíveis; poucas vezes me recorro de algum destes autores terem feito menções, dentro de suas obras, aos momentos preliminares que permearam um processo composicional qualquer.

Digo isto porque, no meu caso, os momentos que antecederam a concepção deste texto trazem à tona detalhes que poderiam simplesmente permanecer alheios à ciência do leitor. E tenho certeza que tais detalhes, ao serem revelados, poderão gerar uma melhor compreensão e apreciação deste texto como um todo; motivo pelo qual prontamente os descrevo.

Quando eu utilizo o termo “cânticos” no título de meu texto, peço ao leitor que entenda o referido termo como uma metáfora para “experiências”. E falar sobre minhas experiências, divagar sobre a minha própria vida, como o título da minha obra sugere, não foi a temática original deste trabalho. A temática original trataria sobre *A linguagem simples como um catalisador de um acesso mais democrático ao mundo digital*.

A sugestão de mudança da temática veio de uma pessoa que, ao saber da minha notável inquietação em ler o livro “Tremores: escritos sobre experiência” de Jorge Larrosa, sugeriu em tom de desafio que eu me propusesse a escrever sobre o assunto tratado no livro citado sob a ótica das minhas próprias experiências pessoais.

A sugestão foi por mim acatada, mas reconheço que foi

acatada mais pela vibração do desafio em si do que por algum respeito que eu pudesse ter ao meu próprio bom senso. E esta vibração, a que Larrosa chamou de “tremor”, chamo de “vivenciar uma nova experiência”.

A primeira certeza que devemos ter quando falamos de experiência, é que ela é um evento de natureza sensorial. No meu caso, às vezes é de natureza multisensorial, um caótico deleite sinestésico.

Na experiência, a sensação se torna o elo entre o conhecimento advindo da experiência e as emoções. E no campo das emoções, encontro desde a mais tenra idade um ambiente muito familiar. Um ambiente no qual me sinto muito à vontade. Um ambiente que me remete a um estado de equilíbrio interior.

Alguém poderia se indagar sobre o que diferencia um conhecimento padrão, racional, de um conhecimento advindo da experiência. E eu responderia que é emoção aflorada pelos sentidos, e os sentidos estimulados pela experiência.

Repare que na vivência da experiência há um elemento cognitivo, suplementar ao conhecimento de formato tradicional, mas que com este não se confunde. Porém,

torna-se necessário reconhecer aos dois formatos a mesma relevância e importância na construção do conhecimento humano.

Para ilustrar o fora acima descrito, já imaginaram o que seria da incontestável grandeza literária de “Germinal” sem que Émile Zola tivesse vivido e trabalhado no meio dos carvoeiros para escrever sobre a realidade deles? Sem que o autor trouxesse para a sua escrita a experiência por ele mesmo vivenciada e que ele desejava retratar com fidedignidade na sua obra?

Já imaginaram o que seria da incontestável grandeza literária de “Guerra e Paz” sem a experiência prévia vivida por Liev Tolstói na Guerra da Crimeia?

Ou saindo do campo da arte literária, caso meu apreço por tal forma de arte seja alvo de refutação por parte daqueles que a desconsiderem como um pressuposto científico válido; já imaginaram quão diferente seria o método pedagógico de Paulo Freire sem os seus calçados sujos da terra das inúmeras localidades rurais da América Latina pelas quais este passou e lecionou? Já imaginaram Paulo Freire sem os ouvidos caleçados pelas audições atentas dos inúmeros anseios presentes nas vozes daqueles

situados à margem dos processos educacionais tradicionais?

Nenhum destes três exemplos teriam as projeções que tiveram no decurso da história sem a influência do aprendizado pela experiência. E a experiência, com seu movimento expansionista e transformador baseado no contato com a realidade, adquire um caráter de “além-do-conhecimento”.

Esclarecido, por fim, que a vivência de uma nova experiência é algo muito valorizado por mim; o desafio que me fora proposto foi prontamente aceito.

Falar de si mesmo é um processo difícilíssimo, embora eu sempre encontre grande satisfação pessoal em realizar este processo. Há uma linha muito tênue entre o prazer e a dor, e não ocasionalmente me estabeleço na fronteira destes dois sentimentos.

Não há receituários padrões para falar de si mesmo e, por isso mesmo, é para mim um processo imprevisível e ao mesmo tempo fascinante. Mas é inegavelmente um processo doloroso, muito afeto à falta de bom senso que indaguei alguns parágrafos acima. É, como diria Clarice Linspector, um “costurar para dentro”.

“Costurar para dentro” é um processo que pode emaranhar o interior de uma pessoa com incontáveis emaranhados de nós. A pessoa que “costura para dentro” pode ser tomada por grandes temores caso estes nós interiores adquiram a forma de um labirinto intransponível. Ou a pessoa pode ser tomada por grandes temores caso ela descubra, no decurso do processo citado, mais de si mesma do que gostaria de saber. Ou lembrar fatos da própria vida que buscava enterrar no esquecimento.

Em “Para além do bem e do mal”, Nietzsche assim escreve:

“Aquele que luta com monstros deve se acautelar para não se tornar também um monstro. Quando se olha muito tempo para um abismo, o abismo olha para você”.  
(NIETZSCHE, 2018, p. 89)

Assim, falar de si mesmo pode revelar coisas para as quais nem sempre se está preparado com antecedência para vivenciar.

E já que nunca tive grandes problemas em vilipendiar meu bom senso, exponho alguns dos escritos de autoria dos

“monstros” e “abismos” que tive ao longo de minha vida, embora não me considere totalmente preparado para presenciar as proezas poéticas destes monstros e abismos. Algumas destas indesejadas representações já foram vencidas por mim em suas respectivas épocas, algumas ainda permanecem escondidas a minha espreita. Quanto a mim, busco ser apenas um observador de mim mesmo, indiferente às vozes que desejarem possuir o lugar de fala (ou de escrita) neste texto.

Nem sempre estamos preparados com a antecedência desejada para realizarmos os feitos de nossas vidas. Às vezes o aprendizado vem no decorrer do percurso de nossos feitos. E se formos pensar no aprendizado da experiência, este frequentemente será concomitante com a sua aplicação prática na vida.

Assim, uma vez iniciado o processo de “costurar para dentro”, terei que, invariavelmente, desatar cada um dos incontáveis nós presentes dentro de mim.

Não há como haver um meio-termo. Não há como haver um processo de abertura do “eu” em que se chegue a um resultado satisfatório por meio de um processo interrompido, inconcluso. Ou se diz tudo abertamente do

começo até o fim, ou se acaba por dizer absolutamente nada.

Por fim, considero que o aprendizado da experiência, na sua forma mais impactante, implica em submeter-se a desafios. Assim, a assunção de desafios, como o que me foi proposto e que me comprometi a cumprir, acabaria por gerar um proveitoso processo de retroalimentação criativa. O sentimento emanado do meu ato de escrever seria a própria matéria-prima do meu ato de escrever.

Assim, a partir da minha decisão insensata (e agora plenamente explicada) de iniciar o processo de composição deste texto nos moldes propostos, duas questões acabaram me ocorrendo em seguida:

1º Por que falar de mim mesmo poderia ter qualquer relevância acadêmica?

2º Iniciando eu este texto a partir da temática proposta pelo desafio, como iria escrevê-lo?

Dostoiévski, em “Os irmãos Karamazov”, ao iniciar o seu famoso romance, descreve o protagonista de sua narrativa,

Alieksiéi Fiódorovitch, como um ser humano banal, um homem comum. E tal descrição poderia causar certa estranheza a um leitor que, ao verificar que o protagonista desta história é tratado por seu criador como “herói”, poderia esperar deste personagem certos feitos sobre-humanos ou extraordinários no decorrer da narrativa. Mas mesmo os feitos triviais da vida de uma pessoa igualmente trivial tem a sua beleza e sua importância e merecem ser entendidos e apreciados como tal.

Alieksiéi Fiódorovitch, da forma como é tratado no livro de Dostoievski, é, indubitavelmente, um homem comum. E por ser comum, é dotado de concepções reais. E por ser dotado de concepções reais, é passível de ser entendido por outros homens comuns, igualmente reais, por meio de seus olhos e sentimentos humanos.

E é assim que desejo ser tratado ao submeter parte da minha própria história a um prisma de análise acadêmica: ser um homem comum a ser entendido por outros homens igualmente comuns.

E me contextualizando desta forma, creio que dotar a minha própria história de pertinência acadêmica é, acima de qualquer coisa, um ato de reconhecer a minha própria

natureza humana.

Havendo divergências de terceiros quanto à delimitação proposta ao meu objeto de estudo, afirmando que tal objeto seria dotado de subjetivismos e pretensões artísticas e literárias incompatíveis com a escrita acadêmica, que submetam meu texto aos julgamentos que entenderem pertinentes.

Sei que os julgamentos existiriam independentemente do meu desejo de me pronunciar expressa e abertamente contra ou a favor de cada um deles; então, embora eu compreenda as possíveis críticas ao caráter subjetivo e as feições líricas de meu texto, do meu próprio estilo de me expressar não posso me desvincular. Eis aqui a estética do meu discurso.

Diz-se que o escritor Kazantzákis teria em sua própria lápide os seguintes dizeres: *“Espero por nada. Não temo nada. Estou livre”*. Assim, apropriando-me destas palavras, não temo os julgamentos, tampouco espero por julgamentos. Que cada palavra minha aqui escrita dite seu próprio caminho de forma individual e autônoma. Por fim, estou livre.

Mas, apenas para expressar minha opinião sobre a

classificação de meu texto, diria que é proeminentemente filosófico, mas, também acadêmico. Uma amálgama destes dois estilos.

Sobre o processo composicional de meu texto, considerando que seja uma descrição de minha vida e de meus pensamentos, evidente e autoexplicativa seria a adoção de um discurso em primeira pessoa.

Talvez, não tão evidente seja o motivo de eu ter decidido incluir as diversas vozes que estão presentes neste texto. Algumas das inúmeras vozes das pessoas que constituíram o que eu sou.

Sendo este texto, este trabalho, um exercício de inspiração dialógica tipicamente bakhtiniano; é necessário que se dê a devida liberdade para que haja a harmonização da minha voz com todas as muitas vozes que se somaram no decorrer deste texto. Todas estas vozes sendo tratadas com igual importância e protagonismo. E a construção do conhecimento contido em meu texto observará tal harmonização de feição polifônica.

Dos conhecimentos e experiências que adquiri ao longo de minha existência, há as vozes de incontáveis pessoas. Sou o fruto da influência de várias pessoas e ao me posicionar

no mundo, torno-me passível de influenciar o mundo e afetar a realidade. E no meu texto, no meu discurso, tal influência multidirecional há de se manifestar de forma consciente (ou inconsciente).

Mas, caso eu extrapole e deseje realizar uma regressão tão radical a ponto de estabelecer que, dentre os participantes com vozes ativas neste texto, há vozes, inclusive, daqueles que já eu fui, das minhas personalidades e crenças passadas; o meu texto começa a ganhar novas dinâmicas.

Engraçado seria pensar que muitas das coisas que eu escrevi aqui seriam descritas drasticamente diferentes se as tivesse escrito anos atrás. Assim como seria engraçado perceber que muitas das coisas aqui escritas poderiam ser retratadas de forma completamente diferente daqui uns anos. Freire, ilustrando este meu pensamento, assim disse uma vez:

“Os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições

diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda". (FREIRE, 2017, p. 22)

A percepção das experiências pode mudar com o decorrer dos anos, então muito do que eu vivi foi sofrendo mudanças em suas interpretações iniciais. E muito do que vivi não tem mais em mim a mesma força emotiva presente no momento original de sua vivência, então seus relatos a partir da ótica do meu "eu presente" apenas representarão os indícios daquilo que me recordo, logo, um objeto afeto à aplicação do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg.

Assim, de forma a sanar as possíveis restrições que existiriam neste processo de resgate das minhas lembranças pessoais de fatos passados, houve neste texto a citação de alguns autores que eu costumava ler, em especial no momento da minha transição da adolescência para a idade adulta. Autores a exemplo de Fernando Pessoa, Friedrich Nietzsche, Renato Russo, entre tantos outros que tiveram algumas de suas obras revisitadas por mim no exato momento de composição de meu texto e que serviram de indícios para melhor delimitar meu "estado de espírito" em épocas passadas. Um estado de espírito que alguns leitores considerariam um pouco pessimista, até mesmo para um

típico adolescente em transição para a idade adulta.

Embora, no decorrer da minha vida, muitas das minhas obras favoritas de cunho literário, filosófico e artístico retratem minha predileção pelo entendimento e pela expressão da esfera individual e introspectiva; o “eu” sempre está em constante conflito com o “mundo”, a esfera individual está contida no mundo exterior e não deve desconsiderá-lo. E este conflito não deve ser entendido como um simples processo de “estímulo-resposta”, mas como uma complexa construção de caráter dialógico.

E neste mundo caótico, fruto da cosmologia de Friedrich Nietzsche, fruto dos eternos conflitos entre os indivíduos e o mundo que os cerca; hei de considerar todas as vozes que constituíram e deram corpo a minha própria voz.

E a minha voz, sustentada pelos pilares de minha vida pessoal, profissional, acadêmica, racional, cultural, emocional; é como aqui se encontra registrada neste texto.

## **PARTE 2 – SOBRE A EXPERIÊNCIA E O DIALOGISMO**

No exato momento da composição deste texto, carrego aproximadamente uma década de experiência profissional dentro de carreiras do serviço público brasileiro. Assim,

creio que seja inevitável a manifestação dos traços estilísticos da minha própria escrita profissional. Sendo isto simplesmente uma constatação, um fato, não atribuo a esta qualquer valoração positiva ou negativa. Fatos carregam em si a realidade, cheia de suas virtudes e imperfeições.

Não há como desvencilhar a experiência do indivíduo. Eu sou aquilo que vivi e que me permiti viver. Logo, a minha escrita pode e acabará revelando muitas das minhas experiências pessoais, sejam estas experiências de caráter profissional ou pessoal.

Assim, acreditando eu que não haja quaisquer objeções de terceiros quanto a minha escrita de burocrata, introduzo o principal questionamento do meu texto: *Por que as experiências de vida têm caráter dialógico?*

A experiência, enquanto conceito, tem aqui neste ensaio o tratamento hermenêutico de conhecimento proveniente dos dados da própria vida. Constatação esta que vinculo mais a intuição em si do que a construções epistemológicas de autores afins.

Talvez algum leitor se questione se seria por pura conveniência que eu, enquanto escritor, estaria fazendo esta interpretação forçosa do conceito de experiência, de

modo a favorecer indevidamente a minha argumentação neste texto. De forma que eu poderia até reconhecer tal conveniência em minha argumentação, mas, apropriando-me dos ensinamentos nietzschianos de valorização da intuição enquanto elevada fonte de inspiração filosófica e sendo esta possível interpretação de experiência como algo que se percebe empiricamente com certa facilidade por qualquer pessoa; permito-me tal interpretação por meio de tal artifício. Unicamente como propósito de aplicação de preceitos nietzschianos.

Quanto ao dialogismo, importante é, também, compreendê-lo e situá-lo adequadamente. Segundo conceituado por Fiorin (2011), há três eixos básicos que compõem o pensamento de Mikhail Bakhtin: a unicidade do ser e do evento, a relação entre o “eu” e o “outro” e a dimensão axiológica, resultando o encontro destes três eixos no cerne da concepção dialógica da linguagem.

Seguindo por esta construção teórica de Fiorin, o dialogismo como “macroconceito” pode ser dissecado em alguns “microconceitos”, sendo eles: (1) todo enunciado é dialógico, (2) polifônico, (3) intertextual e (4) a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. Assim, polifonia e intertextualidade

seriam reflexos dessas relações sociais em que as conciliações ou embates de caráter axiológico aconteceriam entre o “eu” e o “outro”.

O discurso, enquanto materializado, por exemplo, em forma de texto escrito; tem sobre si uma “supraestrutura” a qual chamamos enunciado, que é onde, de fato, são processadas as relações dialógicas. Mas, ao mesmo tempo que o discurso pode ser materializado em forma de texto escrito, penso eu se o discurso não poderia ser materializado, também, como ações humanas concretas.

Assim, sendo uma determinada ação humana, já materializada no mundo físico, análoga a um discurso; não seria então o dialogismo bakhtiniano uma possível estrutura de um modelo ético? Algo a ser pensado.

Mas enquanto um possível modelo ético, o dialogismo não poderia ser entendido como uma ética normativa ou uma ética do “dever ser”, mas sim como um modelo ético mais contemplativo das ações humanas, ou da “tragédia humana”, nos dizeres de Nietzsche. Aliás, esta visão estética da ética, aproximando a ética das reais relações humanas e abstraindo tendências normativas da ética, em muito aproximariam as concepções bakhtinianas daquelas

concebidas pelo próprio Nietzsche.

Pertinente a este ponto de vista é a aproximação que Fiorin faz entre o dialogismo e a ação humana, esta entendida por Bakhtin (e explicada por Fiorin) como um fenômeno único e irreplicável:

“O ser é um evento único. É para a existência do ser humano concreto que se volta Bakhtin. Sua filosofia primeira não construirá leis gerais, mas será uma fenomenologia dos eventos. A unicidade do ser humano existe na ação, no ato individual e responsável. Viver é agir e agir em relação ao que não é o eu, isto é, o outro. Eu e outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos. As ações concretas realizam-se na contraposição de valores”.

(FIORIN, 2011, p. 16)

Divagações estas a parte; a vida, enquanto fenômeno de aquisição de conhecimentos por parte do ser vivente, sujeita este às vicissitudes da existência; a qual se inclui a existência do “eu”, as existências dos “outros” e o eterno conflito dialético dos acertos e erros vistos tanto sob à ótica individual quanto social. E dos aprendizados que possivelmente podemos extrair dessa alternância entre

acertos e erros, canalizada no nível do enunciado, seria possível materializarmos a experiência no nível do discurso.

E pensando sobre esse conflito dialético por mim citado, interessante é a forma como Almeida, em seu livro *A epistemologia da errância: erro, hiância e ciência em discurso* (2019), descreve o erro como algo que não se encontra materializado nas coisas, no mundo físico. O erro é um processo, uma construção racional de atribuição de valor através da comparação entre a realidade e um programa pré-concebido, de forma a adaptar aquela a este.

Errar, na concepção de atribuir valor, acaba se afastando da semântica de devir (de errância) para se aproximar de uma proposta de sedentarização. As definições do que sejam “acertos” ou “erros”, através da sedentarização, acabam por se tornarem propriedades particulares de terceiros, limitando toda uma pluralidade de significados que o devir poderia proporcionar às vivências. E esta visão maniqueísta da vida, de limitar todas as opções de vida a uma simples lógica binária, sempre causou em mim uma grande aversão.

Quando Almeida expõe o pensamento que aquele que perambula não erra; recordei-me o quanto desejei em

minha adolescência que esta afirmação fosse verdadeira. E digo isto não por discordar da veracidade da proposição de Almeida, mas porque não pude tornar esta afirmação uma verdade constante em minha vida.

Vagar livremente sempre foi meu grande ideal de vida e nada me desagradava tanto quanto ter que atribuir qualquer valoração positiva ou negativa às experiências de vida que eu desejava vivenciar. Somente desejava me ver liberto de programas e pré-concepções que pudessem representar minhas vivências como “acertos” ou “erros”, e aqui, sendo bastante claro e objetivo, desejava me ver liberto de programas e pré-concepções trazidas pelo meu pai.

Eu somente desejava viver, perambular livremente, de forma que a vida pudesse deixar suas marcas em mim.

O ato de errar e o processo de significação do erro talvez sejam alguns dos grandes elementos atribuidores de humanidade a um ser.

Lembro, da minha época de pré-vestibulando, uma história interessante que um professor de literatura me contou em uma de suas aulas. Contou ele que Luís de Camões, o consagrado autor de “Os Lusíadas”, ao se

deparar com o naufrágio da embarcação que utilizava em uma viagem ao extremo-oriental, teve que escolher entre salvar os manuscritos de “Os Lusíadas” e salvar a vida de sua companheira chamada Dinamene. No caso, Camões acabou optando por salvar a si próprio e os manuscritos do que viria a ser sua obra-prima. Quanto a sua companheira, restou a ela apenas o descanso eterno sob as águas do mar revolto.

Embora eu desconheça se, de fato, Camões tenha passado por tal “escolha de Sofia”; sempre achei esta história, na versão de meu professor, bastante peculiar.

Talvez o meu leitor possa divergir sobre a conclusão que depreendo desta história de Camões, mas acredito que o ato dele ter decidido salvar sua obra-prima ao invés da vida de sua companheira é uma decisão que somente um ser humano poderia ter tomado. Considerando que, atualmente, no século XXI, muitas decisões de nosso cotidiano são automatizadas por meio de algoritmos e computadores, certamente uma máquina teria escolhido (ou teria sido programada para) salvar a vida humana em qualquer circunstância.

Para sermos justos aqui nesta discussão, qual escolha você, meu digno leitor, teria tomado no lugar de Camões?

Salvaria a obra intelectual que o tornaria imortal por toda a eternidade ou salvaria a vida da pessoa que se diz amar?

Independente de sua resposta, meu digno leitor, e esta resposta só seu âmagô poderia conceber; acho inevitavelmente trágico o pensamento que desde os tempos mais remotos os seres humanos se deixem corromper pela triste ilusão de que podem viver eternamente. Não serem capazes de aceitarem as suas próprias finitudes e viverem de acordo com esta realidade.

Assim, Camões, a depender da ótica de análise que se faça desta história, teria errado ao permitir que sua companheira tivesse sucumbido de forma tão trágica. Embora eu creia que Camões tivesse consciência da importância que sua obra tinha, não duvido que o remorso o tivesse corroído por ter sido submetido a tal decisão.

Por fim, “Os Lusíadas” acabou por ser preservado e pôde ser envolto de toda a glória e reconhecimento merecidos no decorrer dos séculos posteriores. Sobre a perda de Dinamene, recordo-me de meu professor comentar que a fase maneirista de Camões, que abarca os poemas de maior carga lírica do autor, teve muita influência do processo de significação que escritor deu a esta trágica perda de sua

companheira.

Sob a ótica de meu gosto pessoal, sempre preferi a fase maneirista de Camões, mesmo diante do majestoso “Os Lusíadas”. Mas a vida de Dinamene teria valido um livro e alguns poemas dedicados a sua memória?

É o tipo de resposta que somente um ser humano poderia dar. Assim como seria genuinamente humano todo o processo de significação motivado por um erro.

Não sei se tive embates pessoais são severos quanto aqueles presentes nesta história de Camões, mas certamente tive sim meus embates pessoais.

Poderia ter escrito alguns poemas em memória às tragédias de minha vida, mas não os compus textualmente. Meus poemas ficaram no devir, nas minhas ações no decurso da minha existência.

Certamente meu ideal inicial de “vagar livremente” acabou por se mostrar deveras utópico. A própria vida demanda um certo grau de sedentarização.

Sedentarizei-me. Talvez eu somente tenha atingido o equilíbrio virtuoso que Aristóteles pregava em sua filosofia. Mas tenho consciência que me sedentarizei consideravelmente, em comparação ao que almejava em

minha juventude. E se sedentarizar talvez seja uma das grandes inconveniências da vida adulta.

Rotinas demandam das pessoas o cumprimento de seus compromissos diários, como aqueles de natureza familiar ou profissional. E eu, assim como tantos outros, também possuo as rotinas que me arraigam à terra.

Mas, contrariando às rotinas empedernidas, sempre tive grande apreço por encontrar tempo para as pequenas excentricidades que me permitissem viver algo novo e totalmente fora do curso normal de minha vida. E neste presente momento de minha vida, o novo se materializou no meu recente ingresso como aluno especial de um programa de mestrado.

Cursar um mestrado foi um desejo que bem alimentei por uns bons anos. E poder cursar um programa de mestrado, mesmo na qualidade de aluno especial, trouxe-me grande satisfação pessoal.

Naquilo que é excêntrico, mantenho meu furor tanto na juventude que se distancia como na velhice que se aproxima. No excêntrico, permeio de vitalidade o elo entre os dois extremos temporais de minha existência. No excêntrico, a sedentarização se esfacela por alguns

instantes.

Há um ditado conhecido no Sul do Brasil que diz assim: “Não está morto quem pejeja”.

(Ah...a velha sabedoria da filosofia campeira, que há anos tão carinhosamente adotou este filho da cidade grande. A sabedoria campeira que me mantém vivo nas lidas e desafios diários).

Não sei exatamente se a atual geração de jovens ainda mantém vivo aquele ardor presente nas palavras “Eu quero ter minhas próprias experiências”.

De início, acho pertinente destacar que a partir do instante que eu utilizo o termo jovens, trata-se apenas de um recorte meramente exemplificativo, a fim de estabelecer uma relação entre pessoas que atualmente se encontram no mesmo estágio de vida que aquele em que me encontrava no instante retratado neste meu texto. Não há qualquer óbice que adultos e idosos também busquem ter suas próprias experiências, de forma que creio ser extremamente saudável e desejável que um ser humano esteja aberto às experiências em todas as etapas de sua vida.

As experiências nos mantêm humanos e conectados

diretamente com o mundo, de forma que não consigo esconder um certo pesar em ver pessoas que já deixaram suas paixões se arrefecerem. Quando as paixões acabam por acompanhar o envelhecimento do corpo físico. Ou quando as paixões se arrefecem mesmo em um corpo ainda jovem.

Também não escondo um pesar similar quando vejo pessoas que buscam na observância das experiências dos outros uma tentativa de se apropriarem de experiências alheias que não lhes dizem respeito. Os eternos espectadores da vida alheia. Aqueles que se satisfazem em observar nas experiências, nos erros e nos acertos dos outros um pretexto para se absterem de tentarem vivenciar experiências em suas próprias vidas.

Sempre me questioneei o porquê desta abstenção. Há algum temor de errarem? Medo de afrontarem as próprias rotinas? Medo de serem submetidos aos julgamentos alheios? Por que não concretizarem os seus próprios desejos?

Só sei que o âmago de cada pessoa poderia guardar uma infinidade de justificativas para as suas inércias existenciais.

Desconheço quantas pessoas ainda sentem prazer

genuíno em experimentar a vida. Quanto a mim, nem sei quantas vezes repeti ao meu pai o quanto desejava ter minhas próprias experiências.

Na figura de meu pai, houve um dos grandes pontos de inflexão de minha vida. Indubitavelmente meu pai foi uma das pessoas que mais contribuíram para que eu me forçasse a definir quem de fato eu era e o que eu desejava fazer de minha vida. Na minha relação com o meu pai, materializou-se com grande precisão entre nós dois o conflito axiológico das estruturas enunciativas preconizado por Bakhtin.

Quando houve o embate decisivo entre os desejos de meu pai quanto a minha pessoa e as minhas próprias ambições pessoais, o ato de eu externar que desejava ter minhas próprias experiências destilava, acima de tudo, todo o meu descontentamento a programas e condicionamentos que meu pai me impunha. Eu não desejava ser sedentarizado por ele.

Fiz o que quis, responsabilizei-me pelas consequências de minhas decisões e me abstive de arrependimentos. Posteriormente me sedentarizei, como acontece a tantos cidadãos por aí.

Quanto ao ato de se arrepender, digo que é um

sentimento estranho. Porque embora me sinta pessoalmente incomodado que muitas das minhas decisões pessoais não tenham me levado aos objetivos que tracei para minha vida, assim como tiveram muitas decisões que me fizeram abdicar de excelentes oportunidades de vida; sinto-me satisfeito pelo ato de decidir ter cabido apenas a mim.

Estou ciente da grande contradição de estar simultaneamente arrependido e não arrependido, mas se aprende com o tempo a conviver com alguns paradoxos da vida. O filósofo Kierkegaard diria, tão bem, que independentemente do ato de fazermos ou não fazermos algo, arrependeríamos-nos de ambos.

Perambular foi um direito por mim conquistado através dos meus desajeitados ímpetos juvenis. Os cabelos brancos de meu pai e as suas muitas preocupações com a minha pessoa certamente confessariam as muitas dificuldades que permearam a criação de um adolescente.

Perambular implicou tanto um aprendizado de dor e sofrimento como um aprendizado de experiências fantásticas e irreplicáveis. E é como foi escrita a minha história. E uma vez escrita, escrita permanecerá, sem

possibilidades de desconstruir aquilo que de fato foi.

Sobre essa irreplicabilidade dos atos (e fatos) da vida, Fiorin destaca este ponto temático como sendo de grande importância dentro da concepção filosófica do dialogismo bakhtiniano. Assim, tornam-se impróprias, pelo menos em uma perspectiva bakhtiniana, generalizações teóricas que visem a restringir o alcance dos eventos da vida, entendidos tanto numa esfera individual como numa esfera de interação com eventos da vida de terceiros.

“Sua filosofia primeira era uma arquitetura do ato. Para ele, há uma dissociação entre o mundo da teoria e o mundo da vida. O primeiro é o das generalizações. O segundo é o da historicidade viva, em que seres únicos realizam atos irrepetíveis. Esses dois mundos são incomunicáveis porque a teoria é incapaz de apreender o ser e o evento únicos. Bakhtin não é o filósofo do irracionalismo. O que critica, ao mostrar a separação dos mundos da teoria e da vida, é um pensamento que só se importa com o sistema, o universal, e não se preocupa jamais com o evento, o ato particular, o singular; um pensamento que contrapõe o objetivo ao subjetivo, o social ao individual, o universal ao singular”. (FIORIN, 2011, p. 16)

Introduzindo aqui uma pequena amostra da minha relação de longa data como apreciador da arte do grupo de rock Legião Urbana, a quem muito devo a minha apreciação à lírica maneirista Camoniana em decorrência da música “Monte Castelo”; o grande Renato Russo, em sua música L’Aventura, diria que: “Quem pensa por si mesmo é livre. E ser livre é coisa muito séria”.

Ser livre, por ser uma concepção dotada de subjetivismos, conserva em si grande seriedade. Uma grande seriedade consigo mesmo.

Cada um tem dentro de si uma ideia do que o faz se sentir livre. Para mim, liberdade representa, acima de tudo, o sentimento de autodeterminação. Mas representa, também, a aceitação daquilo que já passou e daquilo que fomos quando nos permitimos tentar e errar.

Em suma, liberdade é um processo de nos tratarmos com seriedade, na medida em que nos tornamos os principais (mas jamais os únicos) condutores das nossas próprias existências.

Creio que meu pai tenha se enxergado com esta mesma seriedade no decorrer de sua vida.

Foi um retirante nordestino que se mudou na puberdade

do semiárido cearense para São Paulo capital em busca de uma vida mais digna para ele, minhas tias e meus avós. E ao que parece, este movimento migratório Nordeste-Sudeste foi algo bastante comum na década de 1970, época em que a família de meu pai se direcionou à São Paulo em uma boleia de caminhão como caroneiros.

A história da família de meu pai poderia muito bem ter sido retratada numa obra literária de autores como Graciliano Ramos. Mas por não haver autores com o gabarito de Graciano Ramos, de quem sou grande admirador, para retratar esta história com um mínimo de profissionalismo; sobrou a mim o dever de contá-la. E ao materializar aqui o discurso da vida de meu pai, depreende-se parte das relações dialógicas que conceberam meu pai como o ser que foi e que se relacionaram (harmonica ou desarmonicamente) com as relações dialógicas que compuseram meu próprio ser.

Embora o fio condutor da minha própria história de vida seja consequência direta da história de meu pai, a história deste já teria o brilho suficiente para ser descrita de forma autônoma, independente. Quanto ao meu texto, ocupei-me em descrever as duas; como forma de traçar possíveis relações de polifonia, intertextualidade ou interações

verbais afins.

Meu pai vivenciou a pobreza de perto, tanto na época que em residiu no Nordeste quanto nos primeiros anos de residência em São Paulo. E é estranho imaginar como a miséria é capaz de marcar uma pessoa para todo o sempre. Como alguém que já foi privado de necessidades básicas (a exemplo de comer) e que começou a trabalhar desde a tenra idade jamais retorna a um estado de plena normalidade.

Meus irmãos e eu frequentemente tentávamos imaginar nosso pai, com uma idade aproximada de doze anos, fumando, trabalhando em serviços pesados e sendo arrimo de família. É uma imagem pesada tanto para os padrões da década de 1970 quanto para os padrões atuais.

Sobre a privação de comida, lembro também da história do avô de uns primos meus que era imigrante ucraniano. Lutou na Segunda Guerra Mundial, casou-se com uma alemã e veio residir com ela no Brasil fugindo dos horrores desta guerra. No Brasil constituiu família e aqui viveu todo o restante de sua longa vida. Foi um senhor que eu tive grande honra em conhecer pessoalmente e uma das poucas pessoas a quem meu pai se referia abertamente com

imenso respeito e admiração.

Meus primos me contaram uma vez que o avô deles, quando soldado na Segunda Guerra Mundial, frequentemente passava por longos períodos de privação de alimentos durante os combates que travava; o que o fazia, sempre que possível, ter que estocar uma grande quantidade de mantimentos nos locais onde precisava atuar. Não raramente, as provisões não suportavam períodos longos de atuação militar, o que ocasionava em racionamentos severos de comida e períodos sem quaisquer alimentos aos soldados.

A fome ou o simples temor de passar fome foi um trauma que marcou tão profundamente o avô de meus primos que este abalo persistiu até os últimos anos da vida dele, motivando nele uma preocupação irracional em estocar grandes quantidades de alimentos em sua própria casa. Frequentemente grande parte destes alimentos estragavam após os longos períodos de estocagem.

Meu pai não travou uma guerra literal, igual a travada pelo avô de meus primos; mas travou suas próprias guerras particulares. Em uma delas, o seu grande adversário era a pobreza.

A pobreza foi por ele vencida com erudição e trabalho duro. Deu tanta importância a própria educação que se pôs a fazer excelentes faculdades no decorrer de sua vida, sendo uma delas, em especial, um dos grandes orgulhos da vida dele. Orgulho que nunca fez questão de esconder para ninguém, principalmente para mim.

Não me recordo de ter conversado com meus irmãos, em algum momento, a respeito daquilo que cada um de nós atribui como um legado máximo de nosso pai. No meu caso, o maior legado que meu pai me deixou foi atribuir importância ao desenvolvimento intelectual, à própria educação.

Meu pai sempre foi muito incisivo ao dizer que foram as faculdades que garantiram a ele os melhores empregos que pôde ter na sua vida laboral e que possibilitaram que ele mantivesse a família dele com uma dignidade e conforto totalmente inimagináveis para ele quando adolescente.

Sei que meu pai cobrou dos filhos dele que tivessem a mesma disciplina, o mesmo rigor com os estudos que garantiram a ele a chance de ter vida digna. Creio que ele, inconscientemente, tinha um medo tão grande dos filhos sofrerem as mesmas privações materiais que ele sofreu

quando jovem que as cobranças citadas acabaram soando mais autoritárias do que paternais. O medo inconsciente certamente impregnou sua voz de um senso de urgência ímpar.

Pelo fato de eu ser o filho primogênito, o nível de cobrança a mim direcionado era visivelmente diferente dos meus irmãos. E por mais que eu odiasse com todas as minhas forças essas cobranças centradas em mim, mesmo que eu quisesse, atualmente eu já não teria condições de replicar em palavras o que eu sentia de verdade em relação a isto.

Acredito que um dos elementos-chaves do aprendizado da vida por meio da aquisição de experiências seja o processo de ressignificação que nossas próprias experiências vão sofrendo no decorrer dos anos.

Recordo-me que, quando adolescente, sentia verdadeiro ódio das incessantes cobranças de meu pai para que eu adotasse determinadas posturas diante da vida que ele julgava como mais adequadas. Como nunca me agradou que minha vida fosse ditada por parâmetros que não fossem os meus próprios, somente meu pai e eu sabemos o quanto foi complicado balizar duas personalidades fortes

querendo se impôr ao mesmo tempo.

Quando, futuramente, tive condições de ter um emprego que me possibilitasse viver com a autonomia e autodeterminação que eu sempre almejei; em diversas situações críticas desta vida “autônoma” me deparei tendo que utilizar muitos dos ensinamentos de pai que eu tanto desprezara na minha juventude. Foi irônico para mim conceber o quanto algumas experiências e ensinamentos que meu pai compartilhou comigo na minha adolescência acabaram por se tornar muito valiosos. Foi um reconhecimento que fiz questão de dividir com ele em determinado instante de nossas vidas.

Mas foi quando eu mesmo me tornei pai que eu pude compreender verdadeiramente as preocupações que meu pai tinha comigo. Foi um ciclo de ressignificações das minhas experiências da adolescência que se encerrou com o início da minha própria paternidade.

Firma-se aqui um dos postulados elementares da experiência. Uma experiência por mim vivenciada não pertence somente a mim. Freire (2017, p. 37) ratificaria este mesmo entendimento que as experiências pessoais dele às quais ele se referiria em *Cartas a Cristina* não pertenciam a

ele em termos exclusivos.

Hoje não há quaisquer resquícios de mágoas ou ressentimentos em relação às cobranças de meu pai e aos conflitos resultantes destas cobranças, e, por isso mesmo, não há em mim a mesma força emotiva que havia em épocas passadas. A partir do momento que pude compreender melhor a razão por trás das cobranças de meu pai, elas deixaram de ser consideradas como cobranças. Hoje elas se limitam a ser antigos apreços de um pai preocupado, a seu modo, com a educação e futuro dos filhos dele.

Talvez, se estivesse no lugar do meu pai naquela época de nossas vidas, teria investido numa melhor forma de se comunicar com os filhos dele; um bom exemplo de como as interações de natureza bakhtiniana são, sobretudo, problemáticas de natureza linguística. Por outro lado, se eu estivesse no lugar do meu pai, teria resistido, também, ao impulso que muitos pais têm em tentar absorver neles próprios todas as adversidades da vida sob o pretexto de preservar a incolumidade dos filhos. Reiterando dizeres meus já escritos aqui neste ensaio, nem sempre estamos preparados com a antecedência desejada para realizarmos os feitos de nossas vidas. Às vezes o aprendizado vem no

decorrer do percurso de nossos feitos. E se formos pensar no aprendizado da experiência, este frequentemente será concomitante com a sua aplicação prática na vida.

Sei que alguns leitores, principalmente aqueles que são pais, poderiam arguir que nem todas as experiências são dignas de serem vivenciadas pelos próprios filhos. Eu, por outro lado, não simpatizo com esse tipo de posicionamento, embora compreenda este receio legítimo de alguns pais.

As experiências têm em si um caráter pedagógico que não pode ser abnegado, de forma que impedir que uma pessoa possa exercer o direito de experienciar é prejudicial ao seu próprio desenvolvimento humano.

Sobre este tópico específico, recordo-me de minha mãe contando uma história que envolvia o pai dela.

Um dia, minha mãe, quando criança, ao ver meu avô fumando, pediu-lhe insistentemente para provar um cigarro e saciar a curiosidade dela. Meu avô, irritado com a insistência de minha mãe, ofereceu a ela um cigarro e pediu para ela realizar uma tragada bem profunda.

Minha mãe sentiu tamanha asco com aquela experiência de provar um cigarro que nunca mais desejou provar um novamente. A tática do meu avô em tornar a

experiência da tragada do cigarro o mais desagradável possível para minha mãe havia sido bem-sucedida. Minha mãe não tornou a incomodá-lo com um pedido semelhante.

De certo há experiências que não são dignas de serem vivenciadas diretamente. Embora alguns pais busquem evitar que seus filhos experienciem determinadas situações, ninguém consegue ter o perfeito controle sobre o que alguém vai ou não deixar de fazer em sua própria vida. E o que fazer diante dessa situação?

Talvez a grande questão aqui seja que não deveria haver óbice que as pessoas pudessem compreender certas experiências e amadurecer (ou melhor delimitar) seus desejos em vivenciar ou não uma dada experiência a partir de conhecimento prévio. No caso de minha mãe, o conhecimento sobre o mal do cigarro foi transmitido através do método, digamos, não ortodoxo de meu avô ao qual me referi anteriormente; mas o mesmo conhecimento poderia ter sido transmitido, certamente, por meio de técnicas pedagógicas mais adequadas.

Meu avô poderia simplesmente ter ignorado a curiosidade de minha mãe.

Meu avô poderia ter explicado a ela o que o cigarro

representava e porque era um hábito prejudicial a saúde; o que seria a resposta ideal ao questionamento de minha mãe, pelo menos em minha concepção. Mas jamais fingir que o cigarro não era um objeto de curiosidade de uma criança.

Porém, meu avô fez daquela experiência da tragada um evento pedagógico tão intenso que até hoje minha mãe não pode nem sentir cheiro de cigarro perto dela.

Enfim, retomando as considerações que eu realizava sobre o meu pai, reconheço o excelente trabalho de criação dos filhos dele que ele fez. Para uma pessoa que teve que se embrutecer tão novo, certamente foi terno com os filhos dele a sua maneira. E isso é tudo o que realmente importa atualmente.

Creio que tenha sido bem difícil para ele entender que eu desejava seguir planos profissionais menos estáveis que a carreira de bancário que ele concebia para mim em sua mente. A partir dos meus quinze anos de idade, tudo o que eu desejava era me tornar musicista e viajar sem rumo pelo mundo. E foi assim que concebi meu futuro por uns bons anos de minha vida.

Acredito que a época da convivência com os amigos das

minhas bandas de *rock'n roll* não me permitiu que eu fosse tão maleável quanto meu pai esperava que eu fosse com ele. Nunca tive mau desempenho escolar, mas nunca me apeteceu ter uma carreira tão formal quanto a de meu pai, engravatado e preso num escritório.

Meu pai era formando economista e contador. Graduou-se em economia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e em ciências contábeis pela Universidade de São Paulo. E era exatamente o diploma da Universidade de São Paulo um dos grandes orgulhos da vida dele.

Meu pai trabalhou praticamente toda a vida dele como analista de investimentos em grandes instituições financeiras em São Paulo. Desta época de trabalho dele, recordo-me claramente do meu pai saindo de casa ainda de madrugada para ir trabalhar. Retornava ao lar somente no final da noite. O trabalho que mantinha um bom padrão de vida da família certamente cobrou dele muitas horas extras no trabalho, comprometimento de tempo de convívio com a família, necessidade de horas de estudo durante a madrugada em casa para se inteirar nas novidades do trabalho, exaustão física e estresse emocional.

O que eu sentia era que, a partir do momento que eu

desejava ter uma carreira profissional incompatível com o ambiente de seriedade que envolvia o trabalho meu pai, ele considerava minha atitude um verdadeiro insulto a todo o esforço que ele fazia diariamente. E hoje eu compreendo o porquê dele ter tido este sentimento.

Este conflito que permeou o estabelecimento do meu caminho profissional e acadêmico me fez iniciar e abandonar diversos cursos superiores. Havia um descompasso entre o que eu queria fazer e o que eu me sentia obrigado a fazer, resultando em uma fórmula perfeita para o insucesso pessoal.

Por fim, minha carreira profissional acabou não representando os anseios de meu pai, tampouco minhas pretensões iniciais. Tornei-me um servidor público. E assim o sou por quase uma década.

Atualmente tenho buscado expandir minhas possibilidades de atuação profissional para outras áreas, como a área acadêmica. Mas praticamente um terço de minha vida teve propósito no serviço público.

Este texto, embora tenha sido fruto de uma recente experiência minha num programa de mestrado, não tem qualquer pretensão de soar acadêmico, a depender do

entendimento que o meu leitor tenha por “texto acadêmico”.

Em “A traição das imagens” de René Magritte, há o famoso quadro representando um cachimbo com os seguintes dizeres “Isto não é um cachimbo”.

Então, caro leitor, se divirta ao imaginar este texto acadêmico com os seguintes dizeres aqui acrescidos “Isto não é um texto acadêmico”.

As palavras aqui escritas possivelmente se encontrarão privadas de conhecimentos mais refinados sobre educação, sobre psicologia, ou mesmo sobre os efeitos da experiência na formação da psiquê e da cognição humana. Considerando que as limitações teóricas de minhas ponderações poderiam ser facilmente percebidas por acadêmicos das áreas de educação, psicologia ou correlatas; creio considerar digno reconhecer de imediato tais limitações. Parafraseando Freire (2017, p. 20), não posso mentir aos meus leitores e leitoras, *“ocultando verdades deliberadamente, não posso fazer afirmações sabendo-as inverídicas, não posso dar a impressão de que tenho conhecimento disto ou daquilo sem o ter”*.

Aqui nas palavras deste meu texto reside apenas um ser

humano, nada além disso. Embora minhas áreas originais de estudo acadêmico sejam o Direito e a Administração, sempre achei interessante considerar os olhares e sensibilidades daqueles tidos como leigos.

Porém, não sei se poderia me autodenominar completamente leigo em educação. Talvez haja em mim algum conhecimento, mesmo singelo, proveniente das minhas experiências como estudante.

Acredito que os olhares daqueles tidos como leigos podem revelar detalhes às vezes imperceptíveis aos olhos daqueles que já se encontram acostumados aos meandros da sua área original de estudo acadêmico. E imbuído deste espírito, espero que minha percepção construída a partir das leituras recentes de alguns autores de educação e filosofia da linguagem, áreas de estudo com as quais não tive qualquer experiência ou contato prévios, possa gerar bons frutos ao ser justaposta com minhas experiências como estudante.

E no que concerne a citada proposta de aprendizado da vida, pelo menos na minha concepção, não vislumbro uma possível adequação de tal proposta a uma modelagem de caráter racional-positivista, como não vislumbraria Bakhtin

em seu modelo dialógico, ou tampouco Nietzsche e a sua formulação sobre a ética humana. E por essa manifesta incompatibilidade entre o aprendizado da vida e uma modelagem racional-positivista, divago sobre o aprendizado da vida não sob uma ótica exclusivamente acadêmica, mas também sob a ótica e percepção humanas. Assim, traço minha ótica acadêmica das sensibilidades humanas e modelo minha proposta de pedagogia da experiência a partir de concepções não racionais e não positivistas.

O conhecimento da experiência, enquanto proveniente da vida, do mundo sensível, do mundo real; não se encontra no mundo racional de forma integral. Não é um “ídolo” presente unicamente em um mundo abstrato, inacessível às mãos humanas; mas algo palpável aos sentidos humanos e passível de ser aprimorado pela razão.

Jorge Larrosa diria que a experiência é uma paixão, um tremor, algo que nos toca. Eu diria que a experiência é a oportunidade, o pretexto ideal para sermos humanos e celebrarmos a nossa natureza humana. E encontramos a beleza no meio desta celebração.

Paixão etimologicamente é associado a dor e a

sofrimento, cuja ideia permeou concepções filosóficas de pensadores como Schopenhauer por exemplo. Logo, experiência é uma sensação genuinamente impregnada de calor humano, envolta de todas as virtudes e imperfeições da vida, envolta de toda a crueza da realidade. E envolta, eventualmente, de dores e sofrimentos.

Eu, desenvolvendo estas ideias de dores e sofrimentos associadas a experiências de vida, quando penso em uma vivência minha que possivelmente não tenha me trazido boas sensações, o exemplo mais vívido que tenho em minha mente é aquele que me remete diretamente aos primórdios da minha vida acadêmica, quando iniciei minha graduação (não concluída) em Economia na Universidade de São Paulo. Partindo dos meus conflitos existenciais originados de uma graduação para a qual eu não estava psicologicamente preparado até chegarmos a notável preocupação de meu pai para que eu adquirisse, tão logo quanto eu pudesse, o máximo de experiência profissional possível por meio de estágios para poder me valorizar dentro do mercado de trabalho e ter um futuro profissional promissor; haveria um dos mais intensos embates entre nós dois.

Definitivamente a grande paixão da minha vida é a música. Nietzsche dizia que a vida sem música seria um erro

e poucas vezes uma verdade foi tão bem sintetizada quanto esta.

Creio que haja poucos paralelos em minha vida quanto a minha paixão por música. Talvez, bem distante, seja possível traçar um paralelo com a minha paixão por Economia.

Do momento que eu finalizei o ensino médio até a descoberta de uma área que motivasse em mim um mínimo de interesse acadêmico que, nos dizeres de meu pai, garantisse um futuro promissor; houve uma grande vontade minha (não concretizada) de me profissionalizar como musicista e compositor.

Da conclusão do ensino médio até o início da graduação de Economia, foram várias tentativas de encontrar algum propósito em graduações que tão logo que se iniciavam, já terminavam abruptamente por desistências minhas.

Julgando pela minha ótica atual, justificaria tais desistências pela imaturidade e indisciplina que possuía para cursar uma graduação naquela época e pelo meu profundo desinteresse em dispendar meu tempo com algo que não fazia qualquer sentido com o que eu verdadeiramente desejava seguir em termos profissionais.

Mas o ato de desistir, de se perceber desistindo, causa um efeito psicológico devastador, tanto para o desistente quanto para as pessoas do seu entorno (familiares e amigos). E se desvencilhar deste efeito demandou muito tempo e esforço.

No meu caso, as desistências dos cursos superiores implicavam em assumir prejuízos financeiros com a preparação para os vestibulares e lidar com as frustrações por não me sentir adaptado ao “modus operandi” de um mundo que cobrava de mim uma carreira que garantisse um futuro promissor, quando na verdade eu desejava fazer o que eu bem entendesse.

Naquela época, embora também tivesse desistido da graduação de Economia, amava o curso. Tanto que Economia é uma área que acabou refletindo, direta ou indiretamente, na tônica que ditou toda a continuação da minha vida acadêmica após esta última desistência.

Amava Economia, como ainda a amo, mas não me apetecia a rotina e disciplina de estudos, tampouco me sentia verdadeiramente pertencente ao ambiente acadêmico que eu costumava frequentar naquela época. Tudo era muito formal, muito rígido. Era tudo aquilo que eu

não era.

Mesmo o orgulho que eu tinha em pertencer à universidade que havia ingressado com tanto esforço, que inclusive era a mesma universidade da qual meu pai tanto se orgulhava em ter se formado, todo este meu orgulho se arrefecia na absoluta falta de propósito que estar naquele ambiente me transmitia. O quanto estar naquele ambiente em nada refletia minhas verdadeiras ambições.

E jamais pude transmitir numa entrevista de estágio aquilo que não se refletia no meu âmagô. O desempenho medíocre na universidade e minhas entrevistas de estágios infrutíferas levaram a uma futura desistência da graduação de Economia. Algo que foi um insulto sem precedentes ao meu pai.

Como forma de manter uma atividade remunerada que apaziguasse o trauma da desistência da Universidade de São Paulo, a minha experiência em realizar provas e meu absoluto desconforto com entrevistas de emprego acabaram me direcionando para a realização de concursos públicos. Como acabei ingressando no serviço público em determinado momento, abriu-se diante de mim uma carreira profissional que me permitiu posteriormente morar

sozinho, autodeterminar-me e dar seguimento aos meus estudos acadêmicos com a liberdade que eu precisava.

A carreira de musicista se perdeu no meio deste trajeto sinuoso em descobrir qual rumo desejava tomar na vida.

Quando terminei o ensino médio eu cheguei a estudar música em algumas escolas de renome em São Paulo. Cheguei a tentar ingresso na Escola Municipal de Música de São Paulo para estudar violão erudito. Busquei me profissionalizar como músico, mas o interesse acabou se arrefecendo em determinado instante em prol dos estudos para concursos públicos e em prol de deixar São Paulo para residir no interior de Santa Catarina.

E a carreira de servidor público e a residência em Santa Catarina em algum momento deixaram de ser um simples desejo e se concretizaram.

### PARTE 3 – TEOGONIA E O CREPÚSCULO DOS ÍDOLOS

*“O mistério das coisas? Sei lá o que é mistério!*

*O único mistério é haver quem pense no mistério.*

*Quem está ao sol e fecha os olhos,*

*Começa a não saber o que é o Sol  
E a pensar muitas coisas cheias de calor.  
Mas abre os olhos e vê o Sol,  
E já não pode pensar em nada,  
Porque a luz do Sol vale mais que os pensamentos  
De todos os filósofos e de todos os poetas.  
A luz do Sol não sabe o que faz  
E por isso não erra e é comum e boa”  
(Há metafísica bastante em não pensar em nada – Alberto Caeiro –  
heterônimo de Fernando Pessoa)*

Fernando Pessoa indiscutivelmente é um dos meus autores favoritos, motivo pelo qual fiz questão de invocá-lo desde as primeiras páginas do meu texto. É um dos muitos (e muitas) que carinhosamente trato como se tivessem sido meus próprios “mestres” ou “mestras”, mesmo que alguns deles não tenham sido contemporâneos a mim. Pessoa é um dos muitos mestres que tive e que, acredito eu, ainda terei ao longo de minha vida. E no seu heterônimo “Alberto Caeiro”, encontrei palavras que me trouxeram um imenso alento existencial durante a difícil transição da adolescência

para a fase adulta.

Alberto Caeiro retrata o personagem fictício de um pastor a quem Pessoa atribuiu como “mestre” de si próprio e de seus heterônimos “Ricardo Reis” e “Álvaro de Campos”. Caeiro preza pelo bucolismo, pela objetividade, pelo apego ao mundo físico/sensorial e pelo sentimento antimetafísico. Um retrato literário que teria grande aproximação filosófica de autores como Friedrich Nietzsche, cuja alcunha de “mestre”<sup>41</sup> também o atribuo com absoluto carinho.

41 Quando trato Nietzsche como “mestre”, refiro-me a uma parte do pensamento filosófico dele, em especial aquela parte ao qual se costuma denominar de “Übermensch”, cujas ideias muito me inspiraram a passar pelo turbulento período de transição da adolescência para fase adulta e que justificam um laço de gratidão (e afeto) meu para com o que este autor me ensinou. Embora seja um dos meus autores preferidos, há posicionamentos de Nietzsche, inclusive escritos literalmente em suas obras, com os quais, obviamente, não compactuo de forma alguma e que repudio severamente, a exemplo da visão de

Nietzsche sobre as mulheres. Para um melhor entendimento sobre esta situação, recomendo a leitura do capítulo 4 - “Nietzscheanismo e feminismo” - em *Nietzscheanismo* (2017) de Ashley Woodward.

O trecho do poema que destaquei acima retrata perfeitamente o que eu entendo pela realidade. O mundo que se impõe por ele mesmo. E o exato sentimento que me tomou nos meus primeiros anos morando sozinho.

Quando trato da imposição da realidade, creio que o termo antimetafísico seja bastante apropriado para explicar este fenômeno. O fenômeno do mundo que se explica por ele mesmo, sem a intervenção de dogmas ou construções puramente racionais.

Teogonia, obra cuja autoria se atribui a Hesíodo, conta com grande riqueza de detalhes o mito genealógico dos deuses adorados na Grécia Antiga. Conta, também, a origem do mundo segundo a perspectiva da tradição oral dos povos gregos e que, ao serem sistematizadas pelo citado autor, tornaram-se a versão que unia todos estes povos em torno de uma única crença.

Quando falamos sobre mitos, ressalta-se que existem

dois tipos de relatos míticos. Os mitos genealógicos, a exemplo de Teogonia, que retratam o surgimento do mundo e o surgimento dos deuses adorados por um determinado povo. E os mitos escatológicos, a exemplo do Ragnarok, que retratam o fim do mundo e o fim dos deuses adorados por um determinado povo. No caso do Ragnarok, tal relato remete à mitologia nórdica.

Quando falamos em “mito”, creio que também seja pertinente o analisarmos de modo similar ao que fizemos com o termo “experiência”. E pelo que se pode entender por mito, poderíamos traçá-lo como sendo uma representação ingênua e simplificada do mundo e de sua origem; uma visão de mundo perfeitamente condizente com alguém que ainda possui poucos anos de idade ou poucas vivências.

E qual seria a relevância de tratarmos sobre a construção semântica de mito? Com o que isto se relaciona com a pedagogia da experiência?

A experiência é a destruição do mito. O esfacelamento das ingenuidades. Os ídolos revelados ociosos.

Tomando o excerto de Pessoa como exemplo, a experiência é aquilo que nos conecta ao mundo como de

fato ele é, sem intermediários neste processo. Uma conexão que se sobrepõe, inclusive a construções filosóficas que tentem explicar a relação entre o “eu” e o “mundo”. E é neste íterim que a filosofia da linguagem bakhtiniana é invocada, porque é a partir dela que se contempla o mundo, não como se gostaria que ele fosse, mas como de fato ele é.

Entendo perfeitamente o tipo de sensação que Pessoa quis transparecer através desta obra poética sob o heterônimo “Alberto Caeiro”. Entendo tão bem que ainda hoje as palavras ficaram marcadas na minha memória e o bucolismo presente na lírica de “Alberto Caeiro” é um bucolismo do qual eu compartilho inteiramente até hoje. É um retorno a um estado mais primitivo da natureza humana, mais simples e mais terno.

E hoje vejo com clareza o quanto este bucolismo, dentre tantos outros motivos, justificou meu processo de mudança de residência de uma megalópole altamente urbanizada e cosmopolita como São Paulo capital para ir residir nos locais mais remotos do interior de Santa Catarina.

Se eu fosse realizar uma genealogia das minhas crenças pessoais, partindo da minha infância até a idade adulta, há sim muitos mitos construídos e esfacelados com o

transcurso do tempo. Assim, a análise dos meus ídolos poderia ser realizada tanto sob uma perspectiva de mito genealógico como sob uma perspectiva de mito escatológico. Ou, sob as duas perspectivas, simultaneamente.

Acredito que o conceito-chave que explica perfeitamente a minha transição da adolescência para a fase adulta foi este: frustração. E acredito que seja um sentimento compartilhado por muitos jovens quando chegam em suas respectivas fases adultas.

Os atuais (e alarmantes) índices de depressão em adolescentes e adultos possivelmente não me deixarão mentir sobre os impactos que a frustração tem na construção (ou destruição) dos caracteres alheios. E tendo eu, em algum momento de minha vida, também sucumbido à depressão, compadeço-me daqueles que ainda não entendem o poder pedagógico de entrar em harmonia com a vida, resignar-se com os próprios fracassos, aprender com os próprios erros e limitações. Há uma expressão moderna que eu acredito que explique este tipo de poder pedagógico: desapegar-se. Ou, invocando aqui termos típicos termos nietzschenianos: buscar não ser mais um **ressentido**.

“Mas porque tanto enfoque na frustração?”, poderia perguntar um leitor meu.

Porque a frustração é o processo de luto pelo “ídolo” ou pelo “deus” que se esfacelou. *Deus está morto*, diria Nietzsche (2008, p. 181). Há quem viva o luto eternamente, se o “ídolo” era deveras adorado, mas há quem busque entender os malogros da vida e ressignificar a própria vida a partir deste luto.

Um dos meus ídolos era representado pela minha crença que meu costumeiro desempenho escolar da época de colégio garantiria um desempenho semelhante quando na universidade. Outro de meus ídolos era representado pela minha crença que eu poderia ser tão independente quando desejava ser na minha mentalidade de adolescente. Ídolos que foram esfacelados impiedosamente nos primeiros anos da minha vida adulta.

O desempenho escolar na época do colégio, independentemente de ser muito bom, não garantiu um desempenho semelhante nas minhas primeiras tentativas de cursar uma graduação.

Quanto a independência que eu almejei a vida toda, sobrou apenas a utopia conforme o que foi retratado aqui

neste texto. Há um nível de liberdade pessoal que julgo ser utópico. A própria vida demanda uma certa sedentarização.

Fazendo uma breve analogia com a utopia da liberdade pessoal absoluta, poderia citar o enredo de um dos meus filmes preferidos- “Na Natureza Selvagem” (2007) – como um exemplo cinematográfico da representação dos conflitos internos de um jovem que desejava viver sem regras, desapegado do resto da civilização e que falece no final do filme justamente em decorrência desta escolha de vida. “Na Natureza Selvagem” é baseado no livro homônimo de Jon Krakauer e conta a história de vida de Christopher McCandless, um rapaz de abandona o luxo de uma família de classe média americana para viver uma vida sem posses como um andarilho.

A experiência, então, não se relaciona com o que é idealizado e, por isso mesmo, não se relaciona com modelos puramente racionais ou positivistas. Sei que tal constatação é capaz de despertar nos homens grandes medos e fascínios pela alta imprevisibilidade dos aprendizados advindos das experiências. De fato, para viver, não há receituários prontos. O vislumbre de não ser possível limitar as possibilidades de uma vida de aprendizados a um modelo canônico, a sensação de perda do controle sobre as

vicissitudes da vida, tudo isto pode ser aterrador a determinadas pessoas.

Quanto a mim, simplesmente vilipendio qualquer sentimento de temor que eu possa ter, embora eu inevitavelmente o tenha camuflado em algum lugar dentro de mim.

Sobrevivi às frustrações juvenis. Pude conviver com as minhas próprias limitações. Em algum momento, a minha formação acadêmica se solidificou e mesmo no processo de sedentarização da vida, há momentos para se aproveitar lapsos de liberdade e celebração da beleza itinerante da vida.

#### **PARTE 4 – CÂNTICOS DE CORDEL**

A partir das minhas raízes nordestinas, traço uma representação do que considero um modelo de uma possível pedagogia baseada nas experiências de vida, ou um modelo de ensino-aprendizado da vida: as histórias de nossas experiências presas a uma linha, em formato que lembra folhetos de literatura de cordel. E me atrevendo aqui a emular os preceitos filosóficos de Paulo Freire, tão célebre pela formulação de seus muitos modelos pedagógicos,

proponho aqui meu próprio modelo de pedagogia dos ensinamentos da vida: **a pedagogia dos folhetins de cordel.**

A linha, sobre a qual coloco minhas histórias, tenho como a representação metafórica da minha vida. Na figura dos folhetos, tenho a representação metafórica das minhas próprias histórias de vida.

Assim, creio que a o aprendizado da vida seja o ato de recitarmos nossas próprias histórias, de forma a podermos aprender uns com as experiências dos outros. Uma verdadeira pedagogia do aprendizado pelos “exemplos” de vida, um modelo pedagógico concebido através do recitar de histórias reais que permitem que os ouvintes possam se identificar com os conteúdos recitados de uns para os outros.

Meu pai, embora eu mesmo tenha relutado por anos em admitir, tinha razão em muitos de seus ensinamentos porque parte do seu conhecimento tinha conexão com a realidade. Compartilhou suas experiências comigo, embora o canal de comunicação tenha sofrido as interferências atinentes aos desentendimentos que são comuns entre um pai e seu filho.

Aqui, neste texto, compartilhei algumas de minhas

histórias. E prezei por um canal de comunicação tão claro e honesto quanto pude conceber.

Histórias sobre aquisição de sabedoria, sobre a vivência de sofrimentos, sobre responder pessoalmente pelos próprios atos. Histórias sobre “não se envergonhar mais de si próprio”.

Este trecho entre aspas, referente à citação de *A Gaia Ciência* de Friedrich Nietzsche, sugere uma resposta para a indagação “Qual a marca para a liberdade realizada?” e condensa em breves palavras o que seja, na minha concepção, a experiência.

A experiência é, possivelmente, um dos mais puros exercícios da livre construção da própria individualidade, livres das amarras de medos interiores.

Cabe ressaltar que, embora o ato de experimentar possa sim, guardar no seu âmago, certos medos inconscientes; não necessariamente tais medos irão impedir a concretização deste ato.

Experimentar é, sobretudo, um ato de audácia. Algo a ser retratado com o mesmo tom heroico das antigas epopeias gregas. Ou mesmo com o mesmo tom realista das tragédias gregas.

Por fim, creio que a comunicação da pedagogia das experiências de vida priorizaria, também, a concisão.

E retomando a partir deste ponto alguns preceitos da escrita de Nietzsche, este era um escritor amplamente conhecido por adotar um estilo de escrita que fazia extenso uso de aforismos.

O aforismo, como definição, é uma frase que se utiliza de poucas palavras para exprimir um princípio moral ou um ditado. E não seria tão absurdo pensarmos que um aforismo se aproximaria, para efeitos didáticos, de um conselho.

Creio que esta predileção de Nietzsche pelo uso de aforismos garantia a ele um melhor exercício da livre expressão de seus pensamentos e possibilitava harmonizar a velocidade e a brevidade dos seus pensamentos e reflexões à brevidade e fluidez da escrita deste gênero textual. E é exatamente com este mesmo propósito que tenho exposto, até agora, meus pensamentos aqui neste texto. Um texto que se pretende dotado da mesma fluidez de um aforismo, assim como um texto que se pretende como um grande conselho, de forma análoga a um aforismo. Mas um conselho somente a quem o deseje tomar-lhe por um conselho.

Quando Larrosa exprime na sua obra “Tremores: escritos sobre experiência” que o ato de experienciar, na atual era, é prejudicado pelo excesso de informações e opiniões; os aforismos de Nietzsche verbalizam o quanto é necessário que a transmissão do aprendizado pela experiência seja feita da forma mais direta possível, sem “meias palavras”. E é, novamente, com este mesmo propósito que tenho exposto, até agora, meus pensamentos aqui neste texto. Um texto que se pretende direto, mais informal, mais espontâneo; não obstante obedeça as formalidades inerentes a um trabalho que se pretende acadêmico.

Os numerosos ensinamentos refletidos nos aforismos de Nietzsche, quando analisados sob a ótica iconoclasta ou anti-ideológica de sua obra, não devem ser compreendidos como uma busca pura e simples por expressarem numerosas opiniões ávidas por aprovação ou idolatria, mas, sim, como uma fonte de inspiração (ou de um exemplo a ser seguido) para aqueles que, ao entrarem em contato com tais ensinamentos ou opiniões, se sintam imbuídos do mesmo espírito de liberdade do autor para se expressarem e experienciarem a vida de forma igualmente autônoma, sem a intermediação de “ídolos”. Assim, verificas-e na

pedagogia das experiências uma predileção pelo exercício de ensinar e aprender através do “exemplo”, utilizando neste processo pedagógico o mínimo de formalismos possíveis e o máximo possível de exercício de criatividade e autoconhecimento. Tudo isso refletido em histórias passadas através da oralidade ou da escrita.

Da influência que os filósofos gregos exercem sobre a filosofia de Nietzsche, cabe especial destaque a obra e pensamento de Heráclito. O filósofo do “devir”.

Atribui-se a Heráclito a frase: “Tudo flui como um rio”. Tudo está em constante movimento, seja a própria vida como elemento em si, sejam as próprias pessoas.

A filosofia do “devir” se torna de fundamental importância para compreender a experiência como fenômeno pedagógico justamente pelo fato desta ser captada através do movimento. A resignação, o estático, a inanição não se coadunam com o ato de experienciar.

Experienciar, portanto, carrega em si uma atitude volitiva de trazer para dentro de si aquilo que é pertencente ao mundo exterior. É o encontro do extrínseco e do intrínseco, ambos em movimento. É a recepção consciente, por parte do ser receptor, daquilo que é pertencente ao

exterior e que o “toca”, ou como diria Larrosa, aquilo que causa tremores.

Assim, o indivíduo somente se abre para a experiência na medida em que desconstrói ídolos, sejam estes ídolos pessoas ou ideias preconcebidas. A idolatria, por si só, é um exemplo de estática, de contemplação vã do objeto idolatrado, contrária à concepção contemplativa crítica e/ou reflexiva do que seja a experiência, pormenorizadamente descrita até aqui.

Cabe ressaltar que a pedagogia da experiência, por seu caráter personalíssimo, não tem como ser estruturada num modelo de conhecimento puramente racional, reiterando posicionamentos meus descritos até aqui.

A experiência, como elemento harmonizador do conhecimento e do sentimento, como elemento harmonizador da razão e da emoção, não pode ser desvinculada do indivíduo por meio de um processo puramente metafísico e não pode ser objeto de generalização, na medida em que a experiência reflete um breve instante, já consumado, na vida de um indivíduo.

Aplicar uma estrutura racional à pedagogia da experiência é desejar aplicar, de forma inerte, um modelo

inferencial baseado num evento isolado a todas as situações que envolvem a complexa estrutura da natureza humana. É desejar que uma única história caiba em todas as realidades humanas. É desrespeitar a pluralidade humana.

A experiência, como amálgama do conhecimento e do sentimento, não deve ser submetida a esquematizações à maneira de teoremas ou leis da natureza. A experiência deve, sim, ser submetida ao compartilhamento através dos exemplos, através das histórias, através dos “cantos” de Larrosa, ou através dos “cânticos” do autor deste presente ensaio.

Mas se houvesse uma possibilidade de formularmos um teorema que representasse a pedagogia das experiências de vida, seria este: “Viva a sua vida! Mova-se!” E o ato de mover pode ser sim inspirado (e reiteiro aqui: “inspirado”) através dos exemplos experienciados pelos outros. Logo, a dimensão contemplativa do conhecimento é inerente a este ato de se inspirar.

Acredito que uma proposta pedagógica baseada nas experiências de vida seja uma proposta nietzscheniana porque, na forma como eu a concebo e busquei descrever através deste texto, tal proposta se encontra impregnada de

todo o ideal filosófico deste autor, numa interação polifônica a qual eu também acrescento minha própria voz através deste texto e de cujo ideal Bakhtin, através da sua teoria linguística, também, compartilhou.

E considerando que Nietzsche sempre abominou e combateu a ideia de idolatria; sendo eu uma aplicação viva da filosofia deste autor, há sim um dever moral meu em desenvolver, pelos meus próprios esforços e méritos, as particularidades da minha própria voz, impregnando esta do meu próprio calor vital, retratada aqui em forma de discurso.

Quando eu discurso, há, sem sombra de dúvidas, uma busca pessoal por me apropriar, ser dono de minha própria vida e de minhas próprias ideias, da mesma forma como verifiquei nas obras de Nietzsche, e por isso mesmo há uma forte identificação ideológica entre este autor e eu. Não porque busquei descaradamente copiá-lo, mas por ter encontrado nele um exemplo de potencialidades que eu mesmo poderia desenvolver em mim e que busquei representar neste ensaio.

Nietzsche, em sua obra intelectual, sempre reservou boa parte de suas reflexões para analisar suas próprias obras.

Seus livros têm marcas de intertextualidade com livros e trabalhos publicados pelo próprio autor, assim como marcas de intertextualidade com obras de outros autores que Nietzsche desejava criticar ou elogiar.

E com este meu texto, imbuído das mesmas marcas de intertextualidade das obras de Nietzsche; preenchi com exemplos de autores e familiares que contribuíram para que minha história fosse tecida da forma como foi aqui retratada: utilizando-se do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg como um instrumento psicanalítico para revelar detalhes subliminares do meu ser através da análise direta dos indícios das minhas referências mais pessoais pormenorizadamente aqui descritas, utilizando-se da imagética dos folhetos do cordel nordestino como representação das minhas histórias de vida e, por fim, utilizando-se do dialogismo bakhtiniano como modelo estético da ética humana tal qual eu mesmo a concebo em minha própria vida.

## **PARTE 5 – EPÍLOGO: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Finalizando este ensaio e retomando as contribuições teóricas de Fiorin, abordadas neste ensaio, tem-se que o

dialogismo, enquanto elemento presente no nível do enunciado, diferencia o enunciado do discurso na medida em que as relações dialógicas não compõem o nível do discurso, diferentemente do que acontece no enunciado.

Assim, em decorrência de haver elementos discursivos que restringem o total alcance semântico do nível do enunciado; um relato (auto)biográfico como este deve prezar, tanto quanto possível, por uma clareza e honestidade ímpares do autor quanto àquele de quem se fala, com o intuito de diminuir distâncias de compreensão entre o que o emissor transmite e o que o receptor entende sobre o relatado; o que pode demandar, por consequência, um complexo e desafiante desnudamento da personalidade daquele de quem se relata. Somente assim se extrai os ensinamentos de vida de uma pessoa em toda a sua plenitude de expressão.

E, por conta da restrição de alcance semântico do nível do discurso, somada com a pluralidade de valores dos seres humanos; chegar-se a um consenso argumentativo entre pessoas é um processo demorado, longo, possivelmente frustrante e doloroso, passível de acontecer entre quaisquer pessoas com diferentes graus de interrelação entre elas: familiares, amigos, conhecidos ou não, etc.

Quanto aos aprendizados da vida, materializados nas experiências, têm-se que eles possuem forte reminiscência da relação dialógica presente no nível do enunciado, na medida em que a experiência corresponde, da mesma forma como as interações dialógicas, em um ponto de contato direto de um ser humano com o mundo que o cerca. Há consensos e conflitos na estrutura do enunciado, ou na “superestrutura” bakhtiniana, que fazem com que os enunciados emitidos por pessoas diversas se sobreponham (às vezes de forma não amigável) e haja uma complexa estrutura de relações entre enunciados diferentes. Com mais conhecimentos e vivências de vida, tais relações entre enunciados diferentes podem ser reformuladas e reconstruídas de modo que desavenças possam vir a se tornarem consensos, superação de desentendimentos passados e, conseqüentemente, tornarem-se valiosas contribuições para os engrandecimentos morais dos seres humanos.

Nota-se, também, pelas construções argumentativas aqui levantadas neste ensaio, que há possíveis interlocuções teóricas entre o dialogismo e a ética nietzschiana quanto a uma convergência na análise contemplativa e estética da ética e quanto a uma

normatividade da moral ser um processo mais difícil e mais complexo do que muitos de nós, seres humanos, gostaríamos que fosse.

Por fim, revelei-me o tanto quanto pude. Eis aqui parte da minha vida em forma de discurso, com parte das relações dialógicas que a compuseram. Espero que você, caro leitor, sinta-se ocasionalmente tomado de um grande fervor em sua vida a ponto de ser inspirado pela oportunidade de poder fazer o mesmo que fiz aqui: retomar os fatos de sua vida através da escrita. Creio que assim o leitor veja com bastante clareza, tanto quanto eu mesmo pude observar, que o dialogismo busca sim se aproximar do que é de fato a própria vida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.F. **Epistemologia da errância**: erro, hiância e ciência em discurso. 1. ed. Campinas: Pontes, 2019.

Bakhtin, M.; Volochinov, V. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. Tradução do inglês: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para fins didáticos de TITUNIK, I. R. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. apud VOLOCHINOV, V. N.

Freudism. New York: Academic Press, 1976.

Bakhtin, M.; Volochinov, V. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

Dostoiévski, F. **Os irmãos Karamázov**/ Fiódor Dostoiévski; tradução Alexandre Boris Popov. São Paulo: Martin Claret, 2006.

Fiorin, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. - São Paulo: Ática, 2011.

Freire, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis/ Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

Ginzburg, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história/ Carlo Ginzburg; tradução Federico Carotti. - São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Hesíodo. **Teogonia**: Trabalhos e dias/ Hesíodo; tradução Sueli Maria de Regino.- São Paulo: Martin Claret, 2014.

Larossa, J. **Tremores – Escritos sobre experiência**/ Jorge Larossa; tradução Cristina Antunes e João Vanderley Geraldi. 1. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Nietzsche, F. **A filosofia na era trágica dos gregos**/ Friedrich

Nietzsche; tradução e apresentação de Gabriel Valladão Silva.- Porto Alegre: L&PM, 2019.

Nietzsche, F. **A Gaia Ciência**/ Friedrich Nietzsche; tradução Jean Melville. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

Nietzsche, F. **Crepúsculo dos Ídolos ou como se filosofa com o martelo**/ Friedrich Nietzsche; tradução Jorge Luiz Viesenteiner. 2. reimp. Petrópolis: Vozes, 2017.

Nietzsche, F. **Para além do bem e do mal**/ Friedrich Nietzsche; tradução Attila Blacheyre. 2. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.



Este livro apresenta uma compilação de alguns trabalhos que foram submetidos pelos alunos para a disciplina "A linguagem como atividade constitutiva nos processos de ensino-aprendizagem nas organizações (CTS 065)" do programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos, para a sua conclusão no ano de 2021. Este é o segundo ano que ministrou a disciplina no Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da UFSCar (PPGCTS-UFSCar). O leitor poderá observar nos capítulos uma variedade de temas que foram trabalhados pelos alunos por meio do cotejamento com autores que alicerçaram os trabalhos durante a realização da disciplina, como Mikhail Bakhtin, Jorge Larrosa, Paulo Freire, entre outros.



ISBN 978-65-5869-431-1



9 786558 694311 >