FONTES, MÉTODOS E ABORDAGENS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

PARADIGMAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS



AMANDA BASILIO SANTOS
ELISABETE DA COSTA LEAL
JULIANA PORTO MACHADO
RONALDO BERNARDINO CO
(ORG)

FONTES, MÉTODOS E ABORDAGENS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Paradigmas e perspectivas contemporâneas

INSTITUTO Conex Conectando Sociedades
CLAEC Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS RS - BRASIL
ICH INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS UFPEL
FAPERGS

(Página Intencionalmente deixada em branco)

Amanda Basilio Santos
Elisabete da Costa Leal
Juliana Porto Machado
Ronaldo Bernardino Colvero
(Org.)

FONTES, MÉTODOS E ABORDAGENS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Paradigmas e perspectivas contemporâneas

1ª Edição

Pelotas
BasiBooks
2019

© 2019, BASIBOOKS
.
Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização previa por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Editoração e diagramação: BASIBOOKS

Capa: Acervo *Canva.*

ISBN 978-85-54082-03-1

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A484
Fontes, Métodos e Abordagens nas Ciências Humanas [livro eletrônico]: paradigmas e perspectivas contemporâneas / Amanda Basilio Santos; Elisabete da Costa Leal; Juliana Porto Machado; Ronaldo Bernardino Colvero (Organizadores). 1. ed.- Pelotas: BasiBooks, 2019. 1379p.

PDF – EBOOK

ISBN: 978-85-54082-03-1

1. Ciências Humanas 2. Ciências Sociais

CDU 303
CDD 300

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

ORGANIZAÇÃO DO II ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS (II EIPCH)

Realização:

Instituto Conexão Sociocultural (CONEX); Centro Latino-americano de Estudos em Cultura (CLAEC)

Apoio:

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Financiamento:

FAPERGS

Presidente da Comissão Organizadora: Dr. Ronaldo Bernardino Colvero (UNIPAMPA).

Comissão Organizadora:

Dr.ª Elisabete da Costa Leal (ICH – Universidade Federal de Pelotas)

Mestra Amanda Basílio Santos (ICH – Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Mestra Juliana Porto Machado (ICH – Universidade Federal de Pelotas)

Equipe de Apoio Técnico:

Mauricio da Cunha Albuquerque (ICH - Universidade Federal de Pelotas)

Bruno César Alves Marcelino (ICH - UNILA)

Rosilene Silva (ICH - Universidade Federal de Pelotas)

Tiara Cristiana Pimentel (ICH - UNIPAMPA)

Andressa Peil Plamer (ICH - Universidade Federal de Pelotas)

Joanna Munhoz Sevaio (ICH - Universidade Federal de Pelotas)

Mário Augusto Mateus Ramalho (CA - Universidade Federal de Pelotas)

Como referenciar o trabalho (conforme ficha catalográfica)

SOBRENOME, Nome. Título. In: SANTOS, A. B. et al. *Fontes, Métodos e Abordagens nas Ciências Humanas:* paradigmas e perspectivas contemporâneas. Pelotas: BasiBooks, 2019, p. x-x.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....01

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA, TEORIA E FONTES: tripés da pesquisa contemporânea

AS FONTES PARA AS PESQUISAS SOBRE O TRABALHO NO PÓSABOLIÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Aline Sônego.....02

METODOLOGIAS PARA MAPEAR A HISTÓRIA GRÁFICA DO JORNAL DIÁRIO POPULAR DE PELOTAS-RS
Ana da Rosa Bandeira e Helena de Araujo Neves.....14

ESTUDO DE CASO, PESQUISA DOCUMENTAL E ANÁLISE DE CONTEÚDO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Ana Paula dos Santos Ferraz e Fabiane Adela Tonetto Costas.....27

LA DIALÉCTICA DE LA IDENTIDAD Y LA GESTIÓN PATRIMONIAL. UM ESTUDIO SOBRE LA RESIGNIFICACIÓN DE LA MATERIALIDAD Y DEL ENTORNO EN ARGENTINA
Analía P. García.....37

"TUDO PODE": ANÁLISE DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA EM ARTE
Bruna Kuhn e Reinilda Minuzzi.....48

OS IRMÃOS PORTO ALEGRE E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
Chéli Nunes Meira.....57

ADAPTAÇÃO E APLICAÇÃO DO INDEX PARA A INCLUSÃO
Clariane do Nascimento de Freitas e Fabiane Adela Tonetto Costas.....67

MARC BLOCH, CARLO GINZBURG E CARLA BASSANEZI PINSKY (ORG): OCUPAÇÃO, EMPREGO E OFÍCIO DO HISTORIADOR, O LEGADO DEIXADO
Cosme Alves Serralheiro.....77

HISTÓRIA SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: MÉTODOS E MEMÓRIAS ENQUANTO RECURSO HISTORIOGRÁFICO
Eduardo Perius e Júlio Ricardo Quevedo dos Santos.....86

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A VIVÊNCIA DAS CRIANÇAS EM UM CONTEXTO RURAL: ABORDAGEM ETNOGRÁFICA DE INVESTIGAÇÃO
Eneusa Mariza Pinto Xavier.....96

AS CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO MÉTODOS DE ANÁLISE EM UMA PESQUISA QUALITATIVA
Francine Couto de Oliveira Weymar, Fátima Barcellos da Rosa e Vanessa Valente Gonçalves.....106

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O MOVIMENTO "FORA CELULOSE" NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE NO FINAL DOS ANOS 1980
Gabriel Ferreira da Silva.....116

ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSÉCTIVA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
Igor Daniel Martins Pereira.....125

FAZER POÉTICO: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS METODOLÓGICAS
Jéssica Anibale Vesz e Reinilda de Fátima Berguenmayer Minuzzi.....135

INTERGENERICIDADE COMO REFLEXO DA PLASTICIDADE DO GÊNERO: PROPOSTA DE ANÁLISE DE UMA CHARGE
Jomara Martins Duarte.....144

MODERNIDADE E O DESENVOLVIMENTO: UMA TEORIZAÇÃO LATINO AMERICANA
Josué Kuhn Völz e Pedro Henrique Silva de Oliveira.....155

TEORIAS E MÉTODOS DA GEOGRAFIA SOCIAL PARA PENSAR AS CONTRADIÇÕES DO ESPAÇO COSTEIRO LAGUNAR PELOTENSE
Keli Siqueira Ruas.....167

AS LÍNGUAS MATERNA E OFICIAL DE CABO VERDE: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL
Kelly de Aguiar Arruda.....178

A POTÊNCIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA AFIRMAÇÃO DA DIFERENÇA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Lorena Santos da Silva e Paula Corrêa Henning.....187

IMPRENSA, LINGUAGEM E HISTÓRIA: A PRODUÇÃO DE SENTIDO NO CORREIO DA MANHÃ-RJ (1955)
Lucas Rangel Nunes.....198

ANÁLISE DE CONTEÚDO E CINEMA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO PARA PESQUISAS DE CARÁTER INTERDISCIPLINAR COM MATERIAIS CINEMATOGRÁFICOS
Macelle Khouri Santos.....209

PRECISAMOS FALAR SOBRE O FUTEBOL!
Naiara Souza da Silva.....217

A MEDIÇÃO DE LITERALIDADE NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO: AVANÇOS METODOLÓGICOS
Patrícia Helena Freitag e Ingrid Finger.....226

WHATSAPP: UM GÊNERO DISCURSIVO EMERGENTE DO CONTEXTO DIGITAL
Renata de Andrades Guimarães.....236

A PESQUISA: INVESTIGAR TEMAS OU ESPECIFICAR PROBLEMAS?
Sônia Maria Schio.....246

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS ACERCA DO USO DA ENTREVISTA
Tatiana Platzer do Amaral, Maria Betanea Platzer e Márcia Regina Cordeiro Bavaresco.....254

CAPÍTULO 2 - MÉTODOS, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Pesquisa, Ensino e Extensão na Educação

O PROJETO CIRANDAR: RODAS DE FORMAÇÃO EM REDE
Aline Machado Dorneles e Maria do Carmo Galiazzi.....264

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA
Ana Paula Borges Ramos Vieira e Cláudia da Silva Cousin.....274

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Andréia Haudt da Silva e Maristani Polidori Zamperetti.....286

EDUCAÇÃO CONTINUADA: O PIBID COMO FORMAÇÃO INICIAL E INDUTOR DA INTERDISCIPLINARIDADE
Carlos José de Azevedo Machado e Angela Mara Bento Ribeiro.....296

LIVROS ESCOLARES PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NO RIO GRANDE DO SUL NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX: UMA OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA
Caroline Braga Michel e Dione Dutra Lihtnov.....306

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS A ANÁLISE DA PERDA DE SOLO POR EROSÃO HÍDRICA
Cibele Stefanno Saldanha, Mauro Kumpfer Werlang e Tuane Telles Rodrigues.....317

UM ESTUDO INTERVENCIONISTA DE ESCRITA NO CONTEXTO ACADÊMICO
Clarice Vaz Peres Alves.....327

ATRAVÉS DAS PÁGINAS DE MUITOS LIVROS: A LITERATURA PARA CRIANÇAS ABRIGADAS
Cristina Maria Rosa e Cláudia Barbosa Pereira Sousa.....338

AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
Claudia Escalante Medeiros.....347

AMBIENTALIZAÇÃO DE ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS: A RELAÇÃO INTERINSTITUCIONAL ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Danielle Monteiro Behrend e Cláudia da Silva Cousin.....358

O ESTUDO DA GEOGRAFIA CULTURAL EM SALA DE AULA
Denise Lenise Machado e Meri Lourdes Bezzi.....368

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR A PARTIR DA DÉCADA DE 1990
Flávia Verônica Silva Jacques.....375

ATITUDES E SENTIMENTOS DE ENFERMEIROS (AS) FRENTE À MORTE: UMA REVISÃO NARRATIVA
Francine Martins de Castro e Janaina Lima Laranjo.....389

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DA AGRICULTURA FAMILIAR
Ionara Cristina Albani e Cláudia da Silva Cousin.....398

OS DESDOBRAMENTOS DA CIDADANIA NA FORMAÇÃO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA DIMENSÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS
Janaina Andretta Dieder e Gustavo Roese Sanfelice.....408

ESTRESSE NEONATAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS EFEITOS NOCIVOS AOS RECÉM-NASCIDOS PREMATUROS INTERNADOS EM UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA
Janaina Lima Laranjo e Francine Martins de Castro.....420

BARALHO DE PERSONAGENS: UMA METODOLOGIA PARA CRIAÇÃO DE NARRATIVAS
João Pedro Wizniewsky Amaral, Rafael Salles Gonçalves e Thomás Dalcol Townsend.....429

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Josiane Jarline Jägera, Luiza Kerstner Souto e Débora Hartwig Wendler.....439

LIMITAÇOES HISTÓRICAS E ETIMOLÓGICAS PARA CONCEPÇAO DO EXTENSIONISMO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO/DO CAMPO
Jucenir Garcia da Rocha.....450

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: UMA REFLEXÃO ACERCA DO ESPAÇO DE ENSINO
Julia Rocha Clasen.....463

O PROCESSO DE FORMAÇÃO E (RE)SIGNIFICAÇÃO DOCENTE NO PROJETO CIRANDAR
Larissa Rodrigues de Oliveira e Elisabeth Brandão Schmidt.....472

A FORMAÇÃO DO CIDADÃO, A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E O ENSINO DE HISTÓRIA
Leonardo Poltozi Maia.....484

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
Liane Serra da Rosa e Luiz Fernando Mackedanz.....493

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA VOLTADA PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Lisiane de Pinho Coutinho da Costa e Jessica Renata da Cruz.....503

PATOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENFRETAMENTO DO MAL-ESTAR E ESTRESSE DOCENTE
Luana Maria Santos da Silva Ayres e Tanise Paula Novello.....511

A ENTREVISTA COMO POSSIBILIDADE DIALÓGICA NA PRODUÇÃO DE DADOS EM UMA PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS/ES
Marcelo Oliveira da Silva e Rodrigo Saballa de Carvalho.....520

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CINEMA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA
Rossandra Rodrigues Votto Feijó e Cláudia da Silva Cousin.....530

DESAFIOS DOS ACADÊMICOS EM ENFERMAGEM FRENTE ÀS SUAS AÇÕES E INICIATIVAS EMPREENDEDORAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA
Samanta Andresa Richter e Daniel Luciano Gevehr.....541

UNIVERSIDADE, CURRÍCULO E PESQUISA: DÁ FORMAÇÃO CIENTÍFICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA
Shirlei Alexandra Fetter e Daniel Luciano Gevehr.....550

REFLEXOS DA FORMAÇÃO PNAIC 2014 NOS SABERES DOCENTES DE MATEMÁTICA DE PROFESSORAS POLIVALENTES
Sílvia Raquel Islabão da Silveira e Antonio Mauricio Medeiros Alves.....561

MEMÓRIAS ESCOLARES: A BUSCA POR ELEMENTOS INTERDISCIPLINARES INSTRUMENTALIZANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Suvania Acosta de Oliveira Pureza, Maqueni Bareto Pureza e Elaine Corrêa Pereira.....570

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE – POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO FACEBOOK
Valdirene Hessler Bredow e Maristani Polidori Zamperetti.....579

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS DA UFPEL E DA UNIPAMPA: UM OLHAR SOBRE O ART. 26-A DA LDB À LUZ DE UMA PEDAGOGIA TRIANGULAR
Valéria Fontoura Nunes.....590

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONTEXTO HISTÓRICO E SUAS PESQUISAS
Veronica Cunha Barcellos.....599

A ESCUTA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?
Vivian Jamile Beling, Daliana Loffler e Letícia Silveira da a Silveira.....609

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DA LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO DE EXTENSÃO NO IFSUL/CAVG
Viviane Aquino Zitzke e Cristiane Silveira dos Santos.....620

PREVENÇÃO DE DSTS NA ADOLESCÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO
Viviane Medeiros e Cristiane Silveira Dos Santos.....630

CAPÍTULO 3 - PESQUISA E CONTEXTO: Política e conjunturas sociais e seu impacto na Pesquisa

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO O CONTEXTO HISTÓRICO
Alezandra Lima Nery Messias e Adriana Duarte Leon.....637

A JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA E O ATIVISMO JUDICIAL COMO MÉTODOS TEÓRICOS-EXPLICATIVOS
Caroline Bianca Graeff e Álvaro Augusto de Borba Barreto.....647

ANÁLISE DO INVESTIMENTO PÚBLICO DOS PROGRAMAS FEDERAIS DE PRESERVAÇÃO AO PATRIMÔNIO NA CIDADE DE PELOTAS/RS
Dary Pretto Neto e Juliane Conceição Primon Serres.....659

OS DISCURSOS DA LEI 9.696/98 E DO CONFEF/CREF'S ACERCA DAS IDENTIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A POSSE DE BOLA EM DISPUTA
Débora Avendano de Vasconcellos Sinoti.....672

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS POLÍTICAS NACIONAIS
Eliane Costa Brião e Gabriela Medeiros Nogueira.....684

CONTRADIÇÕES SOCIETÁRIAS E A CRISE SOCIOAMBIENTAL: UM SOLO FÉRTIL PARA O DEBATE EPISTEMOLÓGICO
Gisleine Cruz Portugal, Rachel Aline Hidalgo Munhoz e Dione Iara Silveira Kitzmanna.....696

EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA DE QUALIDADE DEVE MELHORAR A ECONOMIA?
Laís Basso e Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior.....706

CARTOGRAFIA DAS REVERBERAÇÕES DA OCUPAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM CANGUÇU (RS)
Laís Vargas Ramm e Cleci Maraschin.....718

O SOCIAL E O POLÍTICO NA PROMESSA DE PACIFICAÇÃO
Liliane Souza dos Anjos.....729

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO
Marcia Leite Borges, Luciana Adélia Sottili e Rodrigo Pereira Radmann.....739

O ETHOS MIDIATIZADO DE MARCO FELICIANO: DO PÚLPITO AO PALANQUE
Marina Martinuzzi Castilho.....750

PSICOLOGIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: O DIAGNÓSTICO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
Márcia Regina Cordeiro Bavaresco e Marilene Proença Rebello de Souza.....761

PLANET HEMP - USUÁRIO: A RELAÇÃO ENTRE O DISCURSO DA LEGALIZAÇÃO DA CANNABIS E O BRASIL DOS ANOS 1990
Paulo Vargas Jr.....774

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE REPÚBLICA EM HANNAH ARENDT A PARTIR DO MÉTODO DIALÉTICO
Rossana Padilha.....784

RELATOS ORAIS: A POLÍTICA DE REALOCAÇÃO DE FAMÍLIAS NAS VILAS RENASCENÇA, ARCO-ÍRIS E LÍDIA; DURANTE O GOVERNO FARRET (1980-1990) EM SANTA MARIA/RS.
Silvana Grunewaldt e Bruno Martins.....793

DEMOCRACIA E COLAPSO DEMOCRÁTICO EM RONALD INGLEHART: UMA CONTRADIÇÃO
Valéria Cabreira Cabrera.....803

A INFLUÊNCIA DAS CRÔNICAS HISTÓRICAS EM RICARDO III, DE WILLIAM SHAKESPEARE
Wladimir D'Ávila Uszacki.....815

CAPÍTULO 4 - ESTUDOS DE GÊNERO: aportes teóricos, metodológicos e fontes de pesquisa

DOENÇAS RARAS E AS MÍDIAS SOCIAS
Andrea Helena Rigonato e César Antonio Pereira.....826

ALIBERDADE COMO FIO CONDUTOR DA CRÍTICA AO DETERMINISMO DOS GÊNEROS EM BEAUVOIR
Beatrís da Silva Seus e Jade Bueno Arbo.....835

CORPO, PODER E GÊNERO: ESTUDOS PARA ALÉM DE FOUCAULT
Bruna dos Santos Leite.....844

REPRESENTAÇÃO FEMININA ATRAVÉS DAS CAPAS DA REVISTA REDBOOK: UMA ANÁLISE DAS CAPAS DAS EDIÇÕES AGOSTO DE 1967, JANEIRO DE 1973 E ABRIL DE 1976
Carolina Abelaira.....853

GEOGRAFIA E GÊNERO: DIÁLOGOS ENTRE AS GEOGRAFIAS FEMINISTAS E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
Caroline Tapia Bueno e Diego Miranda Nunes.....863

O GÊNERO FEMININO NOS MUSEUS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL: UMA LEITURA CRÍTICA A PARTIR DA HISTÓRIA CULTURAL
Daniel Luciano Gevehr.....873

A ANAGNÓRISE NA POÉTICA PÓS-COLONIAL DO ESPETÁCULO "AS TREVAS RIDÍCULAS"
Guilherme Conrad.....883

MARCHA DAS VADIAS EM BRASÍLIA: OS LIMITES DA REPRESENTATIVIDADE
Jordana Foiatto e Yndira Coelho Soares.....897

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA VOZ NARRATIVA E SEU EFEITO PARA O LEITOR EM A HORA DA ESTRELA, DE CLARICE LISPECTOR
Luan Rodrigues Figueiredo e Larissa Garay Neves.....906

ARMA GRÁFICA: DESIGN DE ATIVISMO À SERVIÇO DO FEMINISMO
Rafaela Pereira de Azevedo e Paula Garcia Lima.....913

VIRADA MATERIAL: A CONTRIBUIÇÃO DE DUAS AUTORAS FEMINISTAS
Raquel Basilone Ribeiro de Ávila e Paula Sandrine Machado.....922

"FILHAS" DO FUNK: UM ESTUDO SOBRE O FUNK COMO UMA DAS MANIFESTAÇÕES SOCIOCULTURAIS DA ADOLESCÊNCIA FEMININA BRASILEIRA
Teresinha Elisete Coiahy Rocha de Macedo e Rosa Maria Stefanini de Macedo.....931

CAIXA DE PANDORA: PERCURSO EM DEZ ANOS
Ursula Rosa da Silva e Nádia da Cruz Senna.....941

CAPÍTULO 5 - MÍDIA, GAMES E CENÁRIOS DIGITAIS: suportes e fontes da pesquisa contemporânea

DESAFIOS DA INSERÇÃO DOS DOCUMENTOS DIGITAIS COMO FONTES DE PESQUISAS HISTÓRICAS
Denise Frigo.....952

POSSIBILIDADES DA WEBQUEST NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR COMO PESQUISADOR
Ediane Gomes Duarte e Maristani Polidori Zamperetti 962

AS NATUREZAS QUE EDUCAM: O JOGO MINECRAFT EM ANÁLISE
Elisângela Barbosa Madruga e Paula Corrêa Henning.....968

POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO POR MEIO DOS LABORATÓRIOS VIRTUAIS NO ENSINO DE QUÍMICA
Glaycilane Gomes de Deus, José Oxlei de Souza Ortiz e Aline Machado Dorneles.....978

OS ESTADOS UNIDOS TRANSFORMAM HOLLYWOOD EM UMA ARMA IDEOLÓGICA OS EXEMPLOS DE HANGMEN ALSO DIE! E THE NORTH STAR (1943)
Maicon Alexandre Timm de Oliveira.....986

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PESQUISADORES DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA
Patrícia Marcondes de Barros.....996

A CRIMINALIZAÇÃO CULTURAL DOS VIDEOGAMES: UM ESTUDO SOBRE A (DES)VINCULAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA E GAMES
Roberta Eggert Poll e Aline Pires de Souza Machado de Castilhos.....1007

O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE
Simone Weber Cardoso Schneider e Adriana Duarte Leon.....1016

CAPÍTULO 6 - Pesquisar a materialidade e a imaterialidade: Métodos do campo do Patrimônio

A REVISTA DO SERVIÇO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL: RODRIGO MELO FRANCO DE ANDRADE E REDES DE SOCIABILIDADE NA ESCRITA DO PATRIMÔNIO (1937-1947)
André Fabrício Silva e Priscila Faulhaber Barbosa.....1027

A CULTURA MATERIAL ESCOLAR TEUTO-BRASILEIRA: CARTILHAS E MEMÓRIAS
Elias Kruger Albrecht e Patrícia Weiduschadt.....1037

PONTE INTERNACIONAL MAUÁ: UM LUGAR DE MEMÓRIA
Fatiane Fernandes Pacheco.....1047

INVESTIGANDO O PATRIMÔNIO: ESCUTAR, ESCREVER E TEORIZAR
Davi Kiermes Tavares e José Paulo Siefert Brahm.....1057

O MERCADO PÚBLICO: UMA ANÁLISE SOCIOTERRITORIAL
Leonardo Danielli e Vanderli Machado Mackmillan.....1067

CAPÍTULO 7 - INTERCÂMBIOS INTER, MULTI E PLURIDISCIPLINAR: abordagens contemporâneas

COTIDIANO NA BELLE ÉPOQUE DO RIO GRANDE: ANÁLISE DOS ÁLBUNS FOTOGRÁFICOS DO SR. JORGE RUFFIER
Andrea Maio Ortigara.....1077

LEGIÃO URBANA: ENSAIO CRITICO SOBRE A "CANÇÃO QUE PAÍS É ESSE?"
Daniel da Rosa Eslabão.....1090

ESPIRAL DIALÓGICA: ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DAS PESQUISAS QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO
Daniele Simões Borges, Gionara Tauchen e Neusiane Chaves de Souza.....1097

MEDIAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO MULTICULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA JUNTO ÀS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS NO RIO GRANDE DO SUL
Felipe Ferrari da Costa, Lucas Moretz-Sohn David Vieira e José Marcos Froehlich.....1106

DIFICULDADES E SOLUÇÕES NA TRADUÇÃO DE "REDES, CHABOLAS Y RASCACIELOS", DE HORACIO CAPEL
Silvana de Matos Bandeira e Andrea Cristiane Kahmann.....1116

SIGNIFICADOS DE SER VELHO NA CONTEMPORANEIDADE A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA.
Simone Cristina Dalbello da Silva e Ivone Maria Mendes da Silva.....1128

PESQUISA EM HUMANIDADES: A INTERDISCIPLINARIEDADE DA COMUNICAÇÃO
Tadeu Sposito do Amaral.....1138

CAPÍTULO 8 - ARTE, ICONOGRAFIAS E CULTURA VISUAL: pesquisa, educação e processos criativos

RUTH: TRAJETÓRIA REALIZADA E IMAGINADA
Aline do Carmo..... 1147

CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE ARTE PARA ESTUDOS DA CULTURA MATERIAL ATRAVÉS DAS IMAGENS
Antonio José dos Santos Junior.....1157

RESSONÂNCIAS DO FANTÁSTICO: UMA ANÁLISE INTERARTES DO PARAÍSO BOSCHIANO
Camilla da Silva Corrêa e Otávio Rios Portela.....1166

A CONSTRUÇÃO DO CAMPO PICTÓRICO: ACÚMULOS E CONTRAPOSIÇÕES
Cleandro Stevão Tombini.....1180

DOCÊNCIA EM ARTE: EXPERIMENTAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO, AUTORIA
Cristiano Ferreira Silveira e Cynthia Farina.....1190

AS POSSIBILIDADES DO CONHECIMENTO EM ARTE NA INFÂNCIA
Flávia Demke Rossi.....1200

OBJETOCOISA: INVENTÁRIOS, INVENÇÕES E MULTIPLICAÇÕES
Helene Gomes Sacco.....1210

A VISUALIDADE NAS NARRATIVAS DE ALAIN ROBBE-GRILLET E CHICO BUARQUE DE HOLLANDA
Janio Davila de Oliveira e Lucas da Cunha Zamberlan.....1220

DESIGN DE CARTAZ: A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO FEMININO NA ALEMANHA NAZISTA
Joana Luisa Krupp e Roberta Coelho Barros.....1229

A LITERATURA DE CORDEL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL COMO PRÁTICA DOCENTE
Josineide Ribeiro da Silva, Luciana Netto Dolci e Pauline Apoliário Czarneski Rezende.....1239

AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM A DRAMATIZAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-AMBIENTAL
Juliana Duarte Simões, Pauline Apolinário Czarneski Rezende e Luciana Netto Dolci.....1252

REVISTA BRAVO!: UMA REFLEXÃO SOBRE OS RETRATOS DE SUAS CAPAS
Lislaine Sirsi Cansi.....1262

FONTES ICONOGRÁFICAS, ARQUIVOS E MEMÓRIAS: CORRELAÇÕES POSSÍVEIS
Luciana Souza de Brito.....1271

TRANSCRIAÇÃO
Lucila Tragtenberg.....1281

IMPRESSOS COMERCIAIS NO RIO GRANDE DO SUL MARCAS REGISTRADAS – 1878 A 1923. A PRODUÇÃO DAS OFICINAS LITOGRÁFICAS DE PELOTAS
Paulo Ricardo Heidrich e Paula Viviane Ramos.....1290

ARQUITETURAS/ESCULTURAS ESPONTÂNEAS SULINAS: COTIDIANO E ARTE NA ZONA RURAL DO RIO GRANDE DO SUL
Pedro Elias Parente da Silveira e Eduarda Azevedo Gonçalves.....1305

CAPÍTULO 9 - FILOSOFIA E PESQUISA: estado da Arte

GRUPO PATAFÍSICA: UMA MEDIAÇÃO QUE ACONTECE PELA METODOLOGIA DO ENCONTRO
Carolina Corrêa Rochefort e Carolina Mesquita Clasen.....1315

O PENSAMENTO FILOSÓFICO DE MICHEL FOUCAULT DA CRÍTICA DO HUMANISMO AO SUJEITO
David Inácio Nascimento.....1324

CARTOGRAFIA: UMA COMPOSIÇÃO DE PESQUISA E DE PENSAMENTO
Juliana Nunes e Roselaine Albernaz.....1334

AS METÁFORAS E A SIMBOLOGIA EM MOBY DICK: UMA REFLEXÃO EXISTENCIALISTA
Karina Moraes Kurtz.....1346

UM JARDIM, ALGUNS TEXTOS, UM OU MAIS CORPOS: IMPRESSÕES E PERSPECTIVAS
Marta Lizane Bottini dos Santos e Ursula Rosa da Silva.....1356

CONEXÕES ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior e Laís Basso.....1364

ERRAR A PALAVRA EXERCITAR O SILÊNCIO
Ronaldo Luís Campello e Ursula Rosa da Silva.....1370

APRESENTAÇÃO

Nesta segunda edição do Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas, o foco de nossa discussão se desenvolveu em torno dos métodos, as fontes e as abordagens utilizadas nas pesquisas contemporâneas na área das humanidades. O **II Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas** (II EIPCH), teve como objetivo principal promover o intercâmbio de pesquisas da área das Ciências Humanas e das Humanidades, valorizando os processos, métodos, abordagens e temáticas contemporâneas de variados campos de pesquisa. Embora a interdisciplinaridade se coloque como essencial ao campo das humanidades, poucos eventos se colocam como espaço de intercâmbio efetivo entre as variadas disciplinas. Deste modo, tendo consciência desta necessidade crescente por diálogo entre pesquisadores, buscamos proporcionar, por meio do evento, uma oportunidade que permita ampliar e aprofundar as noções que cercam este tema, focando especialmente nas problemáticas de metodologia e abordagens de pesquisa. Desta forma, busca-se identificar elementos capazes de permitir o aprofundamento metodológico da reflexão do entendimento dos aspectos que envolvem as pesquisas em humanidades, por meio da exposição e debate de pesquisas empíricas que se coloquem na interface de variadas áreas do saber.

Para que fosse possível executar este evento, mesmo dentro de todos os cortes orçamentários e dos apoios institucionais de cada vez mais difícil acesso, contamos com a equipe do Instituto Conexão Sócio Cultural, com o CLAEC e com a parceria da Universidade Federal de Pelotas. Deste modo, gostaría de estender nossos agradecimentos às instituições supracitadas, e ao Centro de Artes e ao Instituto de Ciências Humanas, especialmente ao Prof. Dr. Sidney Gonçalves Vieira, que sempre com muita presteza nos concede o espaço para a execução do EIPCH. Também agradecemos a Coordenação de Comunicação Social, que sempre nos auxilia na estruturação dos espaços, assim como a PROPLAN, em especial a Suelen, por sua gentileza e dedicação junto ao evento. Agradecemos a Prefeitura Municipal de Pelotas pelo fornecimento de material turístico e divulgação, em especial ao secretario de cultura Giorgio Ronna. E por fim, gostaríamos de expressar nossa profunda gratidão a FAPERGS, pelo seu apoio financeiro junto ao evento, e que por apostarem em nossa proposta, tornou o evento possível, assim como todos os momentos nele vividos.

Em nome de toda a Equipe, agradecemos a todos os autores que compuseram esta edição conosco, e desejamos uma ótima leitura deste que é um produto proporcionado pela qualidade e dedicação de tantos pesquisadores.

Abraços de toda a equipe EIPCH, com estimados votos para um belo 2019.
Esperamos nos encontrar novamente, em nossa próxima edição.

AS FONTES PARA AS PESQUISAS SOBRE O TRABALHO NO PÓS-ABOLIÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

LAS FUENTES PARA LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL TRABAJO EN LA POST-ABOLICIÓN: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

Aline Sônego[a]

[a]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Maria.
aline_sonego788@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre os desafios enfrentados pelas pesquisas sobre o pós-abolição, em especial, os estudos que versam sobre a inserção social e econômica dos libertos no mundo do trabalho. Estes desafios se referem especificamente em relação às esparsas fontes disponíveis para as pesquisas sobre o período citado. Propõe-se evidenciar algumas alternativas a esta problemática, amparadas principalmente em pesquisas historiográficas recentes e ressaltando a importância da perspectiva da Micro-história. Esta, permite o cruzamento de variadas fontes e possibilita seguir indícios importantes que podem ser úteis para analisar as vivências que a população liberta percorreu, ao inserir-se em um contexto de nova configuração das relações de trabalho. Nesse sentido, situa-se a pesquisa de doutorado em andamento sobre a inserção da população liberta e seus descendentes no trabalho livre em Cachoeira/RS.

Palavras chave: Fontes, pós-abolição, trabalho, historiografia.

ABSTRACT

Este trabajo tiene como objetivo traer algunas reflexiones sobre los desafíos enfrentados por las investigaciones sobre la post-abolición, en especial, los estudios que versan sobre la inserción social y económica de los liberados en el mundo del trabajo. Estos desafíos se refieren específicamente a las escasas fuentes disponibles para las investigaciones sobre el período citado. Se propone evidenciar algunas alternativas a esta problemática, amparadas principalmente en investigaciones historiográficas recientes y resaltando la importancia de la perspectiva de la Micro-historia. Esta, permite el cruce de variadas fuentes y posibilita seguir indicios importantes que pueden ser útiles para analizar las vivencias que la población liberada recorrió, al insertarse en un contexto de nueva configuración de las relaciones de trabajo. En ese sentido, se sitúa la investigación de doctorado en marcha sobre la inserción de la población liberada y sus descendientes en el trabajo libre en Cachoeira/RS, Brasil.

Keywords: Fuentes, post-abolición, trabajo, historiografía.

Introdução

Os estudos mais recentes sobre o pós-abolição têm se mostrado vigorosos na tentativa de driblar as dificuldades apresentadas em relação ao acesso às fontes históricas, sobretudo, a carência documental para investigação da temática. Este vigor tem sido resultado, sobretudo, de novas abordagens teórico-metodológicas na historiografia, assim como do frutífero diálogo com outros campos das ciências sociais.

A ideia do presente trabalho originou-se a partir dos levantamentos bibliográficos realizados para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado no curso de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Santa Maria cuja temática aborda os mundos do trabalho no pós-abolição, no município de Cachoeira, Rio Grande do Sul.

Para fins deste artigo, selecionaram-se três produções historiográficas que são consideradas expoentes sobre o tema. A partir delas, tem-se o objetivo de verificar quais as fontes utilizadas, o tratamento metodológico empregado pelos autores e, ainda, compreender de que forma estas obras abriram caminhos de interpretação que influenciaram outras pesquisas sobre o tema. Reitera-se que o panorama bibliográfico sobre o tema do pós-abolição é rico e complexo e que muitas outras obras relevantes não serão abordadas, em vista da síntese necessária para a realização deste artigo. Além disso, a escolha foi pautada também como uma forma de exemplificar e de evidenciar a produção historiográfica analisada enquanto produto do seu tempo e contexto.

Os estudos sobre a escravidão contam com arquivos cartoriais e eclesiásticos onde estão dispostos variados documentos relativos aos escravizados. Estes, tratados como propriedades, tornavam-se eram passíveis de operações comerciais de compra, venda e aluguel de serviços. Inventariados, arrematados, alforriados, batizados e nubentes, os escravizados se faziam presentes também nos arquivos do judiciário como réus, vítimas e testemunhas. Até 1888, seus descendentes poderiam ser localizados pela alcunha da cor e da origem como ex-escravos. Essa documentação abriu um leque extraordinário para a historiografia da escravidão debruçar-se, não apenas no sentido de entender a escravidão na perspectiva dos senhores, afinal se está falando de documentos produzidos por eles e para eles, mas para entender a dinâmica da escravidão também a partir da perspectiva dos escravizados [1].

Já em relação ao período posterior a promulgação da Lei Áurea, temos um apagamento de informações substanciais para identificar a população liberta, como por exemplo, a ausência da informação sobre a cor das pessoas nos mais variados documentos, tais como registros civis, religiosos e demográficos. Por exemplo, no Censo populacional do Rio grande do Sul, a identificação pela cor aparece nos censos de 182 e 1890. Nos censos de 1900 e 1920 a informação não consta, só voltando a aparecer no censo de 1940 [2]. O próprio termo "liberto", constante na documentação na vigência da escravidão, que era uma possibilidade de investigação, a partir da abolição perde totalmente o seu sentido, não sendo mais utilizado. Esta ausência, por si só, já provocou um "apagamento" desta população na historiografia, diluindo-se entre a população em geral, especialmente entre os chamados "nacionais", dificultando a identificação de suas trajetórias no pós-abolição, ocasionando o que Chalhoub e Silva colocaram como "paradigma da ausência" destes sujeitos na história social do trabalho [3].

Neste sentido, apresenta-se a seguir, um breve esboço de três obras expoentes sobre o tema, recortando a análise a partir das fontes e a abordagem metodológica utilizada, no que se refere especialmente a inserção social e econômica dos libertos e descendentes de escravizados nos mundos do trabalho [4].

Inicialmente, se abordará *A integração do negro na sociedade de classes* [5], de Florestan Fernandes, como representante de uma produção historiográfica da década de 1960, seguindo pela obra de Hebe Mattos, *Das cores do silencio: os significados da liberdade no Sudeste escravista* [6], representando uma produção historiográfica da década de 1990 e Walter Fraga Filho em *Encruzilhadas da liberdade. História de escravos e libertos na*

Bahia (1870-1910) [7], como produção historiográfica dos anos 2000.

A historiografia do pós-abolição: análise sobre as fontes utilizadas

Na década de 1960, a Escola Sociológica Paulista, trouxe uma perspectiva que denunciou as agruras do cativeiro e a forma como estas marcaram a vida da população egressa da escravidão. A inserção social e econômica dos negros foi regida por essa herança do cativeiro, que sempre os deixou em desvantagem em relação aos imigrantes e a população branca em geral. Nesta perspectiva, o sujeito que foi vítima da escravidão continuava sendo vítima, uma posição que lhe negligenciava qualquer responsabilidade por suas escolhas. Essa incapacidade do egresso da escravidão em adequar-se ao novo contexto de trabalho livre, marcaria a tônica deste discurso, relegando aos libertos, um rótulo de passividade e animosidade. Questiona-se assim, quais fontes se utilizaram estes estudos, assim como o tratamento metodológico adotado para chegar a estas conclusões.

A obra de Florestan Fernandes em *A integração do negro na sociedade de classes* foi elaborada como tese para a cátedra de Sociologia I, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1964. O autor introduz o texto colocando que o liberto viu-se, abruptamente

> senhor de sim mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva [8].

Para o autor, os senhores foram eximidos de orientar seus ex-escravizados neste novo contexto, sendo que nem o Estado, a Igreja ou outra instituição cobraram a responsabilidade dos ex-escravistas. É importante destacar que esta perspectiva dialogava criticamente com as obras de Gilberto Freyre que evidenciavam o caráter paternal da escravidão no Brasil e que este caráter teria se perpetuado nas relações sociais entre brancos e negros no pós-abolição, não deixando espaço para externar conflitos e preconceitos de cor e raça.

As fontes de pesquisa utilizadas majoritariamente por Fernandes foram dados censitários da cidade e da província de São Paulo, escritos de abolicionistas e depoimentos de fazendeiros expressos nos jornais da época, relatos de viajantes estrangeiros no período e relatos orais. Em relação a utilização desta última fonte, convém esclarecer que seu uso no period em que a obra foi produzida ainda era incipiente e carecia de um tratamento metodológico mais adequado, considerando especialmente, a importância dos depoimentos de pessoas que viveram no período da escravidão que o autor teve a oportunidade de ter contato [9]. Florestan Fernandes verificou através destas fontes, principalmente, as preocupações dos senhores no período, sobretudo em relação a questão indenizatória e a crise da mão-de-obra na lavoura que a abolição poderia levar.

Para o autor, a revolução abolicionista teve a participação intensa e decisiva dos negros, porém destacou a falta de consciência dos ex-cativos em reivindicar ações além da liberdade. Florestan Fernandes coloca que o liberto acabava por ser reabsorvido no sistema de produção com condições análogas ao regime da escravidão ou passava a incorporar a massa de desocupados ou semi-ocupados da economia de subsistência da região [10]. Interessante esta passagem para pensar que o autor desconsidera uma economia nos moldes camponeses que pode ter sido uma alternativa a inserção social e econômica dos libertos. A perspectiva se foca fundamentalmente em uma integração aos moldes capitalistas de produção, na relação patrão-empregado, trabalho-salário. Henrique Espada Lima iluminou muito bem esta questão, argumentando que o fim da escravidão não evoluiu automaticamente para um mercado de trabalho livre e quanto esta perspectiva enriqueceu mais recentemente os estudos do pós-abolição [11].

O término do regime escravista significou o fim da possibilidade de se ter a posse de um ser humano enquanto propriedade. Esta visão de transição para o trabalho livre acaba por desconsiderar os arranjos econômicos e sociais

advindos do final da escravidão. Isto interfere inclusive na produção historiográfica do pós-abolição que tem dificuldade de analisar os libertos nesta nova condição, se detendo em interpretações sobre o trabalho imigrante e a falta de preparo dos ex-escravizados para aderirem à nova realidade.

O autor utiliza largamente os dados censitários para trazer um panorama da presença negra em São Paulo em relação à ocupação do espaço. Através da análise demográfica, comparando a presença de negros e brancos entre a capital e interior e os espaços ocupados dentro da cidade, Fernandes alerta que a documentação histórica e estatística conhecida não lança muita luz sobre o assunto, dando apenas algumas "indicações indiretas que revelam o caráter da forma histórica assumida pela destituição do ex-agente do trabalho escravo" [12]. Em outra passagem o Fernandes coloca que o censo de 1893 esclarece vários ângulos desse complexo processo histórico-social, "que pode ser apenas pressentido em linhas gerais através de informações reiteradas dos almanaques e testemunhos oculares" [13]. O censo utilizado pelo autor que trata sobre as ocupações, não identifica a cor, apenas separa entre nacionais e estrangeiros, revelando a predominância dos últimos, pois 71,2% dos trabalhadores da cidade de São Paulo eram estrangeiros.

As conclusões do autor caminham para perceber que, onde era maior presença de estrangeiros nos bairros, era mínima a presença de negros, assim como revelou-se a situação inversa nos bairros de maioria negra. Para Fernandes, a concorrência com elemento estrangeiro era desleal para com o negro, sendo que:

> vedado o caminho da classificação econômica e social pela proletarização, restava-lhes aceitar a incorporação gradual à escoria do operariado urbano em crescimento ou abater-se penosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de homem livre [14].

O autor coloca que a inconstância do trabalho do negro e a sua negação para fazer determinados trabalhos estaria relacionado a dificuldade do negro em dissociar o contrato de trabalho com as transações que envolviam diretamente a pessoa humana, o que os trabalhadores imigrantes tinham com clareza esta separação em relação a venda de sua força de trabalho.

Essas constatações partem, sobretudo de depoimentos da época, expressos em editoriais de jornais, que justamente transmitem essa incapacidade do negro de não assumir livremente o trabalho a não ser coercitivamente. Pensar a utilização de jornais da época como fonte na década de 1960 era inovador, pois a forte influencia positivista da neutralidade de um documento imperava até então, cujo o alargamento desta perspectiva se deve fortemente a Escola dos *Annales* que diversificou fontes e métodos e a própria perspectiva marxista thompsoniana de diversificar fontes para uma "história vista de baixo" [15]. Dessa forma, Fernandes se apropria de um discurso dos jornais, um discurso da elite, tal qual ele se apresenta, não realizando a crítica necessária a ideologia por trás dos editoriais e a" voz" do editorial passou a ser versão daquele contexto.

Após longo período de dominação cativa, o ócio e a vadiagem atribuida aos libertos foi interpretada como uma degradação moral fruto da escravidão. O autor, assim, matiza as visões e preconceitos da época, com a sua perspectiva sociológica que reforça os males que a escravidão causou a estas pessoas. Percebe-se que o uso majoritário da fonte produzida pelos grupos dominantes acaba por iluminar apenas uma das facetas do processo. A fonte documental foi interpretada à luz dos olhos do estudioso, carregados da concepção etnocêntrica de trabalho, assim como os antigos proprietários, que relatam toda a preocupação da classe dominante de não contar com o trabalho dos libertos.

Outra fonte utilizada são os relatórios originados ou destinados para a presidência da província de São Paulo. Neles, o autor identificou informações sobre a mobilidade dos libertos para regiões onde os imigrantes não tinham se assentado. O autor identifica as manobras que estão por trás da política imigrantista em assegurar uma oferta maior de

mão-de-obra de forma a assegurar maior competitividade com os ex-escravizados:

> Os fazendeiros paulistas tiveram habilidade de converter uma transformação violenta e profunda, suscetível de tornar-se uma "catástrofe econômica", numa política oficial empenhada em solucionar a questão da mão-de-obra agrícola de acordo com os interesses e as conveniências da grande lavoura de café – a transplantação maciça de trabalhadores europeus [16].

Usando o censo populacional de 1890 e 1893 da capital de São Paulo, o autor comparou que entre os negros e mulatos havia a predominância de mulheres, colocando a importância da continuidade da mão-de-obra feminina negra, atrelada possivelmente as relações mais próximas, do tipo paternalistas, com os brancos nos serviços domésticos [17].

A utilizar dados censitários o autor faz uma crítica a fonte especialmente no que tange a classificação da cor. Tanto quando do registro dos recenseadores, quanto dos próprios recenseados que podem classificar-se enquanto brancos, mesmo quando oriundos da população negra, como um critério distintivo [18]. O autor faz esta crítica ao verificar a relação no numero de nascimentos, óbitos e nati-mortos segundo a cor em São Paulo, que em um primeiro momento dava dados alarmantes em relação ao déficit para a população negra. Esta questão se enquadra na tentativa do autor em contrapor a ideia que a população negra tenderia a desaparecer e se incorporar ao grupo branco, conforme apregoava Gilberto Freyre [19]. A análise, ao contrário, evidencia que continuou aumentar de acordo com a tendência de crescimento demográfico geral da cidade. Nesta fonte, verifica-se que Fernandes percebeu as armadilhas de não fazer uma crítica as fontes. O usos dos dados censitários, apesar de frágeis para constatações de maior grau em relação ao destino dos libertos, foi o que o autor teve maior contato de relativizar, tanto em números quanto em categorias de cor.

Denunciando o mito da "democracia racial", é inegável a contribuição de Florestan Fernandes:

> Este mito não nasceu de um momento para outro. Ele germinou longamente, aparecendo em todas as avaliações que pintavam o jugo escravo como contendo "muito pouco fel"' e sendo suave, doce e cristãmente humano. Todavia, tal mito não possuiria sentido na sociedade escravocrata e senhorial. (...) Com a Abolição e a implantação da República, desapareceram as razões psico-sociais, legais e morais que impediam objetivação de semelhante ideia. Então operou-se uma reelaboração interpretativa de velhas racionalizações, que foram fundidas e generalizadas em um sistema de referência consistente com o regime republicano[20].

Porém, por outro lado, a visão de anomia social que o autor pautou ao referir-se as ações dos ex-escravizados no pós-abolição, não deu espaço para evidenciar as próprias as escolhas desta população neste processo. Em termos metodológicos em relação às fontes, percebe-se uma pluralidade no emprego destas, o que constitui já um avanço significativo para o período, além de uma incipiente críticas a representatividade e a produção destas. Assim, a obra de Florestan Fernandes, como fruto de seu tempo foi inaugural e marcante para os estudos que se seguiram, seja eles corroborando suas conclusões ou dialogando criticamente como no caso da produção historiográfica que viria nas décadas seguintes.

A partir da década de 1980 e em razão do centenário da abolição, foram notáveis os trabalhos que buscavam recuperar a agência dos escravos e libertos tanto no cativeiro quanto nas suas vivências em liberdade. Sob influência de Eduard Thompson e Eugene Genovese [21], em estudos com a pesrspectiva marxista, e da Escola dos *Annales*, em estudos que exploravam além da dinâmica econômica e perspectiva cultural, avançou-se considerável no aporte teórico metodológico para tratamento das fontes e cruzamentos de fontes, buscando identificar a visão do liberto neste processo, destacando a sua agência, em contraposição a ideia de "anomia social" que se destacou neste texto anteriormente.

Como exemplo desta produção historiográfica, temos a obra de Hebe Mattos *Das cores do silencio: os significados da liberdade no Sudeste escravista*, fruto de sua tese de doutorado de 1993 e foi premiada em primeiro lugar no Premio Arquivo Nacional de

Pesquisa que gerou a sua primeira publicação em 1995. Esta, foi elaborada em um contexto historiográfico em que já se sentia "a necessidade da pesquisa empírica em pequena escala, para poder pensar o movimento dos grandes sistemas econômicos", o que Robert Slenes entendeu que era o início da influência teorico-metodológica da Micro-história no Brasil [22]. Portanto, ela também é resultado de um contexto que os historiadores já possuem uma caminhada de fortalecimento do "território do historiador" no aporte teórico-metodológico no uso das fontes [23].

Dentre as importantes reflexões deste trabalho, destaca-se a percepção da autora sobre a questão do registro da designação cor nas diversas fontes analisadas, da forma como foi gradativamente omitida ou silenciada no decorrer do século XIX, até que com os anos subseqüentes à abolição da escravidão, ela praticamente inexiste. A autora problematiza este silenciamento a partir da perspectiva dialética, pois verifica que ao mesmo tempo que se tinha intuito de silenciar a cor "de cima para baixo", através de práticas de registro judiciárias, cartoriais ou religiosas, esse silenciamento também refletia um comportamento da própria população afrodescendente. Isto porque a cor representava o distanciamento ou aproximação de um lugar social. Enquanto a cor negra estaria ligada um passado cativo, a cor parda marcaria um distanciamento deste [24]. Antes de um processo cultural de branqueamento, "o sumiço da cor refere-se a uma crescente absorção de negros e mestiços no mundo dos livres, que não é mais monopólio dos brancos" [25].

Nesta obra, Hebe Mattos trabalhou o conjunto de fontes a partir de dois métodos: a partir de uma perspectiva qualitativa, através das falas dos sujeitos nas fontes documentais, ela consegue perceber suas experiências naquele contexto, assim como, a partir das mesmas fontes, retira dados para tratar serial e quantitativamente, em uma espécie de recenseamento para compreender quais eram as relações dos grupos sociais envolvidos, no caso, escravos, senhores, livres e libertos. Através de inventários, processos cíveis e processos criminais, a autora coloca:

> (...) em cada caso tentei considerar, primeiramente, as evidências culturais produzidas por este olhar, padronizado pelo discurso jurídico, bem como suas ambigüidades e dilemas específicos ao processo de construção de um direito e de um Estado de matriz liberal (...) por outro lado, enfatizei especialmente as possibilidades abertas à compreensão das relações sociais no período e de sua dinâmica específica, a partir da valorização desses fragmento de vida como eixo central da análise [26].

Através da análise das testemunhas arroladas, em relação a qualificação socioprofissional, homens livres eram identificados como "viviam de alguma coisa", seja "de suas lavouras", "de suas agências" ou "de seu ofício de carpinteiro", por exemplo. No caso dos escravos, estes estavam sempre associados a algum tipo de serviço, a servir alguém, "serviço de roça", por exemplo. Hebe Mattos coloca que

> ser livre numa ordem escravista seria basicamente não trabalhar ou, mais especificamente, viver de rendas. A liberdade é pensada idealmente, portanto, como um atributo do homem branco e potencializadora do não trabalho [27].

Essa perspectiva se estende no decorrer do século XIX para marcar esta oposição à escravidão e também explica os receios do pós-abolição, onde o receio dos antigos senhores em não possuir pessoas dispostas a estar a seu serviço.

Para a autora, a identidade enquanto homens livres, era construída, um primeiro momento, em oposição ao escravo (mobilidade) e, posteriormente, enquanto identificação com os senhores (propriedade). A partir de 1850, com o acesso a terra sendo restrito, pela Lei de Terras, essa identificação não é mais possível, iniciando-se "a construção de uma identidade própria, que se fazia apenas em oposição ao escravo" [28]. A mobilidade, a possibilidade de assumer trabalhos temporários e a permanência junto a família eram valores que eram caros a autonomia destes trabalhadores

A partir das qualificações das testemunhas arroladas nos processos, Hebe Mattos pode

identificar a profissão, naturalidade e estado civil e fazer cruzamentos que auxiliaram a concluir a mobilidade espacial como um importante componente de inserção social, mesmo em região, não apenas aos núcleos urbanos, mas também no sentido rural-rural [29]. Mesmo que estas testemunhas não tivesses identificadas como libertas, os processos diziam respeito a escravos como réus ou vítimas, e dessa forma, potencialmente, trariam testemunhas que eram de seu convívio. Portanto, uma fonte aparentemente imprópria para o estudo do trabalho dos libertos tem muito contribuir se é vista por um novo ângulo tal como fez a historiadora.

Ao pesquisar as estratégias dos libertos ainda no decorrer do século XIX, Hebe Mattos pode lançar olhares deste panorama complexo em um momento que a cor estava ainda fortemente evidenciada e assim perceber a vivência destes trabalhadores e suas estratégias também transpostas para o pós-abolição. A questão da mobilidade espacial era um dos distintivos da liberdade, portanto auxilia a pensar os significados da liberdade naquele contexto. A autora, na seguinte passagem, faz uma contraposição ao discurso da escola sociológica paulista:

> O reiterado processo de desenraizamento fazia, entretanto, parte estrutural deste mundo, e seus indivíduos possuíam recursos culturais suficientes – fossem forros, viúvas, órfãos ou jovens a procura de um destino – para conviver com essa realidade e se reinserir na ordem social sem que se tornassem socialmente anêmicos ou desclassificados. E os cativos, que buscavam aproximar-se da liberdade, sabiam disso [30].

Para a autora, no discurso das elites, esse liberto que passou a ser "lavrador de roça", aproximando-o da condição do trabalhador nacional em relação a sua mobilidade, começou a ser identificá-lo também com a imagem do vadio atribuído a esta população pobre livre [31].

Hebe Mattos pesquisou ainda em jornais e folhas interioranas do final do século XIX da região pesquisada. Através de mergulho naquela conjuntura de 1888, buscou perceber as incertezas que o período trazia, tanto em relação as expectativas e estratégias senhoriais em relação liberdade de seus ex-cativos, quanto as atitudes destes, agora como homens e mulheres livres. Porém a autora esclarece

> os jornais de época, como os de hoje, refletem, na escolha e no tratamento de notícias, posicionamentos específicos e múltiplos, constroem versões nem sempre unívocas, de difícil tratamento metodológico [32].

Como exemplo na análise dos jornais da época, Hebe Mattos coloca que a historiografia sobre a escravidão muitas vezes "não tem leva muito a sério as interpretações de época, desqualificando como ideológicas, quando não simplesmente cínicas" [33], assim como a surpresa e o caráter traumático em que foi recebido a notícia da abolição no 13 de maio de 1888. Isto porque os contemporâneos entendiam que a instituição escravista estava com seus dias contados, mas ainda tinham em mente que não seria antes de aproximadamente onze anos a contar pelos elaboradores da Lei Saraiva-Cotegipe [34]. A autora coloca que:

> Por mais que todo o processo que levou a extinção do cativeiro pareça previsível ao historiador que o toma de uma perspectiva mais ampla, eles sem dúvida surpreendeu aos conterrâneos [35].

A autora coloca também que toda a historiografia das décadas de 1980 e 1990 tem contribuído para complexificar a crise da escravidão e a emergência do trabalho livre, ao evidenciar a diferenciação dos agentes históricos e a multiplicidade de projetos e estratégias. De certa forma, evidenciou-se que a colocação do caos e o trauma dos grupos senhorias estaria ligado a um certo cinismo e visão dominante. Isso por sua vez, caiu em um outro extremo, um tanto romântico, transformando os escravos nos únicos e principais agentes, sendo este paradoxo precisa ser evitado, a fim de entender o contexto da época e historicizá-lo. [36].

Ao examinar os relatos de administradores de fazendas nos dias que se seguiram a abolição,

verifica-se o despreparo deste em resolver a nova situação, onde os libertos não se sujeitavam como antes mesmo com os agrados e remunerações ofertadas. Enquanto para Florestan Fernandes tais depoimentos significavam um despreparo dos libertos para enfrentar um trabalho longe da coação, para Mattos, o despreparo é do senhor ou do administrador que não perceberam que a lógica tinha mudado, e os libertos

> parecem terem privilegiado o controle do tempo de trabalho que ali vinham conseguindo, sobre o maior ganho monetário que por ventura pudessem auferir no período de colheita em outras fazendas ou regiões. Ao agirem assim, estavam, sem dúvida, embasados nas expectativas de liberdade, construídas ainda sob o cativeiro [37].

Da mesma forma, os discursos dos jornais da época sobre os libertos procuravam denunciar casos de "rebeldia e vadiagem", associando-os a necessidade de atenção das autoridades policiais, de acordo com Hebe Mattos, se buscava construir a imagem do liberto não apenas como um elemento perigoso, "mas também como despreparado para a liberdade e, mesmo, não muito humano" [38]. Os discursos nos jornais denunciam em muitos momentos a situação de abandono dos libertos após a aprovação da lei, como uma forma de recriminar as conseqüências da abolição.

Outra fonte utilizada pela autora são os registros policiais. Neles, Mattos observa que com a República, o termo cidadão é recorrente e utilizado para designar a elite proprietária em diferenciação, ao uso genérico de "homem" e "mulher" [39]. Esta constitui uma pista aos autos que não se reconhece a cor ou a ascendência como liberto.

Hebe Mattos utiliza ainda os registros civis de nascimento e óbito para acompanhar o destino dos escravos libertos no pós-abolição. Porém, coloca que devido a sub-representatividade desta fonte, um tratamento demográfico seria bastante inconsistente. Para isso, optou pela abordagem social, através da análise destes fragmentos de histórias de vida. Dessa forma, pode observar que a questão da cor nos registros representa mais do que uma política de branqueamento, a cor marcaria o lugar de distanciamento ou aproximação com o cativeiro, assim observando os registros do Norte fluminense, "as crianças registradas como "negras", pelo menos até meados da década de 1890, eram daquelas de pais ainda reconhecidos como ex-cativos" [40]. Verificou, por exemplo, os registros profissionais dos pais que registram os filhos, observando que os pais das crianças negras e pardas tem um perfil profissional bastante semelhante, exceto pela ocupação de jornaleiro, exercida principalmente pelos pais de crianças negras. As ocupações não agrícolas eram maiores para pardos (ou tornava pardos os filhos dos libertos) [41]. O movimento migratório dos libertos também pode ser evidenciado pela autora, quanto ela percebe a ocorrência de um ou mais registros pela mesma mãe.

A autora demonstrou em uma perspectiva comparativa entre diferentes regiões do Sudeste Fluminense que os libertos utilizavam do recurso migratório, buscando fazendas onde era mais vantajoso estar. Nas fazendas que eles permaneceram quase que na sua totalidade, havia recursos disponíveis para manterem-se além de laços familiares e de boas relações com o antigo senhor eram evidentes. Dessa forma, isso vai de encontro a tese da irracionalidade dos libertos neste período, tendo me vista que

> a dependência do liberto, transformado em trabalhador livre, que causava a "escassez de braços" e não a sua recusa ao trabalho das fazendas. Mesmo que as condições de acesso autônomo à situação de pequeno produtor independente se fizessem cada vez mais difíceis, conseguiram força de pressão suficiente para moldar as novas relações de trabalho nas fazendas às suas expectativas de liberdade e autonomia [42].

O trabalho de Hebe Mattos, com sua perspectiva de análise ao enfocar conjuntamente os libertos e os chamados trabalhadores nacionais livres, foi exemplar em contribuir para colocar os ex-escravizados enquanto trabalhadores, isto é, inseri-los na História Social do trabalho, no qual há muitas criticas em torno da separação de uma história

da escravidão e história do trabalho. Além disso, rompeu com uma lógica de estudos macroestruturais que enfocava apenas a esfera econômica e política na transição para o trabalho livre, percebendo também uma perspectiva sócio-cultural, no qual é considerada a "visão" dos libertos neste processo. Além disso, o trabalho da autora é um exemplo de como a própria problematização da fonte, no caso em relação aos silêncios que ela constatou sobre a ausência da informação da cor na documentação após 1890. A metodologia serial combinada com as histórias de vida contribuíram para problematizar esta trama social onde estavam inseridos a perspectiva dos senhores, como dos ex-escravizados.

Como exemplo de os estudos mais recentes e que procuram ainda mais evidenciar a abordagem da Micro-história através das trajetórias dos libertos que, nas palavras do autor, são "fragmentos de trajetórias", tem-se Walter Fraga em *Encruzilhadas da liberdade. História de escravos e libertos na Bahia (1870-1910).* A obra é fruto de sua tese de doutorado defendida em 2004 e se propõe a investigar o destino dos libertos no Recôncavo baiano, utilizou-se dos registros do Hospital Santa Casa de Santo Amaro, entre 1906 a 1913, no qual cruzou os nomes com a lista dos ex-escravos dos engenhos, para verificar a permanência ou a mobilidade destes e também os perfis profissionais registrados [43]. Cruzando também com os registros de nascimentos, verificou-se que a tendência maior naquela região era permanecer, pois

> os vínculos comunitários e familiares forjados durante a escravidão foram fundamentais para a sobrevivência da população negra liberta e importante fator de fixação nas localidades em que residiam[44].

Outra documentação trabalhada pelo autor diz respeito a lista de pagamentos aos serviços prestados em um engenho que constam no inventário *pos-mortem* do antigo senhor. Ali, o autor pode verificar os nomes, cruzar com a lista de escravos da propriedade, pudendo perceber os perfis profissionais, atividades desenvolvidas e remunerações pagas, analisando assim, as diferenciações nas atividades, em relação ao valor, ao tempo de serviço prestado e as estratégias de ex-senhores e libertos neste contexto [45]. Fazendo cruzamento com os registros de nascimento, batismo, casamentos e óbito, tantos os civis quantos os eclesiásticos, foi possível identificar a trajetória destes ex-escravizados enquanto libertos e evidenciar por exemplo estratégias de adoção do sobrenome do antigo senhor enquanto estivessem morando e trabalhando nas terras deste.

Para pesquisar as trajetórias dos libertos no contexto urbano, o autor buscou pelo chamado livro de ganhos, registrados no Livro de matrícula, onde estavam registradas profissões de aguateieros, carroceiro, entre outras. O livro das matrículas de criadas domésticas também é outra documentação que o autor utilizou para identificar os trabalhadores do período, entre eles, os ex-escravizados e seus descendentes [46].

O estudo de Fraga Filho contribui especialmente para romper com a noção de "transição" do trabalho escravo para o livre, para demonstrar que foi um processo com onde essas fronteiras não foram abruptamente ultrapassadas e as trajetórias dos libertos que o autor pesquisou demonstram justamente esta pluralidade de sentidos que a afirmação do ser livre assumiu. O contexto de produção da obra, sua tese de doutorado, é resultante de um crescimento em número dos programas de pós-graduação em História, assim como um amadurecimento da perspectiva micro-analítica, pois variados estudos passaram a enfocar não apenas o pós-abolição no Centro-Sul cafeicultor, mas regiões de produção periférica do país.

Considerações finais

O fundo arquivístico dos quais a historiografia brasileira tem a disposição não se compara a tradição notarial de uma Santena ou de uma Montereale [47], nas quais foram possíveis realizar pesquisas micro-analíticas que revolucionaram o modo de conhecer o processo histórico estudado. No entanto, a Micro-história trouxe inspirações para as pesquisas desenvolvidas no Brasil tanto de ordem metodológica, pois colocou a

disposição uma série de documentos que, quando a partir do cruzamento de informações poderiam revelar muito sobre o processo pesquisado, assim como de ordem teórica, pois evidenciou a racionalidade própria que sujeitos históricos, mesmo quando condicionados por um contexto maior, elaboram estratégias para colocaram-se frente as possibilidades [48]. Luís Augusto Fariantti alerta para o olhar que o historiador deve ter em relação a fonte que pode ter sido produzido em um momento de embate de tensões e relações sociais diversas. No entanto, aceitar o caráter incompleto ou parcial da fonte não significa abandonar as informações constantes nela, mas entendê-las como indícios que podem ser corrigidos na comparação com outras fontes ou estudos futuros [49]. Esta interpretação para os estudos do pós-abolição provoca uma ampliação de temas e possibilidades ao analisar as esparças fontes do período, rompendo com uma interpretação mais estrutural e simplista de apenas ver o ex-escravizados como marionetes, que não tinham desejos, planos, ambições e estratégias para viver em liberdade.

Cabe reconhecer que o uso das fontes, sendo a partir da escolha (e a própria consideração do que é uma fonte histórica) passa, sobretudo pelo problema apresentado para ser respondido pelo historiador e esse problema por sua vez, é formulado a partir de suas concepções teórico-metodológicas. Dessa forma, como coloca Carla Pinsky "documentos que 'falavam' aos historiadores positivistas talvez hoje apenas murmurem, enquanto outros que dormiam silenciosos querem se fazer ouvir"[50].

Neste sentido, para identificar as fontes utilizadas pelas pesquisas que enfocam o pós-abolição, em especial no enfoque sobre a inserção dos libertos no mundo do trabalho, é fundamental considerar o contexto em que foram produzidas estas obras e o tratamento teórico metodológico que foi empregado e como estes interferiram nas respostas aos questionamentos propostos pela historiografia consultada, servindo também como sugestões e possibilidades para a pesquisa na referida temática.

REFERÊNCIAS

[1] SLENES, Robert. W. Escravos, cartórios e desburocratização: o que Rui Barbosa não queimou será destruído agora? *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v.5, n.10, 166-196, março/agosto de 1985.

[2] Censos demográficos Rio Grande do Sul de 1940 e 1950. Fundo de Economia e Estatística. *De Província de Rio Grande a Estado do Rio Grande do Sul* – Censos 1803-1950. Porto Alegre, 1981, p.190.

[3] CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cadernos AEL*, v. 4, n.26, 2009

[4] MATTOS, Hebe; RIOS, Ana Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. *Topoi,* v.5, n.8, jan.-jun. 2004. NEGRO, Antonio L; GOMES, Flávio. Além de senzalas e fábricas uma história social do trabalho. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, v.18, n.1, jun. 2006.

[5] FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965.

[6] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

[7] FILHO, Walter Fraga. *Encruzilhadas da liberdade.* História de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

[8] FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965, p.1.

[9] ALBERTI, Verona. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla B(Org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

[10] FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965, p.2.

[11] LIMA, Henrique Espada. Sob o domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade de trabalho no século XIX. *Topoi*, vol.6, n.11, 2005.

[12] FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965, p.8.

[13] FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965, p.10.

[14] FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965, p.10.

[15] LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla B.(Org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

[16] FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965, p.24.

[17] FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965, p.42.

[18] FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965, p.80-81.

[19] CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cadernos AEL*, v. 4, n.26, 2009 p.19.

[20] FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965, p.197-198.

[21] LARA, Silvia Hunold. "Blowin in the Wind: E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil". *Projeto História*, n. 12, out. 1995, p. 45-56.

[22] SLENES, Robert. Apresentação ao livro de Hebe Mattos (op. cit.), p.19.

[23] GRESPAN, Jorge. Considerações sobre o método. In: PINSKY, Carla B(Org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008, p.291.

[24] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.42.

[25] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.107.

[26] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.32.

[27] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p. 44.

[28] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.107.

[29] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.53.

[30] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.62.

[31] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.99.

[32] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.33.

[33] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.212.

[34] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.219.

[35] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.214.

[36] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.218.

[37] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.269.

[38] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.286.

[39] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.291.

[40] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.305.

[41] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.306.

[42] MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio:* os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, p.324.

[43] FILHO, Walter Fraga. *Encruzilhadas da liberdade.* História de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas: Editora da Unicamp, 2006, p.233.

[44] FILHO, Walter Fraga. *Encruzilhadas da liberdade.* História de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas: Editora da Unicamp, 2006, p.239.

[45] FILHO, Walter Fraga. *Encruzilhadas da liberdade.* História de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas: Editora da Unicamp, 2006, p.256.

[46] FILHO, Walter Fraga. *Encruzilhadas da liberdade.* História de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas: Editora da Unicamp, 2006, p. 328.

[47] LEVI, Giovani. *A Herança Imaterial*. Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XII. Rio de janeiro: Civilização brasileira, 2000. GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

[48] LEVI, Giovani. *A Herança Imaterial*. Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XII. Rio de janeiro: Civilização brasileira, 2000, p.46.

[49] FARINATTI, Luís A. E. A Construção de séries e micro-análise: notas sobre o tratamento de fontes para a história social. *Anos 90*, v. 15, 2008.

[50] PINSKY, Carla B. (Org). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2008, p.7.

METODOLOGIAS PARA MAPEAR A HISTÓRIA GRÁFICA DO JORNAL *DIÁRIO POPULAR* DE PELOTAS-RS

METHODOLOGIES TO MAP THE GRAPHIC HISTORY OF THE DIÁRIO POPULAR DE PELOTAS-RS NEWSPAPER

Ana da Rosa Bandeira[a],
Helena de Araujo Neves[b],

[a] *Grupo de Pesquisa Memória Gráfica de Pelotas: cem anos de Design/Centro de Artes/Cursos de Design/Universidade Federal de Pelotas/anaband@gmail.com*

[b] *Grupo de Pesquisa Memória Gráfica de Pelotas: cem anos de Design/Centro de Artes/Cursos de Design/Universidade Federal de Pelotas/profhelena.neves@gmail.com*

RESUMO

Neste artigo apresentamos resultados parciais de investigações realizadas junto aos Projetos de Pesquisa intitulados "*Memória Digital - Digitalização da coleção completa do Jornal Diário Popular de Pelotas*" e "*Diário Popular de Pelotas-RS: a forma gráfica de um projeto editorial"*, nos quais tomamos o jornal *Diário Popular (DP)* como objeto de estudo e como fonte de consulta para investigar o perfil editorial e gráfico do impresso, bem como a memória gráfica de Pelotas-RS. O *DP* circula de forma praticamente ininterrupta desde 1890 e tem seu acervo quase completo acessível ao público – e, no âmbito das pesquisas citadas, pôde ser reproduzido graças à parceria firmada com a Bibliotheca Pública Pelotense. A intenção aqui é apresentar as metodologias de trabalho empreendidas nos primeiros anos de pesquisa expondo, em especial, como se estabeleceu o registro fotográfico, a organização do acervo digital constituído e a sistematização dos dados levantados até então. Ao longo do estudo buscamos por técnicas e instrumentos que permitissem investigar o jornal *Diário Popular* como uma fonte e um suporte de investigação – em especial pela dificuldade em lidarmos com um *corpus* tão grande e que por vezes se apresentou deteriorado. Assim optamos por um modelo desenvolvido no âmbito da história do design a partir de materiais impressos. Destacamos, ainda, que as pesquisas com perfil histórico impõem a necessidade de gerir distintas equipes alteradas com o tempo, o que exige uma sistematização do trabalho, o que também debatemos neste artigo.

Palavras-chave: Fontes Históricas; Memória Gráfica; Cultura Visual; Design Editorial; *Diário Popular*.

ABSTRACT

This paper presents the partial results of the researches carried out by the Research Projects entitled "*Memória Digital - Digitalização da coleção completa do Jornal Diário Popular de Pelotas*" and"*Diário Popular de Pelotas-RS: a forma gráfica de um projeto editorial"*, which took the *Diário Popular* (DP) newspaper as object of study and as a source to investigate the editorial and graphic profile of the paper, as well as the graphic memory of Pelotas-RS. DP newspaper has circulated practically uninterrupted since 1890 and has its almost complete collection available to the public – and, in the scope of the cited researches, was successfully reproduced in a partnership signed with Bibliotheca Pública Pelotense. The intention here is to present the methodologies of work undertaken in the first years of research, exposing, in particular, how to make the photographic reproduction, the organization of the digital collection and the systematization of the data raised until then. Throughout the study, we searched for techniques and tools that allowed us to investigate the *Diário Popular* newspaper as a source and a research support - especially for the difficulty in dealing with such a large and sometimes deteriorated corpus. So we chose a model developed in the scope of the history of design from printed materials. We also emphasize that the researches with a historical profile imposes the need to manage different teams that have changed over time, which requires a systematization of work, which is also discussed in this paper.

Keywords: Historical sources; Graphic Memory; Visual Culture; Newspaper design; *Diário Popular*.

Introdução

Entendendo que este artigo foi apresentado no evento intitulado II Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas no GT "Metodologia, Teoria e Fontes: Tripés da Pesquisa Contemporânea" com ele nosso objetivo é apresentar resultados parciais obtidos por meio de dois projetos de pesquisa que estão intimamente vinculados, quais sejam: "*Memória Digital - Digitalização da coleção completa do Jornal Diário Popular de Pelotas*" e *"Diário Popular de Pelotas - RS: a forma gráfica de um projeto editorial"*. Com isso, neste texto vamos expor as metodologias de trabalho empreendidas nos primeiros anos dos projetos debatendo, em especial, como até agora trabalhamos com nossa fonte e objeto de pesquisa indicando como se estabeleceu o registro fotográfico; a organização do acervo digital constituído e a sistematização dos dados levantados, a partir da análise do *Diário Popular* de Pelotas. Neste artigo apresentamos um recorte temporal intencional que vai de 1890, data do lançamento do jornal, até o ano de 2016, como explicaremos a seguir.

Considerações sobre o jornal *Diário Popular* de Pelotas

Em 27 de agosto de 2018, o *Diário Popular*[1] completou 128 anos de existência. Um jornal produzido em Pelotas, onde circula, cidade localizada ao sul do estado do Rio Grande do Sul, distante em torno de 260 km da capital Porto Alegre. A publicação vem recebendo a atenção de leitores que foram alterando seus hábitos de consumo de informação ao longo dos anos, atravessou mudanças significativas de contexto – econômicas, políticas e sociais – e contemporaneamente se alinha às intensivas transformações associadas ao cenário de convergência midiática. Sua linha editorial foi capaz de adaptar-se ao longo do tempo, tendo em vista um público que também acompanha veículos da grande imprensa, cada vez mais acessíveis mesmo em localidades distantes dos grandes centros e que, na atualidade, informa-se por meio de uma diversidade de plataformas de acesso mediadas pelas tecnologias digitais e em rede.

Em diversas áreas e por incontáveis vezes, um periódico com tanto tempo de existência é comumente tratado como fonte de pesquisa (BANDEIRA; RAMIL; NEVES, 2016). Na área da História, da Educação, da Sociologia e das Ciências Políticas, não raro, os jornais são tidos como fontes de informações. Mas, para além disso, no campo da Comunicação, é válido analisar uma publicação, entre outros aspectos, em sua forma editorial e gráfica, observando como esta repercute e inscreve modos de produção, práticas editoriais, institucionais e comerciais no âmbito jornalístico, registrando materialmente transformações mais amplas da sociedade em que se insere, especialmente em se tratando de um jornal de interior.

O caráter local do DP possibilita colocar em perspectiva características específicas do jornal em relação ao que é desenvolvido nos grandes centros urbanos do país, tensionando a construção de uma identidade gráfica que se constitui singularmente e, ao mesmo tempo, identifica-se com os elementos que configuram o jornal como um meio. Assim, a trajetória de um jornal centenário e o desenvolvimento de uma identidade editorial e gráfica são os interesses dos projetos de pesquisa que têm como objeto maior investigar as diferentes fases do *Diário Popular* de Pelotas do seu lançamento, em 1890, até dos dias atuais, além de sistematizar a reprodução de suas edições, ampliando seu acesso a outros pesquisadores.

Filiado à Associação Nacional de Jornais (ANJ), o *Diário Popular* foi fundado por Theodósio Menezes, em agosto de 1890, como órgão do então Partido Republicano Riograndense. Em sua longa trajetória, passou por três grandes fases consolidadas e registradas em edições históricas do jornal, que

[1] "Diário" ou simplesmente "DP" serão variações empregadas como sinônimos para evitar repetições do mesmo termo.

hoje é um dos mais antigos diários com circulação praticamente ininterrupta no país, e iniciou, a partir de 2016, uma quarta fase, com sua inserção de forma mais estruturada em múltiplas plataformas. As três primeiras fases são apontadas pela própria publicação em pelo menos duas edições especiais. Primeiro, na Edição Documento (DIÁRIO POPULAR, 15 e 16/11/1980), o jornal destacou sua primeira fase, como órgão republicano, de sua fundação até o ano de 1938. E a partir de então, sua condição de "órgão de interesses gerais". Já a Edição Centenária (DIÁRIO POPULAR, 25/08/1990), que circulou dez anos depois, identificou três fases distintas, com uma pequena divergência quanto à edição anterior: em 1990, o jornal considerou encerrada a primeira fase, não em 1938, mas em 1937, quando mesmo mantendo sua circulação, deixou de identificar-se como órgão republicano (BANDEIRA, 2018). A segunda fase manteve-se até o ano de 1984, quando se iniciou a terceira fase nominada pelo próprio jornal como de "atualização tecnológica". Consideramos, nesta pesquisa, que tal etapa se manteve até junho de 2016, e foi dividida em dois momentos: o primeiro de 1984 até 2009, quando foi lançado novo projeto gráfico e editorial, contemplando também um novo site, perfis nas redes sociais e a formação de uma equipe exclusiva para web, e um segundo, a partir de agosto de 2009, que culminou com novas mudanças editoriais e gráficas que deram início à quarta e última fase, "multiplataforma", que apresenta, para além do redesign do site e do jornal impresso, o lançamento de um aplicativo para dispositivos móveis, disponível desde junho de 2016 (BANDEIRA, 2018).

Segundo dados do *Censo* (IBGE, 2010), Pelotas possui 341.648 habitantes[2], dos quais 82.069 (25%) alegam não serem leitores de jornal impresso, enquanto 246.206 afirmam manter o hábito, ainda que esporadicamente (METHODUS, 2014). Tais dados compõem uma pesquisa encomendada pela Associação dos Diários do Interior do RS (ADI) que busca mapear os hábitos dos leitores de jornal em Pelotas e mostram que, em 2014[3], dentre os leitores de jornais na cidade, 88% deles costumavam ler, com maior frequência, o *Diário Popular*, enquanto 18,3% liam o *Diário da Manhã* (jornal também produzido localmente), seguidos por 17,7% que afirmavam preferir a *Zero Hora* e 3,7% que liam principalmente o *Correio do Povo* (METHODUS, 2014). Essa preferência expressiva dos leitores da cidade pelos jornais locais, especialmente pelo *Diário Popular*, somada à trajetória histórica do veículo, também evidencia sua relevância como objeto e fonte de estudo. Todavia, ainda que a maioria dos leitores prefira, segundo a pesquisa Methodus (2014), acessar o jornal a partir de sua versão impressa (87,8% dos entrevistados), é crescente o número de leitores que acessa o jornal a partir da internet (de 12,9% dos entrevistados, em julho de 2012, passou para 28,6% em 2014). Outro dado a ser destacado diz respeito aos meios de comunicação considerados mais confiáveis. Enquanto 32,3% dos entrevistados consideram a internet o meio mais confiável na busca por informações, 30,7% confiam na TV prioritariamente, seguidos por 24% que apostam no jornal como meio mais confiável (METHODUS, 2014).

Tais dados justificam o esforço do veículo em ampliar sua inserção no meio digital. Em 2009, não apenas a edição impressa, mas também o site passou por profunda reformulação, com a formação de uma equipe espec. Desde o lançamento do primeiro endereço eletrônico do *Diário*, o que se tinha era basicamente a replicação da edição impressa em meio digital. Ao formar uma equipe específica para garantir atualizações mais constantes e conteúdo exclusivo, isso se alterou. Desde então, passou a se fazer presente também nas redes sociais,

[2] De acordo com dados do IBGE, a população estimada de Pelotas, em 2018, é de 344.385 pessoas. Disponível em: https://bit.ly/2DuJd3p. Acesso em: 13 nov. 2018.

[3] Cabe considerar que, dadas as mudanças cada vez mais rápidas em relação aos hábitos de leitura e formas de acesso às notícias, tal quadro pode ter sofrido mudanças nos últimos quatro anos.

com páginas no *Facebook*[4], no *Twitter*[5] e canal no *Youtube*[6]. Tal inserção, como apontamos, marca o começo da transição para a quarta fase do jornal, que se concretizou em junho de 2016, momento em que se encerra a sistematização do acervo empreendida até agora.

Ao tomar como objeto empírico o *Diário Popular*, tendo em vista o seu caráter local regional e a configuração de sua identidade gráfica, os esforços de pesquisa aqui sistematizados têm como um de seus focos teóricos articular o papel da forma material do jornal em relação ao contrato de leitura estabelecido e dinamicamente renovado entre o periódico e o seu público. Em um momento em que o mercado de jornais atravessa mudanças significativas relacionadas aos processos de convergência (SALAVERRÍA, AVILÉS, MASIP, 2010; JENKINS, 2009), justifica-se o resgate e o registro da trajetória editorial e gráfica de um jornal que é um dos mais antigos em circulação com edições diárias no estado do Rio Grande do Sul como relevância para as pesquisas empreendidas. Ao termos como cenário prioritário o século XX, quando ocorrem significativas alterações nas práticas jornalísticas e mudanças tecnológicas importantes que afetam a produção impressa, buscamos também contribuir para o estudo da história da imprensa, a partir da experiência de publicação de caráter local colocada em diálogo com o que se desenvolve ou desenvolveu nacionalmente.

Ao mapear o conjunto de estudos já empreendidos acerca da história da imprensa no Brasil, Barbosa (2007) divide-os em cinco grupos. Um primeiro, e mais expressivo em número, esforça-se em mapear o aparecimento e desaparecimento de periódicos ao longo do tempo, a partir de uma perspectiva factual. Um segundo dedica-se às modificações empreendidas internamente pelos jornais, e na maior parte das vezes tem um caráter monográfico em que a história surge como pano de fundo (no qual nossos projetos de pesquisa poderiam talvez se encaixar). Um terceiro grupo de estudos envolve os meios de comunicação a partir de uma perspectiva política e ideológica. O quarto grupo foca exatamente no contexto histórico em que se insere o periódico, desconsiderando a dimensão interna do meio e, portanto, os aspectos técnicos e profissionais. Por fim, um quinto grupo de trabalhos enxerga a história como processo, e a imprensa a partir de seu vínculo com o contexto social em que se insere, como integrante do processo comunicacional. É nesta perspectiva que inserem-se nossos estudos, uma vez que tal grupo

> Procura destacar, também, a dimensão histórica de um mundo pleno de significados, no qual se localizam os meios de comunicação. Portanto, a dimensão interna e externa são contempladas nestas abordagens. Estas pesquisas visualizam a história a partir de perguntas subjetivas e do olhar, igualmente subjetivo, que se pode lançar ao passado (BARBOSA, 2007, p. 13).

Consideramos, ainda, que esta pode ser uma contribuição tanto para a área da Comunicação – com a apresentação de um objeto peculiar, mas que, ao mesmo tempo, carrega muito da história regional e estadual da imprensa –, quanto para a área do Design Gráfico, a partir de uma explicitação das relações institucionais, projetuais e de produção, bem como do contexto que as perpassa. Por fim, entendemos que as informações levantadas podem também servir de referência para pesquisas de outras áreas do conhecimento que venham a utilizar o jornal também como uma fonte documental.

Metodologias de trabalho empreendidas para investigar o *Diário Popular*

Uma das primeiras aproximações mais sistemáticas empreendidas em relação ao

[4] Disponível em: https://bit.ly/1tfK8GN. Acesso em 13 nov. 2018.
[5] Disponível em https://bit.ly/2OSIbjU. Acesso em 13 nov. 2018.
[6] Disponível em https://bit.ly/2DICVOA. Acesso em 13 nov. 2018.

objeto de pesquisa[7] foi iniciada em 2014 e estendeu-se até o início do ano de 2015. Durante esse período, por meio de convênio estabelecido pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com a Bibliotheca Pública de Pelotas (BPP), através do então projeto de pesquisa Memória Gráfica de Pelotas[8], foi possível ter acesso ao acervo do *Diário Popular* disponível no Centro de Documentação e Obras Valiosas (CDOV) daquela instituição. Optou-se naquele momento por uma leitura flutuante, que percorreu da primeira edição disponível no acervo da BPP até o final de setembro de 1992. O objetivo de tal observação era familiarização com o objeto e a busca por inovações tanto editoriais quanto gráficas que pudessem ser percebidas a partir de suas páginas impressas, tais como alterações de formato, número de páginas, diagramação das páginas, uso de cor, de fotografias, ilustrações, grafismos, criação e extinção de editoriais, cadernos, suplementos etc. Cabe salientar que o acervo da Biblioteca começa no dia 28 de agosto 1890, dia seguinte à fundação. E tanto este como os exemplares subsequentes encontram-se bastante avariados. Os jornais estão acondicionados na BPP em tomos encadernados, ora por semestre, ora por ano, ora por trimestre, dependendo do volume de páginas. A primeira edição efetivamente manuseável, com todas as páginas completas, é a de 04 de setembro de 1890. Ao longo das pesquisas de campo os projetos de pesquisa contaram e ainda usufruem do apoio de alunos de graduação bolsistas e voluntários para avaliar, até agora pouco mais de cem anos iniciais do jornal, percebendo diversas alterações, que foram sendo dispostas em uma tabela desenvolvida para este primeiro mapeamento. Em tal instrumento (BANDEIRA, 2018, p. 257-260), além de indicarmos o número da edição consultada, ficava evidenciado o nome do(s) pesquisador(es) que havia feito a observação/coleta dos dados, o nome dos responsáveis pela reprodução da edição em questão e, finalmente, alguns detalhes ou palavras-chave que determinassem o motivo da seleção de tal edição. Como já salientado, por vezes tal escolha se dava por questões formais (como a primeira edição a circular em formato standard, em 02/01/1891), em outras eram levantados aspectos editoriais (como a publicação do suplemento especial referente à 1ª Fenadoce[9], que circulou em 15/01/1986).

Dentre os elementos observados nesta etapa preliminar que merecem registro estão (1) a constatação de que as inovações empreendidas aconteciam geralmente por razão do aniversário do jornal; (2) a percepção de que, com o passar do tempo, ganhou corpo a presença de anúncios de congratulações ao jornal por parte dos principais anunciantes locais pela passagem de cada aniversário ou mudança significativa – o que levou inclusive à elaboração de cadernos especiais em que tais divulgações ganharam ainda mais destaque em maiores proporções; (3) a verificação de que existem grandes períodos de tempo sem maiores modificações, tanto gráficas quanto editoriais. Há mudanças significativas em determinados momentos – como a ênfase fotográfica a partir do retorno da circulação, em 1939, as grandes manchetes na época da Segunda Grande Guerra, o projeto de Aníbal Bendati em 1989[10], o redesign do jornal em

[7] Como precedente destes esforços, no ano de 2010 membros do então projeto de pesquisa *"Memória Gráfica de Pelotas: 100 anos de design"* realizaram uma entrevista com o ex-diretor do jornal, jornalista Clayr Rochefort, quando diversos aspectos históricos do desenvolvimento do jornal foram levantados, e onde também ficou evidente a prática do jornal de recorrentemente contar sua própria história.

[8] Hoje o projeto de pesquisa deu origem ao Grupo de Pesquisa Memória Gráfica: design, tradição e sociedade, cadastrado junto ao CNPq cujo espelho encontra-se disponível no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil através do link https://bit.ly/2Pzs1Bc.

[9] A Feira Nacional do Doce (Fenadoce) é uma festa tradicional da cidade de Pelotas, que teve em 2018 sua 27ª edição.

[10] Lotado no Rio Grande do Sul desde 1960, Bendati iniciou seu respeitável currículo ainda em Buenos Aires, onde começou a trabalhar em revistas aos 18 anos, até que o contexto político o fez escolher vir para o Brasil, ao final da década de 1950. Aqui, sua ascensão profissional foi rápida, e colaborou com diversos periódicos como desenhista e também envolvido no

2009 – e ajustes menores especialmente a partir da década de 1980, quando começou a circular um maior número de cadernos e suplementos especiais, ao mesmo tempo em que se buscava atingir públicos mais específicos, como mulheres, crianças e, mais tarde, adolescentes, ou os interessados por carros, ou tecnologia, ou gastronomia, para citar alguns.

É importante destacar que, para a pesquisa mais aprofundada empreendida por uma das autoras em sua pesquisa de doutoramento (BANDEIRA, 2018) foi desenvolvido um roteiro preliminar para avaliação individual das edições, na perspectiva de aplicá-lo tendo como *corpus* inicial todas as edições de aniversário dos 126 anos do jornal, podendo este ser expandido quando houvesse indicação, a partir das edições selecionadas, de outras edições que pudessem ser significativas, empreendendo-se, assim, um estudo piloto. Após a observação da edição do dia 04/09/1890, conforme já exposto, primeira das edições disponíveis na BPP na íntegra, foram observadas as edições anuais de aniversário, de 1891 a 1912. Em alguns casos, os tomos encontravam-se indisponíveis (aqueles muito deteriorados ou com encadernações muito frágeis são tirados de circulação e, assim, não foi possível acessá-los). As edições de 1898 e 1903, por exemplo, não estavam acessíveis. Nesses casos, optou-se por analisar a edição mais próxima do dia do aniversário, anterior ou posteriormente. Outra situação similar se deu nos anos em que o dia do aniversário do jornal caía em uma segunda-feira (como em 1894), dia em que o jornal não circulava até a década de 1990. Em tais situações, buscou-se a edição anterior ou posterior em que o jornal fizesse menção à data comemorativa. Assim, iniciou-se a coleta a partir de 1890 e, após um período de quase um mês em que foram vencidas pouco mais de duas décadas na coleta dos dados, percebeu-se que seria inviável proceder a análise de uma edição por ano uma vez que, a partir da década de 1930, o número de páginas por edição aumenta gradativamente, o que tomava um tempo ainda maior de observação e análise. Além disso, observou-se que, dado o caráter qualitativo da abordagem, as variações identificadas eram pouco significativas ano a ano. Optou-se, a partir daí, pela observação de uma edição por década, a partir da fundação do jornal. Com base nestas experiências descritas, definiram-se os procedimentos e as técnicas de pesquisa a serem adotados. No âmbito dos procedimentos metodológicos, a investigação proposta configura-se como um estudo de caso. Trata-se de uma forma de abordagem que combina a observação dos fatos com a indagação constante do problema e que também pode fazer uso de fontes documentais e de entrevistas. Embora o estudo de caso seja de natureza qualitativa, não existem impedimentos ao uso de técnicas quantitativas, que podem trazer elementos novos para a compreensão do problema, ampliando seus significados (DINIZ, 1999). Lessard-Hébert et al. (2005, p. 170) afirmam a relevância de se reunir informações "tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação", havendo, assim, fronteiras pouco nítidas entre o fenômeno estudado e o contexto. Goldenberg (2007) ressalta que é difícil delimitar o que deve ou não ser pesquisado, já que não existe limite intrínseco ao objeto.

Na medida em que a proposta deste artigo é expor dados sobre as metodologias empreendidas – incluindo a utilizada para investigar a forma gráfica da publicação em seu desenvolvimento histórico – adotou-se como referência o modelo apresentado por Fonseca, Gomes e Campos (2016) para investigações no âmbito da história do design a partir de materiais impressos. Segundo os autores, essa se apresenta em duas fases. A primeira, voltada à aproximação do pesquisador com o contexto sócio-histórico do impresso; a segunda, na análise gráfica do periódico em si. Com relação à primeira, para delinear o perfil da publicação ao longo dos anos e o contexto em que esteve inserida,

planejamento gráfico e redesign de diversos jornais. Em 1989, aos 58 anos, passou quatro anos envolvido no novo planejamento gráfico do DP (DIÁRIO POPULAR, 27/08/1989).

recorre-se a obras que registram a história de imprensa, bem como documentos que situam o mercado de jornais no estado e/ou no país. Também há edições do próprio jornal utilizadas como fontes – tendo o cuidado de relativizar o discurso do periódico sobre si – que são referenciadas pontualmente. No que diz respeito à segunda fase, indicam as seguintes etapas:

1) Identificação e mapeamento dos acervos – realizado conforme descrito anteriormente, segundo etapas que possibilitaram o estabelecimento do *corpus* de análise. Este compreende a edição impressa de aniversário[11] dos anos iniciais de cada década de existência do jornal, tendo assim uma distribuição cronológica uniforme. Além delas, foram identificadas edições em que houve alguma reformulação gráfica relevante, consideradas significativas para atingir o objetivo proposto. São elas:

- *A edição de aniversário de 1938***:** após alguns meses sem circular, naquele ano, o jornal foi relançado com projeto elaborado por Pedro Campos, com ênfase nas reportagens fotográficas, o que alterou consideravelmente a estrutura do jornal;

- *A edição comemorativa de 1984***:** lançada em 16 de setembro, indicando os 94 anos do periódico, a edição foi a primeira em formato tabloide e impressa em *offset*, com configuração totalmente distinta;

- *A edição de aniversário de 1989***:** nesse ano, após extensa pesquisa junto ao público leitor, o jornal lançou novo projeto gráfico e editorial, encabeçado pelo já mencionado Aníbal Bendati, o que significaria um marco para o jornal, conforme ficou explícito na edição centenária;

- *A edição de aniversário de 2009*, quando 20 anos após a primeira reforma efetiva, o jornal novamente renovou-se editorial e graficamente, desta vez a partir de projeto elaborado internamente;

- *A edição de aniversário de 2016***:** em junho de 2016, o jornal lançou novas plataformas de acesso e a remodelagem do site e da edição impressa. Optou-se por avaliar a primeira edição de aniversário após a mudança.

Assim, o *corpus* da pesquisa estabelecido para o recorte aqui apresentado da avaliação do perfil editorial e gráfico foi composto por 18 edições impressas, tendo como unidade de análise a edição completa, incluindo cadernos e/ou suplementos.

2) Registro fotográfico do acervo – a partir de convênio estabelecido pelo grupo *Memória Gráfica de Pelotas* e a BPP, pode-se ter acesso ao acervo do DP e fotografar as edições pertinentes às investigações. Cabe salientar que tal parceria foi o ponto de partida para o projeto de pesquisa que tem como intuito a digitalização de todo o acervo do *Diário Popular* existente na BPP, para posterior disponibilização online.

3) Organização do acervo digital – uma vez que os registros fotográficos foram realizados em momentos distintos de 2014 até 2017, por diferentes componentes do grupo de pesquisa, foi necessário estabelecer uma sistematização de recuperação das informações. Cada uma das edições foi salva em uma pasta nomeada com a data em que foi publicada, e os arquivos em seu interior seguiram a numeração das páginas da edição. Com isso, tornou-se mais fácil recuperar as imagens, além de tornar-se possível também avaliar a qualidade da reprodução de cada página individualmente, uma vez que, conforme constatou-se até agora, por vezes novas reproduções pontuais fazem-se necessárias de acordo com o conteúdo da página em questão, considerando também a qualidade de impressão e outras especificidades da amostra.

4) Elaboração da ficha de análise do impresso - O instrumento desenvolvido (Quadro 1) para a coleta de dados é composto de um roteiro organizado de maneira a elencar características editoriais e gráficas do jornal. Uma vez que

[11] O trabalho, nesse sentido, encontra convergências metodológicas com a produção de Fonseca (2008) que em sua dissertação de mestrado sobre o *Jornal do Brasil* antes da reformulação empreendida por Amílcar de Castro, opta por montar seu *corpus* de análise a partir de edições de aniversário daquele periódico.

desde a análise flutuante preliminar já citada constatou-se que as mudanças empreendidas pelo jornal por vezes são de ordem editorial, em outras, gráficas, e podem ainda abarcar ambas concomitantemente. Por isso, percebeu-se a necessidade de enfatizar os dois aspectos no momento das análises. Para sua elaboração, tomam-se como referências instrumentos elaborados por outras pesquisas desenvolvidas por membros do Laboratório de Edição, Cultura & Design (CALZA, 2015; DAMASCENO, 2012; FETTER, 2011) e consideram-se as particularidades do objeto e os objetivos da pesquisa.

Organização editorial	Capa Editorias Colunas/seções especiais Suplementos Cadernos especiais
Configuração gráfica	Suporte/formato *Grid* (hierarquia, níveis) Marca (nome do jornal) Tipografia Imagem

Quadro 1: Instrumento de Análise
Fonte: Bandeira (2018).

5) Coleta de dados do impresso – O roteiro foi preenchido através de textos descritivos para cada edição, com alguns registros esquemáticos e documentação fotográfica de elementos exemplares para reprodução ao longo do trabalho.

6) Análise estatística – Apesar de este não ser o foco do trabalho, alguns gráficos quantitativos foram elaborados para que fosse possível comparar alguns dados, especialmente no que diz respeito à incidência do uso de imagens, ou à relação entre número de imagens por edição, por exemplo (Gráfico 1).

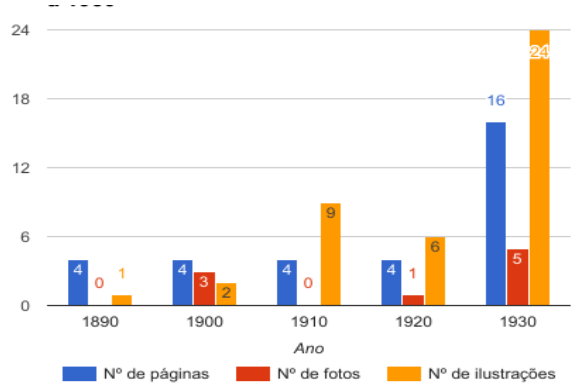


Gráfico 1: Relação entre o número de imagens e o número de páginas (1890-1931)
Fonte: Bandeira (2018, p. 214).

7) Discussão dos resultados – De acordo com os autores, esta etapa pode tanto ater-se a discutir "a configuração formal do impresso, observando as decisões em design, suas transformações ao longo do tempo e sua relação com questões tecnológicas, sociais, políticas, culturais que caracterizam o contexto no qual o artefato está inserido" (FONSECA *et. al.*, 2016, p. 150), como também a relacionar dados por meio de análises comparativas entre diferentes produções. No caso dos projetos de pesquisa a configuração gráfica e editorial do *Diário Popular* de Pelotas tem sido observada sob a ótica da história da imprensa e colocada em diálogo com as noções de jornalismo local regional e do contrato de leitura, além de também serem aproximadas da Publicidade e Propaganda, contextualizadas socioculturalmente. A intenção é fazer emergir histórias sobre o uso do design pelo povo pelotense ao longo dos séculos XIX, XX e XXI como, por exemplo, ao investigar o uso da ilustração na publicidade.

A estratégia utilizada nessa segunda abordagem mencionada – tendo em vista a grande quantidade de edições a serem pesquisadas – tem sido a de analisar uma amostra intencional (GIL, 2008) formada por edições elencadas como relevantes. O método adotado, conjuntamente com a reprodução fotográfica das edições, tem sido o de procurar os anúncios de instituições pelotenses que tenham publicado propagandas com ilustrações para a posterior análise documental. Com a reprodução do anúncio, de maneira fotográfica, as propagandas impressas

que contêm ilustrações foram recortadas e tratadas para que as análises se tornassem viáveis.

Assim estabelecemos investigar primeiramente os anúncios da *The Rio Grandense Light & Power Syndicate Limited*[12] que se justifica, pois a intenção geral é acompanhar uma empresa que perdure na cidade, buscando investigar as mudanças gráficas e discursivas do uso da ilustração ao longo do tempo em anúncios veiculados no DP. Nossa intenção é, ainda, observar se essas alterações ocorriam e se acompanhavam as mudanças gráficas empreendidas pelo jornal.

Para um melhor desenvolvimento e percepção do estudo, foi criado um registro online de consulta e inserção de dados, contendo o título do anúncio e a página em que se encontra no jornal, bem como a data de publicação. Tal medida serviu como auxílio para a visão geral dos dados coletados e também para fatos específicos. Em amplitude geral, foi constatada a presença de 447 anúncios publicados apenas entre os anos de 1936 e 1937[13] – perfazendo um total entre as propagandas inéditas e as suas devidas repetições de publicação. Dentre as inéditas, encontramos um total de 41 anúncios. Em relação aos resultados obtidos, os reclames obtiveram uma média de 11 repetições no periódico e um tempo de veiculação de 21 dias até que um novo anúncio fosse divulgado ou, como muitas vezes acontecia, mais de um modelo de propaganda era divulgado ao mesmo tempo (MATHEUS; NEVES, 2017).

A seguir apresentamos um exemplo da frequência dos anúncios nas páginas do periódico, neste recorte em específico, demonstrando os locais/seções nas quais a *Light and Power* priorizava seus anúncios. Observamos, com isso, que a maior recorrência se dava na página 6, costumeiramente destinada à publicidade nesse período histórico. Contudo, por vezes, ocupava outras seções – o que dava ainda mais destaque para a peça anunciada. Essas e outras questões têm sido foco de nosso interesse.

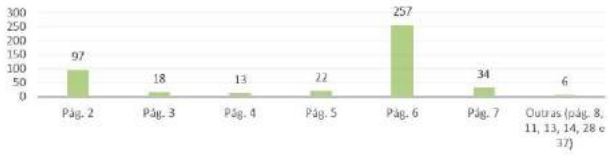


Gráfico 2: Frequência dos anúncios da *Light and Power* nas páginas do DP (1936-1937)
Fonte: Matheus; Neves (2017, p. 14).

Cabe destacar, ainda, que nesse momento os esforços estão concentrados em encontrar outras propagandas dessa empresa dando continuidade à busca longitudinal. Com isso pretendemos relacionar a estética dos anúncios com o período em que foram publicados. Além disso, a intenção é a de observarmos os aspectos gráficos do próprio *Diário Popular* analisando de que forma essas características interferiram (e se afetaram) a composição das propagandas impressas ou se o contrário aconteceu. O que observamos com esse mapeamento inicial acerca das propagandas da referida empresa é que torna-se perceptível o alto grau de preocupação no detalhamento dos anúncios – que continham ilustrações com teor técnico avançado, especialmente se comparadas a outros reclames da época. No conjunto das análises verificamos, ainda, um uso de linguagens específicas – tanto visual quanto verbal, além do fato de constatarmos que as técnicas de impressão e de produção gráfica do *Diário* possibilitaram a divulgação desses cuidadosos e destacados anúncios. Nesse contexto observamos que o uso da ilustração se somou aos argumentos textuais, apresentando diferentes cenários nas propagandas em busca de uma identificação

[12] A empresa selecionada foi distribuidora de energia elétrica em Pelotas por mais de 50 anos no século XX. Registrada em Londres em 1912, foi responsável pela iluminação pública pelotense a partir de 1914 e pelo fornecimento de energia aos bondes da cidade no ano seguinte (DE LEÓN, 2012). Foi adquirida pela *American & Foreign Power Company* em 1930 e revertida à União em 1964. Porém, apenas em 1966 encerrou suas atividades e a Companhia Pelotense de Eletricidade, uma subsidiária da Eletrobrás, assumiu as instalações (AXT, 1995).

[13] Estes são os anos em que atualmente se encontra o levantamento longitudinal.

por parte do público e, muitas vezes, fazendo com que o leitor quisesse fazer parte daquela narrativa apresentada. Além disso, acreditamos que o próprio desenvolvimento técnico do DP como um produto gráfico, associado ao desenvolvimento da propaganda como técnica de persuasão, ajudaram a construir um cenário moderno para o consumidor pelotense. Tudo isso fazia com que a *Light and Power* se destacasse dos demais anunciantes, buscando atingir o público com um marcante discurso de modernidade.

Ainda em termos de design, levando em consideração a diagramação e o layout, é possível, nesta etapa da investigação, defender que existia um padrão gráfico nas peças da empresa já analisadas. Com relação ao espaço negativo, por exemplo, há valorização da área de respiro, tornando a leitura mais agradável e auxiliando no balanceamento de elementos. Já a preocupação com a hierarquia informacional é constatada a partir da existência de chamadas maiores no topo do anúncio (MATHEUS; NEVES, 2017). Outro aspecto muito importante a ser destacado é que ao compararmos os anúncios dessa empresa com outros da mesma época – divulgados no *Diário Popular*, fica evidente a qualidade e a riqueza da composição dessas peças. Acreditamos que isso acontecia, pois verificamos que tais propagandas também eram divulgadas em outras partes do Brasil e, portanto, esses anúncios e clichês não deveriam ser criados na cidade de Pelotas. Tal aspecto merece uma melhor investigação e discussão, mas se trata de uma hipótese que vem sendo construída a partir desses primeiros anúncios encontrados. Essa sensação é reforçada quando verificamos que muitos deles são construídos no formato de histórias em quadrinhos – muito recorrentes nesse período nos EUA, país de origem de tal empresa. Outro aspecto a se considerar, por fim, é que as composições nesse período em Pelotas tinham muito influência da França, como nos estilos Art Nouveau e Art Déco. Nessa empresa, contudo, esse estilo figurativo era completamente diferente – como pretendemos analisar com mais profundidade (MATHEUS; NEVES, s/a, s/d[14]).

No que se refere ao DP como objeto de estudo destacamos alguns exemplos da sistematização dos dados já empreendida, especialmente a partir da tese desenvolvida por uma das autoras (BANDEIRA, 2018) que podem ser visualizados a seguir. Uma delas diz respeito às pequenas variações sofridas pela marca/nome do jornal entre 1931 e 1980 (ver Fig. 1), o que demonstra que, no mínimo, por mais de 50 anos, o jornal manteve uma identidade visual consistente e perene, uma medida que pode ser considerada pertinente na manutenção da relação do jornal com seu público.



Figura 1: Leves alterações da marca entre 1931 e 1980
Fonte: Bandeira (2018)

Já na edição de 27/08/2000 (Fig. 2), percebemos uma ampliação nas famílias tipográficas utilizadas na diagramação do jornal o que denotava uma certa inconsistência visual do periódico. Considerando que tal proliferação tipográfica destoa dos esforços anteriores empreendidos especialmente a partir do projeto gráfico de 1989, cabe um aprofundamento da identificação dos momentos e motivos que levaram a tais alterações. Provavelmente de ordem prática nas conduções da diagramação das páginas e de pequenas mudanças editoriais empreendidas ao longo do tempo, tal observação e sistematização pode ampliar o entendimento das rotinas jornalísticas adotadas pelo jornal.

[14] O artigo está no prelo.


Obras devem começar em novembro e terminar em 2001

JOÃO RICARDO LUCHE

rofessor de Física e Matemática, fo
UCPel; presidente do Diretório Aca
Matemática, durante duas gestões
universitário pré-vestibular, entre 1
professor da rede pública munic
1992: professor do Uni Colégio de

DIÁRIO POPULAR

Contracapa

Homenagens de aniversário

s cumprimentos pela passagem dos 110 anos do **Diário Popular**, que transcorrem hoje, foram inaugurados, na sexta-feira, com a visita de cortesia do reitor da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Alencar Mello Proença, à diretora-superintendente e administrativa do Jornal, Virginia Fetter Gomes.

Acompanhado pelo procurador jurídico Fernando Henning e pelo coordenador de Comunicação Social da UCPel, jornalista Raul Farina, Proença manifestou o carinho e reconhecimento ao **DP**, como canal de ligação entre a universidade e a comunidade. Destacou também a posição crítica e honesta da linha editorial do Jornal diante dos temas ligados à educação no Município.

Em uma breve avaliação envolvendo os sete meses em que está à frente da instituição, Alencar Mello Proença afirmou não lembrar de período de presença tão positiva da Católica na mídia.

Figura 2: Variações tipográficas encontradas ao longo da edição de 2000. Fonte: Bandeira (2018)

No que tange ao uso de imagens, destaca-se de maneira exemplar na edição de 1931 um grande anúncio de página inteira, ilustrado, da Tabacaria "A Melindrosa" (Fig. 3), algo inusitado para os padrões do jornal à época, quando o uso de imagens de grande proporção ainda não era algo corriqueiro na montagem das páginas e muito menos nos anúncios comerciais de então.



Figura 3: Aplicação de ilustração em anúncio de página inteira de 1931 Fonte: Bandeira (2018)

De forma bastante resumida, esses foram os procedimentos metodológicos adotados até este momento que proporcionaram, além da digitalização e preservação do acervo, as primeiras produções científicas que contemplam o DP como um objeto de estudo e como uma fonte de consulta para investigar o perfil editorial e gráfico do impresso, bem como a memória gráfica de Pelotas-RS.

Conclusões

É importante destacar que as metodologias de trabalho aqui apresentadas foram pautadas em socializar o conhecimento que estava sendo produzido. Foi então a partir da sistematização do trabalho exposto aqui, e por meio da organização da equipe, dos documentos digitalizados e posteriormente de muitas horas de coleta de dados – ocorridas diretamente no acervo da BPP – que os primeiros frutos começaram a ser colhidos. Em especial com a conclusão da tese de uma das autoras deste artigo, já mencionada e intitulada "*Diário Popula*r de Pelotas-RS: a forma gráfica de um projeto editorial (1890-2016)". Além disso, os bolsistas e acadêmicos voluntários produziram até agora, sob orientação das coordenadoras dos projetos, um total de 19 artigos apresentados em eventos de pesquisa e também publicados em livros. Em linhas gerais, até este momento, esses foram os passos para mapear e investigar a história gráfica do jornal *Diário Popular*.

Por fim, no que se refere à digitalização do impresso, cabe destacar que a BPP vem empreendendo esforços para equipar seu acervo com máquinário mais adequados para a digitalização do jornal e para o resguardo do acervo digital. Já com relação a utilizar o DP como uma fonte de consulta e como um objeto de pesquisa as investigações estão longe de serem concluídas, uma vez que variados e potentes enfoques e objetos de estudo vinculados ao campo do Design serão ainda fruto de distintas investigações.

Em relação às investigações que tomam o DP como uma fonte de consulta para investigar a história gráfica em Pelotas, nas etapas futuras, pretendemos ainda:

- Propiciar a busca por informações acerca da memória e da identidade visual local,

incluindo os processos de produção, execução e circulação do design gráfico em Pelotas;

- Identificar experiências na área da historiografia do design investigando seus atores e suas produções;

- Permitir aos pesquisadores envolvidos fazer investigações longitudinais, incluindo, assim, um longo período de investigação que viabiliza uma comparação das técnicas utilizadas em diferentes momentos desse jornal - que se mistura à história pelotense;

- Investigar empresas e/ou profissionais da área do design que já atuaram em Pelotas identificando como se caracterizam as produções criadas e divulgadas por esses na imprensa;

- Investigar como as diferentes instituições pelotenses se utilizaram, ao longo dos anos, dos variados processos gráficos ofertados pelo *Diário Popular*;

- Pesquisar quais técnicas e que referências de comunicação visual foram utilizadas ao longo dos anos, tipificando essas experiências gráficas e buscando compreender como se deu o desenvolvimento dessas composições visuais;

- Identificar; inventariar; classificar e analisar as marcas; os logotipos, as mascotes e demais ilustrações criadas para as mais diversas empresas e instituições pelotenses – e que foram divulgadas nas páginas desse periódico.

Nesse escopo, perceber até que ponto o design pode servir como ferramenta na manutenção da relação do veículo com seu público, diante do novo contexto comunicacional que se apresenta, parece ser um desdobramento possível para os estudos que utilizam o jornal enquanto objeto de pesquisa. Outras reverberações já passam a ser vislumbradas, como, por exemplo, a relevância de se articular a dimensão comercial do jornal às dimensões institucional e editorial, até então foco deste trabalho. Além disso, aprofundar a análise gráfica de cada uma das categorias levantadas (em uma amostra que permita vislumbrar ainda mais peculiaridades), ou ainda aprofundar as pesquisas acerca dos personagens responsáveis por dar forma ao DP, também passam a figurar dentre os aprofundamentos da temática.

REFERÊNCIAS

[1] ANJ. Associação Nacional de Jornais. Relação dos jornais em circulação no Brasil há mais de 100 anos. Disponível em: <http://www.anj.org.br/jornais-centenarios-2/> Acesso em: 04 fev. 2017.

[2] AXT, Gunter. A formação da empresa pública no setor elétrico gaúcho. Anos 90, Porto Alegre, n.4, dez. 1995.

[3] BANDEIRA, Ana da Rosa. *Diário Popula*r de Pelotas-RS: a forma gráfica de um projeto editorial (1890-2016). 2018. 272f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

[4] BANDEIRA, Ana da R.; RAMIL, Chris de A.; NEVES, Helena de A. *Diário Popular* de Pelotas-RS: fonte e objeto de pesquisa no campo do design gráfico. In: NUNES, Fernando Igansi (org.) Histográfica pelotense: Memória Gráfica de Pelotas, um século de design, de 1890 a 1990: resultados parciais. Pelotas: Ed. UFPel, 2016. p. 86-109.

[5] BARBOSA, Marialva. História cultural da imprensa: Brasil, 1900-2000. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

[6] CALZA, Márlon U. A identidade visual no projeto gráfico de revistas de moda. 2015. 355 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

[7] DAMASCENO, Patrícia Lopes. O design editorial da cultura: um estudo do projeto gráfico do segundo caderno do jornal Zero Hora. 2012. 306 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

[8] DE LEÓN, Zênia. Os bondes em Pelotas - a novidade no Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <

http://www.vivaocharque.com.br/interativo/artigo22 > Acesso em: 27 fev. 2017.

[9] DIÁRIO POPULAR. Pelotas, RS: 27 ago. 1980.

[10] DIÁRIO POPULAR. Pelotas, RS: 15 e 16 nov. 1980.

[11] DIÁRIO POPULAR. Pelotas, RS: 27 ago. 1989.

[12] DIÁRIO POPULAR. Pelotas, RS: 25 ago. 1990.

[13] DINIZ, Tânia Maria R.G. O estudo de caso. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999. p.41-58.

[14] FETTER, Luiz Carlos. Revistas, design editorial e retórica tipográfica: a experiência da Revista Trip (1986-2010). 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

[15] FONSECA, Letícia Pedruzzi. A construção visual do Jornal do Brasil na primeira metade do século XX. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

[16] FONSECA, Letícia Pedruzzi, Gomes, Daniel D.; Campos, Adriana P. Conjunto metodológico para pesquisa em história do design a partir de materiais impressos**.** Infodesign, v.2, n.2, p.143-161, 2016.

[17] GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

[18] GOLDENBERG, Miriam. A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

[19] INSTITUTO METHODUS. Pesquisa e inteligência política. Pesquisa com leitores de jornal, Pelotas. Março de 2014. s/ed.

[20] LESSARD-HÉBERT, Michelle (*et all*). Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

[21] *População no último censo*: IBGE, Censo Demográfico 2010.

[22] MATHEUS, Pedro; NEVES, Helena de Araujo. Artes Gráficas em Pelotas-RS: a energia elétrica e a ilustração como discursos da modernidade (1936 a 1937). XVI Seminário de História da Arte. n.6, p.1-16, 2017.

[23] SALAVERRÍA, Ramón; AVILÉS, José. A. G; MASIP, Pere. M. Concepto de convergencia periodística. In: GARCÍA, Xosé. L.; FARIÑA, Xosé. P. (coords.) Convergencia Digital: Reconfiguración de los Medios de Comunicación en España. Santiago de Compostela: Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2010. p. 41–64.

ESTUDO DE CASO, PESQUISA DOCUMENTAL E ANÁLISE DE CONTEÚDO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

CASE STUDY, DOCUMENTARY RESEARCH AND CONTENT ANALYSIS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Ana Paula dos Santos Ferraz[a],
Fabiane Adela Tonetto Costas[b],

a Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação-Doutorado em Educação, anapaulaferrazeducadora@hotmail.com

b Laboratório/Dpto./Instituição/Universidade segundo corresponda, e-mail de contato

RESUMO

Este texto objetivou apontar os desafios e as possibilidades sobre o uso do Estudo de Caso aliado à pesquisa documental e análise de conteúdo (BARDIN, 2011), os quais constituíram uma pesquisa de Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria em Agosto de 2017. A dissertação visou compreender longitudinalmente a trajetória de um estudante com deficiência intelectual, atualmente no ensino médio, que se encontra em uma escola da rede estadual em um município da Quarta Colônia, interior do RS. O Estudo de Caso caracterizou-se como um Estudo de Caso único utilizando-se de unidades múltiplas de análise (YIN, 2001). Contou com pareceres descritivos como documentos de análise e entrevistas com professores visando compreender a trajetória escolar do estudante. Como desafios apontam-se: a existência/escolha de documentos que sejam suficientes para compor um estudo consistente; a elaboração de um roteiro de entrevista que responda aos objetivos da pesquisa; a compreensão e a utilização das fases da análise de conteúdo; relacionar todos os dados coletados para compor o estudo em profundidade, como se propõe ser o Estudo de Caso. Conclui-se, que o Estudo de Caso único constitui-se importante método de pesquisa quando aliado a instrumentos e técnicas que permitam uma análise integral do caso possibilitando assim uma compreensão mais minuciosa e completa deste.

Palavras chave : metodologia, estudo de caso, pesquisa documental, analise de conteúdo

ABSTRACT

This text objected to point out the challenges and opportunities on the use of the case study, together with the documentary research and content analysis (BARDIN, 2011), which constituted a dissertation researchpresented at Programa de Pós-Graduação em Education of the Federal University of Santa Maria in August 2017. The dissertation intended at understanding along the trajectory of a student with intellectual disabilities, currently in high school, which is in the public school in a municipality of the fourth Colony, interior of the RS. The case study was characterized as a unique case study using multiple units of analysis (YIN, 2001). It counted on descriptive documents as analysis papers and interviews with teachers in order to understand the trajectory of the student. As challenges point: the existence/choice of documents that are sufficient to form a consistent study; the preparation of a roadmap of interview to respond to the objectives of the research; understanding and using the stages of content analysis; connect all the data collected for the study in depth, how do you propose to be the case study. It is concluded that the Case Study the single case study is important search method when combined with instruments and techniques which allow a full analysis of the case thus enabling a more thorough and complete understanding of it.

Keywords : methodology, case study, documentary research, content analysis

Introdução

Este texto objetivou apontar os desafios e as possibilidades sobre o uso do Estudo de Caso aliado à pesquisa documental e análise de conteúdo (BARDIN, 2011), os quais constituíram os caminhos investigativos de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria em Agosto de 2017. A dissertação intitulou-se: "Sistema Educacional Inclusivo": um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual. Nessa pesquisa, buscou-se compreender, longitudinalmente, a trajetória de um estudante com deficiência intelectual que estava cursando o ensino médio em uma escola da rede estadual de um município da Quarta Colônia, interior do RS. Teve como aporte teórico a Teoria Histórico Cultural e como autor principal Vygotsky que concebe a escola como local que visa o compartilhar de conhecimentos histórica e culturalmente adquiridos pela humanidade. Para tal, usando de uma abordagem qualitativa, e a partir de um estudo de caso, coletaram-se dados através de entrevistas abertas e pesquisa documental. A interpretação dos dados considerou a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Frente a isso, neste texto objetiva-se apontar os desafios e as possibilidades da utilização do Estudo de Caso aliado à pesquisa documental e análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Pesquisa qualitativa: o estudo de caso e a coleta de dados

Para atingir aos objetivos propostos durante a pesquisa, fez-se uso de uma abordagem qualitativa, pois como afirma Yin (2016), uma das características da pesquisa qualitativa é "esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* ao invés de se basear em uma única fonte" (grifo do autor, p.07).

Sendo assim, toda pesquisa segue um delineamento através de um modelo lógico, isto é,

> "a lógica envolve as ligações entre as questões de pesquisa, os dados a serem coletados e as estratégias para analisar os dados" (YIN, 2016, p.68).

Essa lógica refletirá os resultados do estudo bem como, ajudará a reforçar sua validade.

Antes dos primeiros contatos com o local de coleta de dados, foram selecionados materiais que versassem sobre a temática da investigação (deficiência intelectual e formação de conceitos científicos) para leitura exploratória, a fim de reconhecer e identificar o que posteriormente poderia estruturar as bases teóricas do estudo.

Como metodologia de pesquisa, a princípio, pensou-se na realização de um estudo de caso institucional em uma escola, que possui 560 alunos matriculados, localizada em um município do interior do Rio Grande do Sul na região da Quarta Colônia, onde reside a pesquisadora. Após a seleção da instituição foi realizado o contato com a direção da escola com vistas a elencar os sujeitos que atendiam o seguinte requisito: ser aluno de ensino médio e possuir deficiência intelectual. Assim, três estudantes foram os sujeitos indicados para compor a pesquisa, pois apenas estes três estavam matriculados no ensino médio. No entanto, como o objetivo era realizar a análise longitudinal da escolarização desses sujeitos, dois deles não puderam fazer parte da pesquisa, uma vez que, ambos haviam sido transferidos de outras escolas e nestas não havia arquivos com documentos relativos a sua vida escolar. Uma das escolas não utilizava parecer pedagógico quando o estudante frequentou-a e na outra, estavam arquivados apenas pareceres do quarto e quinto ano do ensino fundamental.

Além disso, por opção das famílias, ambos estudantes não recebiam Atendimento Educacional Especializado -AEE. Com isso, apenas um dos sujeitos tinha todos os pareceres arquivados na escola de origem e frequentava no período da pesquisa o AEE como público alvo da Educação Especial e por isso, optou-se por realizar o estudo de caso único com esse estudante, descartando-se o estudo de caso institucional.

Assim, passou-se a realização de um estudo de caso único que é definido como

> uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o

> contexto não estão claramente definido" (YIN, p.32, 2001)

A partir disso, buscou-se realizar uma compreensão mais profunda dos fatos e fenômenos. Como ressalta Yin (2001), uma das vantagens do estudo de caso é poder "lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações" (YIN, 2001, p.27). Dentre as possibilidades de estudo de caso apresentadas por Yin (2001), elencou-se o estudo de caso único incorporado por utilizar-se de unidades múltiplas de análise em um único caso, ou seja, a utilização dos pareceres e entrevistas.

Por utilizar-se dos pareceres pedagógicos, caracterizamos a pesquisa como sendo do tipo documental, pois os utiliza como fonte de coleta de dados. Nessa perspectiva, entende-se o parecer descritivo como um documento escrito (comunicação escrita compartilhada por um grupo) no qual é registrado pelos professores o percurso escolar individual do estudante, evidenciando os aspectos relativos à sua aprendizagem, sendo entregue uma cópia aos seus responsáveis e outra arquivada na instituição escolar. Por isso, considera-se documento de análise para a pesquisa já que, de acordo com Santos (2015),

> "são fontes documentais tabelas estatísticas; relatórios de empresas; documentos informativos arquivados em repartições públicas [...]; obras originais de qualquer natureza [...]".

Para o autor, a utilização de qualquer uma dessas fontes constitui uma pesquisa documental. A análise de conteúdo difere-se da análise documental, uma vez que, embora ambas possam utilizar-se de documentos, os objetivos do uso de cada técnica são distintos. Na análise do conteúdo a preocupação é manipular as mensagens para evidenciar indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2011, p.52). Já na análise documental o objetivo é a realizar a representação condensada da informação para consulta e armazenamento. Temos ainda que a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica diferem-se pela natureza das fontes, ou seja, a pesquisa bibliográfica analisa as contribuições de diferentes autores sobre um determinado tema, observando fontes secundárias. Já a pesquisa documental, recorre a materiais que ainda não receberam algum tratamento analítico, isto é, as fontes primárias. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que

> na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico. (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Para compor o estudo de caso, além da pesquisa documental, foi realizada, posteriormente, uma entrevista contendo perguntas abertas com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática que atuavam com o estudante com DI e com a educadora especial. Estas entrevistas buscaram verificar a concepção de aprendizagem que os embasa no ensino e na avaliação do estudante. Justifica-se, ainda, que a opção por entrevistar apenas os professores de Língua Portuguesa, matemática e de Educação Especial deveu-se ao fato de que são as disciplinas em que o acompanhamento do percurso escolar do acadêmico está mais evidente por serem os primeiros anos de escolarização. Além disso, são os aspectos e conhecimentos desenvolvidos nestas disciplinas que servem como base para as demais.

Análise de conteúdo: a triangulação dos dados coletados

A análise dos pareceres pedagógicos centrou-se em todo o percurso escolar do estudante, observando a ordem cronológica. Para isso, foi necessário contato com a escola em que este iniciou seus estudos. Assim, segundo a coordenação pedagógica dessa instituição, o estudante nunca recebeu Atendimento Educacional Especializado durante seu percurso naquele estabelecimento de ensino, mas foi encaminhado para neurologista ao serem percebidas grandes dificuldades, sendo diagnosticado uma pessoa "com necessidades especiais". Nesse momento, questionou-se sobre a que se referia a coordenadora pedagógica, ao dizer "necessidades especiais"

e percebeu-se que para ela, seria todo estudante que necessitasse de apoio especializado.

De posse dos pareceres pedagógicos, realizaram-se as entrevistas com os professores de língua portuguesa, matemática e educação especial, que estavam trabalhando com o estudante no período da pesquisa.

As entrevistas seguiram um protocolo de questões abertas que estavam diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa, mas que possibilitavam ao participante falar livremente sobre a temática de forma conversacional.

Com os dados coletados, deu-se início a análise de conteúdo. A etapa de pré-análise contou com a organização do material a ser analisado (pareceres pedagógicos) e durante essa organização elaborou-se quatro categorias *a priori*, entendendo que estas seriam suficientes para abarcar a análise como um todo. São elas:

1.Aprendizagem e sua concepção: Nessa categoria foram agrupados os aspectos que envolviam a concepção de aprendizagem para a análise dos pareceres e entrevistas com as professoras.

2.Evolução dos conceitos científicos: Nessa categoria os aspectos que envolvem operações matemáticas, equações, trigonometria, unidades de medida, classe de palavras, conjugação verbal, sinônimos e antônimos, dentre outros que são considerados conceitos científicos foram elencados para observação nos pareceres e entrevistas.

3.Avaliação da aprendizagem: Com essa categoria os aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem do estudante sujeito da pesquisa foram observadas nos pareceres descritivos e nas entrevistas.

4.Relação "sistema educacional inclusivo x formação de conceitos": Com essa categoria pretendeu-se observar como estabelecidas pelo estudante, sujeito da pesquisa, na escola regular contribuíram para a formação de conceitos.

Desse modo, ao iniciar as análises, percebeu-se que, quando o estudante frequentava a quinta série do ensino fundamental, foi elaborado um parecer neurológico classificando-o como possuidor do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno Misto das habilidades escolares. A partir disso, inúmeros questionamentos foram levantados sobre os rumos da pesquisa, mas optou-se por manter o estudo de caso uma vez que, para o censo escolar o estudante estava definido como sujeito com deficiência intelectual.

Na etapa de exploração do material, passou-se a análise dos pareceres pedagógicos e entrevistas e essas categorias tiveram que ser modificadas, pois os achados apontaram outros aspectos recorrentes e passíveis de análise os quais deveriam ser observados. Importante salientar que essa etapa consiste na codificação do material coletado, ou seja, fazer recortes de unidades de registro e definir as regras de classificação e agregação das informações em categorias (BARDIN, 2011). Frente a isso, as categorias elencadas nessa etapa acabaram modificando aquelas que surgiram durante a pré-análise, sendo elas:

1.Aprendizagem formal: Função da escola na aprendizagem dos estudantes com NEE

2.Identificação de estudantes com DI

3."Sistema Educacional Inclusivo": A escola e os conceitos científicos

Posteriormente, realizou-se a etapa de tratamento dos dados, inferência e interpretação buscando captar os conteúdos latentes contidos em todo material realizado o que resultou na escrita dos resultados da pesquisa.

Alguns breves resultados da pesquisa

Ao realizar as análises dos pareceres e das entrevistas realizadas com vistas a observar a evolução das aprendizagens do estudante sujeito da pesquisa, pode-se notar a importância que a abordagem do ensino e o modo de avaliar têm no percurso escolar. Assim, perceberam-se grandes progressos na aprendizagem da estudante, principalmente nos anos em que os pareceres pedagógicos traziam mais evoluções do que dificuldades, buscando valorizar os pequenos avanços da estudante.

Alguns aspectos foram elucidados para que a análise dos pareceres fosse realizada de forma a contemplar os objetivos da pesquisa. Para isso, foi elaborada uma tabela com os itens a serem analisados em cada parecer verificando

a evolução dos conceitos científicos.

Acreditando na escola como agente promotor de mudanças qualitativas no modo de interpretar o mundo através da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, corrobora-se com as ideias e Luria (2013) quando afirma que

> A instrução formal, que altera radicalmente a natureza cognitiva, facilita enormemente a transição das operações práticas para as operações teóricas. Assim que as pessoas adquirem instrução formal, fazem uso cada vez maior da categorização para exprimir ideias que refletem objetivamente a realidade. (p.132-133)

Com isso, analisar o percurso escolar do sujeito desta pesquisa constitui fundamental para compreender essas mudanças proporcionadas pela educação formal enquanto promotora do desenvolvimento dos conceitos científicos.

Em relação aos aspectos presentes nos pareceres descritivos referentes às aprendizagens (formal e não formal), notou-se que nos anos em que a estudante frequentou o Ensino Fundamental (EF) há predominância dos aspectos da aprendizagem formal, principalmente aqueles relativos às aquisições de conceitos matemáticos e alfabetização. No entanto, no Ensino Médio poucas são as considerações que revelam as aprendizagens da estudante, sejam formais ou informais, trazendo com maior ênfase as questões sociais, afetivas e organizacionais.

Quanto ao percurso escolar do sujeito da pesquisa, visualizam-se duas repetências na primeira série e uma na quinta série. As repetências na primeira série justificam-se devido às dificuldades com as questões da alfabetização, pois foi somente ao cursar pela terceira a primeira série que iniciou tratamento com neurologista sendo nesse período a sua identificação como tendo o diagnóstico de TDAH e Transtorno misto das habilidades escolares. Na quinta série já não era mais avaliada por parecer descritivo e segundo a diretora da escola que a estudante frequentava naquela época, os professores compreendiam que ela era "especial" e por isso a avaliavam diferenciadamente. No entanto, a estudante precisava ainda de certa ajuda maturidade para progredir a sexta série.

Quanto à evolução dos conceitos científicos na disciplina de matemática durante os três anos em que frequentou a primeira série, apresentou grandes dificuldades sendo que ao passar para a segunda série conseguia apenas resolver operações de adição e subtração simples, compreendia a sequência numérica e fazia a decomposição dos números em dezenas e unidades o que era básico na época para esta etapa.

Da segunda até a quarta série apresentou poucas evoluções, nunca chegando a ser compatível com série em que se encontrava, sendo que ao concluir a quarta série apresentou dificuldades quanto à resolução de cálculos e histórias matemáticas que exigissem maior raciocínio. Da quinta a oitava série não há registros em pareceres descritivos. Nos dois primeiros anos do ensino médio ainda apresentou dificuldades em "organizar os dados, raciocinar e realizar o exercício e/ou atividade proposta" (PARECER DESCRITIVO, 2°ANO ENSINO MÉDIO, 2016).

Assim, para compreender esse percurso na disciplina de matemática, ao entrevistar a professora da disciplina que estava trabalhando com o estudante (que também foi professora nos anos anteriores), percebeu-se que há uma compreensão das dificuldades, embora a professora relate que não realiza atividades diferenciadas e sim que o modo de interpretar a avaliação é diferenciado. O estudante acompanha da sua maneira o que está sendo trabalhado na disciplina, mesmo com dificuldades. Quando questionada sobre a aprendizagem do estudante especificamente das questões matemáticas, a professora afirma que este já adquiriu algumas aprendizagens básicas que envolvem a disciplina, principalmente as quatro operações básicas e utilização de fórmulas. Também ressalta que permite o uso da calculadora e que este recurso auxilia muito na resolução das atividades propostas.

A partir do exposto pode-se inferir que apesar de não ter atingido o nível exigido para um estudante de segundo ano do ensino médio, demonstra utilizar-se de estratégias como a memorização e organização para ter melhor

desempenho. E, embora os conceitos descritos pela professora apresentassem certo nível de abstração por parte do estudante, percebe-se que este realiza sua resolução utilizando-se da memorização, ou seja, mais como um ato mecânico, do que com o uso do raciocínio.

Como afirma a professora de educação especial

> E na matemática é pior né, porque , quando se refere à abstração ele tem muita dificuldade, as operações básicas ele sabe e a própria multiplicação às vezes não lembra como é que faz, ele sabe, daí ele começa a tabuada desde o início. Ele faz toda a relação da tabuada, mas assim, ele tem muita dificuldade e ele lê várias vezes e ele fica pensando como vai fazer, mas ele não consegue assimilar. E ele tá, agora tá no terceiro ano né e ele sempre tem a preocupação de, se ele vai conseguir terminar ou não, principalmente na questão da matemática porque, que nem eu disse, nas outras disciplinas né tem toda a questão de interpretação de uma forma mais ampla, então me parece que a dificuldade maior dele é na matemática, em conseguir abstrair os conteúdos. (Entrevista Professora Educação Especial)

Frente a isso, fica evidente que apesar das dificuldades relacionadas à abstração em todo o percurso escolar envolvendo a disciplina de matemática, o estudante demonstrou algumas aprendizagens que embora sejam básicas, evidenciam que os processos de educação formal provocam mudanças no desenvolvimento do sujeito. Mesmo tendo poucas evoluções em nível de conceitos científicos nessa disciplina, a estudante de certa forma passou por processos que envolviam a percepção, comparação, generalização e demais condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento conceitual. Conforme afirma Luria (2013)

> a estrutura da atividade cognitiva não permanece estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos – percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior – variam quando as condições de vida social mudam e quando rudimentos de conhecimentos são adquiridos. (p.215)

Nesse sentido, muito embora a professora tenha enfatizado em todas suas respostas questões que envolvem a socialização e comportamento, percebe-se que na disciplina de matemática o estudante tem caminhado em direção ao alcance dos conceitos científicos.

Assim, na disciplina de língua portuguesa destaca-se a dificuldade em alfabetizar-se sendo que isto ocorreu somente quando repetiu pela terceira vez a primeira série. Na segunda série evidenciava ainda dificuldades na relação grafia e som, mas já conseguia

> "Organizar ideias, compreender e interpretar textos evoluindo aos poucos, na construção do pensamento" (PARECER DESCRITIVO, 2ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2007).

Na terceira e quarta séries as dificuldades em relacionar grafia e som permaneciam, sendo que no momento de realizar cópias observava pontuação, acentuação e escrita correta das palavras.

As dificuldades que o estudante evidenciou na sua alfabetização devem-se ao fato de que a escrita é algo muito abstrato, ou seja, que depende de inúmeras relações para se constituir. Não basta a relação som e grafia ou significado e significante, ou seja, o processo de alfabetização implica saber

> usar adequadamente o conhecimento a respeito da língua escrita, [...] como um instrumento psicológico externo que se internaliza. (COSTAS, 2012, p.101)

Desse modo, a alfabetização depende de outros processos psicológicos, dentre eles a comparação e generalização tanto das instruções recebidas quanto da manipulação com o objeto de estudo (no caso a língua escrita).

Durante o ensino médio não temos no parecer a descrição de conhecimentos dessa disciplina elencados. Assim, em entrevista com a professora de Língua Portuguesa, como já citado em capítulo anterior, há relato de que o estudante consegue ler e realizar alguma produção escrita. No entanto, ressalta que possui dificuldades em interpretar e compreender o que foi lido sem saber o que precisa ser realizado a partir da sua leitura.

A professora de Educação Especial também relata as mesmas questões, afirmando que

> Na língua portuguesa ele vai melhor do que na matemática, na língua portuguesa ele lê bem,a questão da interpretação, ele consegue fazer algumas questões, mas assim, na questão de gramática, por exemplo, ele tem mais dificuldade, às vezes ele até consegue interpretar o que ele tem que fazer, mas ele não, ele lembra que ele viu determinado conteúdo, mas ele não consegue se lembrar, ou ele diz, ah, eu vi tal coisa, mas eu não consigo lembrar, ah, eu não consegui...ele não usa a expressão assimilar, mas é como se fosse. Então ele lembra que ele viu determinado conteúdo e às vezes até ele fica chateada porque ele não consegue lembrar ele sabe que ele viu que a professora explicou, mas ele não consegue lembrar. Então ele prefere, por exemplo, as atividades de interpretação de texto que ele consegue ler o texto, dai ele volta no texto, ele lê, relê várias vezes o texto e aí ele consegue interpretar, mas em relação a questão gramatical ele tem bastante dificuldade. (Entrevista Professora Educação Especial)

A partir das análises realizadas foi possível considerar que a concepção de aprendizagem presente nos pareceres pedagógicos dos anos iniciais do EF é de uma abordagem tradicional, centrada na transmissão por parte do professor e aquisição por parte do estudante de conhecimentos historicamente acumulados.

Nesse sentido, SAVIANI (2012) afirma ser o ensino tradicional estruturado por meio de um método pedagógico, ou seja, o método expositivo o qual utiliza-se de 5 passos:

> da preparação, da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação (p.43)

Na sequência descreve que estes passos estão formulados a partir do esquema de três momentos "a observação, a generalização e a confirmação" (SAVIANI, 2012, p.43). Esse ensino parte do princípio da educação caracterizada pela passividade, centrada na transmissão e memorização dos conteúdos (SAVIANI, 2012, p.68).

Nessa lógica de ensino tradicional, observa-se ainda que predomina a ênfase nos aspectos e aprendizagem relacionados à escolarização formal, bem como, avaliação realizada de forma tradicional através de testes e provas, mas que, segundo a professora, é analisada considerando as evoluções individuais do estudante, enaltecendo suas conquistas.

Nos pareceres pedagógicos do Ensino médio e nas entrevistas das professoras das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e de Educação Especial em relação ao estudante identificado com DI, são enfatizadas as questões relativas à socialização e o papel da coletividade, onde se pode notar diferentes abordagens de ensino.

No entanto, percebe-se uma certa tendência a voltar-se para uma abordagem humanista, uma vez que, esta abordagem pressupõe que os conteúdos de ensino assumam papel secundário e as relações entre as pessoas são enfatizadas. Observa-se então, que as abordagens misturam-se quando trata-se de avaliação da aprendizagem, pois como afirmam as professoras, esta depende do professor de cada disciplina, não havedo diferentes tipos de avaliação para os estudantes público alvo da educação especial, mas sim, a busca pela compreensão do processo percorrido pelo estudante para chegar a tal resposta.

Nesse contexto, as professoras entrevistadas afirmam que a forma de avaliar as respostas é diferente, ou seja, há consideração do processo pelo qual a estudante realizou para chegar ao resultado e não apenas o resultado final de forma mecanizada como pressupõe a pedagogia tradicional (SAVIANI, 2012).

Assim, percebe-se que ainda há probabilidade de que os alunos com DI possam se desenvolver plenamente alcançando os objetivos pelos quais a escola foi historicamente constituída, corroborando, desse modo, com as atuais políticas educacionais que preconizam o acesso de todos à educação formal em escolas regulares. Ao mesmo tempo, precarizam essa educação, quando delimitam investimentos e orientam que a formação de professores se paute por pressupostos teóricos que visam fornecer apenas conhecimentos básicos ou ainda que supram as "necessidades básicas de aprendizagem" (TORRES, 2001) enfatizando que a aprendizagem deve ocorrer ao longo da vida.

Resultados e discussão

Assim, diante do desafio de se ter uma escola

para todos, uma escola que cumpra com sua função social, uma escola que possibilite, para além da socialização, a efetivação da aprendizagem para que o sujeito se desenvolva, torna-se necessário a compreensão de como ocorre a aprendizagem.

Assim, a aprendizagem visa à mudança cognitiva, que só é possível quando o ensino fornece meios para que os estudantes possam desenvolver-se através de mediações que proporcionem o acesso aos conhecimentos já construídos modificando-os e adaptando-os a sua realidade.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva tem sido proposta com o objetivo de inserir a todos no sistema educacional reduzindo gastos com instituições especializadas e ainda, delimitando o público alvo para que menos investimentos fossem necessários. Como afirmam Michels e Garcia (2014)

> observa-se, portanto, que as políticas educacionais "inclusivas" estão orientadas por dois pilares: distribuição de renda e ampliação do número de alunos regularmente matriculados no sistema educacional. (p.123)

Com isso, as escolas passaram a receber um contingente de estudantes para serem "incluídos" nas salas de aula regulares. No entanto, com as mudanças nas políticas voltadas para a educação inclusiva, a educação especial deixou de ter como público os alunos que apresentavam necessidades especiais (dificuldades ou transtornos de aprendizagem) para ser serviço exclusivo de estudantes com deficiências.

Percebeu-se com a pesquisa, a grande dificuldade dos gestores em compreender quais sujeitos enquadravam-se no público alvo da educação especial e, principalmente, as questões referentes à legislação atinente a essa área. Isso causa, muitas vezes, confusão e identificação errônea de estudantes como pertencentes a uma classificação que não lhe é cabível.

Por isso, as primeiras considerações realizadas são a respeito da documentação dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, pois não há uma padronização da documentação relacionada a vida escolar destes. Enquanto algumas escolas guardam toda documentação, outras não possuem registros sobre estes estudantes. E, ainda: não há padronização quanto ao uso de parecer pedagógico para o informe da avaliação destes estudantes. Enquanto algumas escolas avaliam por notas e ao final elaboram um parecer, outras apenas atribuem notas relativas ao desenvolvimento global do estudante da escola, mas sem algum registro sobre suas evoluções. Isso dificulta compreender o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Há ainda, falta de comunicação entre algumas escolas quando o estudante com deficiência é transferido.

A partir do conteúdo analisado (entrevistas e pareceres), percebe-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garantiu o acesso a escola regular e proporcionou melhorias nas instituições à medida que organizou o sistema para receber os estudantes delimitados como público alvo da educação especial.

No entanto, os dados encontrados nesta pesquisa apontam que, em relação à aprendizagem formal e a aquisição de conceitos científicos, poucas mudanças foram alcançadas. Apesar de várias aprendizagens terem sido desenvolvidas pela estudante no seu percurso escolar, até o presente momento, as evoluções caminharam apenas até o nível de *pensamento por complexos*, não atingindo o nível de pensamento por conceitos que exige abstração e generalização, fato que, provavelmente revela o "desenvolvimento incompleto de suas funções psicológicas superiores". (Vygotski, 1993).

Ainda, observa-se que, embora todos os sistemas educacionais sejam orientados por uma Política que vise à inclusão de estudantes delimitados como público alvo da educação especial no ensino regular, há fragilidades, principalmente em relação às escolas do campo, uma vez que, a primeira escola freqüentada pelo estudante sujeito da pesquisa, nunca contou com Professor de Educação Especial, nem mesmo para orientações. O estudante foi encaminhado para atendimento com neurologista pelos próprios professores por perceberem acentuadas dificuldades, mas nunca passou por avaliação no AEE, pois este

serviço, nunca existiu e nem existe nesta instituição. Essa é uma realidade presente em diversas escolas rurais.

Ao iniciar a pesquisa, um dos entraves para elencar os sujeitos foi que, alguns estudantes em sua escolarização inicial, frequentaram escolas sem nenhum profissional que orientasse tanto os professores e gestores quanto os familiares em relação às questões burocráticas que envolvem a educação inclusiva. Também não havia quem orientasse quanto ao encaminhamento de alunos e realização do AEE.

Deve-se ressaltar ainda que, embora não tenha contado com estes apoios, a escola frequentada pelo estudante em seu percurso inicial, sempre buscou alternativas para que a este fosse atendido em suas dificuldades e aprendesse com os demais estudantes de sua turma.

No entanto, caso houvesse um profissional para realizar o AEE e orientar os professores e familiares nas questões relativas à aprendizagem, talvez o estudante pudesse ter avançado mais nas suas aprendizagens.

É possível refletir ainda que, caso as orientações fossem aquelas anteriores a PNEEPEI (BRASIL, 2008), talvez o estudante viesse a ser segregado e encaminhado a outro espaço que não a escola regular, o que poderia não ter sido produtivo em relação à evolução da sua aprendizagem conceitual.

Buscando responder a uma das indagações da pesquisa sobre como uma política nacional, que visa à inclusão escolar, poderia ou não contribuir para a aprendizagem, para a formação de conceitos e a consolidação do saber de alunos identificados com deficiência intelectual conclui-se que, apenas o acesso à escola regular está sendo garantido para todos os estudantes. A formação conceitual que está diretamente relacionada à aprendizagem e consequentemente a consolidação dos saberes dos estudantes ainda não é uma possibilidade que esteja ao alcance dos estudantes com deficiência intelectual. O que se observou é que, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está voltada mais em garantir acesso, por meio de recursos que promovam a acessibilidade, do que em garantir estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Nesse sentido, há ainda necessidade de conhecimentos teóricos sobre o campo da Educação Especial por parte dos profissionais da educação, principalmente sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação de conceitos científicos. Desse modo estes conhecimentos poderão orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas. É imperativo promover melhores condições de trabalho para estes profissionais para que possam, além de trabalhar cada um em sua disciplina isolada, realizar interlocuções, trabalhar em parceria entre eles e o professor de educação especial. Assim, a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual poderá ser melhor pensada e mediada.

Frente a isso, alguns questionamentos permaneceram: será que o estudante de fato possui DI? Será que ser tratado como "especial" pode haver limitado o seu desenvolvimento? Quais os pontos positivos e negativos que a sua identificação como estudante "especial" na escola ocasionaram? Vale salientar que durante sua trajetória escolar o estudante recebeu AEE apenas ao ingressar no ensino médio.

Concluindo a pesquisa, aponta-se a necessidade de um estudo mais profundo que possa mensurar, através da elaboração de algum instrumento, como ocorre a evolução dos conceitos científicos nos estudantes com DI? E ainda um estudo que consiga analisar o nível de abstração e generalização alcançados por estes sujeitos, a fim de repensar formas de mediação que possam contribuir para o alcance de níveis ainda maiores de pensamento que levem ao nível conceitual.

Conclusões

Frente ao exposto, percebe-se que há alguns desafios para que se desenvolvam estudos de caso com múltiplas unidades de análise que venham a dar conta dos objetivos de uma pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, apontam-se como desafios da metodologia adotada: a) a existência/escolha de documentos que sejam suficientes para compor um estudo consistente, pois como no caso exposto, não havia documentos suficientes (pareceres pedagógicos) para

realizar uma análise caso o interesse permanecesse em um estudo de caso institucional. No entanto, é preciso fazer adaptações e para que se consiga explorar ao máximo o material que se pode coletar; b) a elaboração de um roteiro de entrevista que responda aos objetivos da pesquisa: como pesquisa qualitativa, deve-se atentar para o fato de que a entrevista é também um importante instrumento de coleta de dados. Logo, os questionamentos utilizados na entrevista não podem induzir o participante nas respostas e, apesar de ser semiestruturada, utilizar-se de perguntas abertas que estejam ligadas aos objetivos da pesquisa auxilia posteriormente a obter dados que possam ser triangulados com outras fontes coletadas; c) compreender e se utilizar das fases da análise de conteúdo: os resultados da pesquisa só darão conta dos dados coletados se a triangulação destes e sua análise forem realizadas de forma sistematizada; d) realizar as relações necessárias entre todos os dados coletados para compor o estudo em profundidade como se propõe ser o Estudo de Caso.

Frente ao exposto, conclui-se, que o Estudo de Caso único se constitui importante metodologia de pesquisa quando aliado a instrumentos e técnicas que permitam uma análise integral do caso permitindo assim uma compreensão mais minuciosa e completa deste.

REFERÊNCIAS

[1] BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

[2] YIN, R. K. *Pesquisa Qualitativa do início ao fim.* Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

[3] YIN, R. K. *Estudo de caso*. Planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

[4] SANTOS, A. R. *Metodologia Científica*: a construção do conhecimento. 8 ed. revisada. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

[5] OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

[6] LURIA, A.R. *Desenvolvimento cognitivo:* seus fundamentos culturais e sociais. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. 7 ed. SãoPaulo: Ícone, 2013.

[7] COSTAS, F. A. T. *Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais*: contribuições da Teoria histórico-cultural. Santa Maria,Ed da UFSM, 2012.

[8] SAVIANI, D. Escola e Democracia. 42 ed. Campinas, SP – Autores Associados, 2012. [9] TORRES, R. M. *Educação para todos*: uma tarefa por fazer. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001. 104 p.

[10] MICHELS, M. H; GARCIA, R. M. C. *Sistema Educacional Inclusivo*: conceito e implicações na política educacional brasileira. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200157> Acesso em: 23 maio 2016.

[11] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

[12] VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos del trabajo com niños mentalmente retrasados y fisicamente deficiente.* In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectologia. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribuición, 1997. p. 197 – 202. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

LA DIALÉCTICA DE LA IDENTIDAD Y LA GESTIÓN PATRIMONIAL. UN ESTUDIO SOBRE LA RESIGNIFICACIÓN DE LA MATERIALIDAD Y DEL ENTORNO EN ARGENTINA

THE DIALECTICS OF IDENTITY AND PATRIMONIAL MANAGEMENT. A STUDY ON THE MATERIALITY RESIGNIFICATION AND THE ENVIRONMENT IN ARGENTINA

Analía P. García[a]

[a] Lic. En Ciencias Antropológicas orientación arqueología. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Maestrando en Memoria Social y Patrimonio Cultural por la Universidad Federal de Pelotas, Río Grande do Sul, Brasil[15]*, anianca82@gmail.com*

RESUMEN

La identidad suele considerarse estática e inmutable, construida a partir de la relación entre las imposiciones sociales y las elecciones individuales. En función de ella las personas en su vínculo con lo político se vuelven creadoras de cultura material, dan cuenta de su forma de ver el mundo y dan significado a su entorno. Muchas de estas materialidades son consideradas y designadas como patrimonio porque supuestamente se remiten a una historia compartida, a un pasado común entre los miembros de un grupo. A partir del caso de la estancia de Anacarsis Lanusse, comerciante argentino que se instaló durante la primera mitad del siglo XIX en el actual partido de Lanús y, desde una visión alternativa sobre identidad en la cual la misma es vista como dinámica y transformativa, porque se construye y transforma dentro de marcos sociales de la memoria que pueden modificarse por acontecimientos históricos; la propuesta de esta investigación es indagar en la práctica patrimonial con el fin de discutir su gestión y su vínculo con la identidad. Se concluye que en función del dinamismo y de la mutabilidad identitaria se produce una resignificación de la materialidad y de los entornos que influye en la relación entre el poder político y la sociedad para determinar que rasgos materiales se mantienen, cuales se modifican y cuales desaparecen.

Palabras claves: Identidad-Dinamismo-Transformación-Gestión Patrimonial-Resignificación.

ABSTRACT

Identity is usually considered static and immutable, constructed from the relationship between social constrains and individual choices. According to it, people in their connection with the political aspect become creators of material culture, they realize their way of seeing the world and give meaning to their environment. Many of these materialities are considered and designated as heritage because they supposedly refer to a shared history, to a common past among the members of a group. From the case of the residence of Anacarsis Lanusse, Argentine trader who settled during the first half of the nineteenth century in the current town of Lanús, and from an alternative vision of identity in which it is seen as dynamic and transformative, because it is constructed and transformed within social frames of memory that can be modified by historical events; the purpose of this paper is to do research on in the patrimonial practice with the aim to discuss its management and its connection with identity. It is concluded that depending on the dynamism and identity mutability there is a resignification of the materiality and environments that influence the relationship between political power and society to determine what material features are kept, which are modified and which disappear.

Keywords: Identity-Dynamism-Transformation-Patrimonial Management-Resignification.

[15] El presente trabajo fue realizado con apoyo de la Coordenação de Aperfeiçonamento de Pessoal de Nivel Superior-Brasil (CAPES). Asimismo, forma parte de mi proyecto de maestría con permiso de investigación, registro Nº 2018-3-A-214-1, otorgado por la Dirección Provincial de Museos y Preservación Patrimonial de la Provincia de Buenos Aires.

Introducción

A lo largo de los años se han realizado diferentes estudios para conceptualizar y comprender cómo se construye la identidad, por lo general estas teorizaciones provienen de las ciencias humanas, centrándose en diferentes aspectos de la relación entre las personas y los grupos. Todas estas perspectivas dejan entrever que la identidad se construye por múltiples factores y que posee un carácter dinámico. De allí, que el fluir constante en el cual se encuentran inmersos los grupos, produce una resignificación de los entornos que influye en la relación entre el poder político y la sociedad, a partir del cual se determinará que rasgos materiales se mantendrán, cuales se modificarán y cuales desaparecerán.

A partir de esto se presume que muchas de esas materialidades construidas por los individuos, forman parte del acervo patrimonial que los representa. Sin embargo, en la práctica no todos aquellos bienes patrimoniales que supuestamente representan identidades específicas, están siendo preservados por los colectivos humanos; como es el caso de los restos materiales de la estancia que perteneciera a Anacarsis Lanusse, personalidad que se instaló en la zona hacia la segunda mitad del siglo XIX y le diera el nombre al municipio. En función de esto, el objetivo de este trabajo es realizar una primera aproximación a lo sucedido con la práctica patrimonial en este caso específico de estudio. Para ello se mencionan los antecedentes de la familia y sus aportes para el crecimiento del poblado, se recopiló información etnográfica[16] y, se presenta una breve reseña sobre la legislación patrimonial en Argentina, con el fin de comenzar a identificar algunos de esos elementos que llevaron al olvido de la patrimonialización de los restos materiales de la estancia.

Los Lanusse, la creación del distrito y el patrimonio relacionado a ellos

El municipio de Lanús se encuentra dentro de la provincia de Buenos Aires (Argentina) y linda con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), capital del país (Imagen Nº 1). El partido logra su autonomía de Avellaneda en 1944 y en sus comienzos había sido nombrado como 4 de Junio, designación que alude a la fecha en la cual se produjo un golpe de estado en el que se destituye al presidente constitucional Ramón Castillo. Años después, en 1955 cambia su nombre a Lanús, en honor a Anacarsis Lanusse, comerciante argentino nacido en la provincia de Entre Ríos, que se había instalado frente a la actual estación principal del ferrocarril hacia 1848 (MENSURA 263, 1911; GONZÁLEZ 1944; DE PAULA *et.al.* 1974; DALPONTE, 2015).

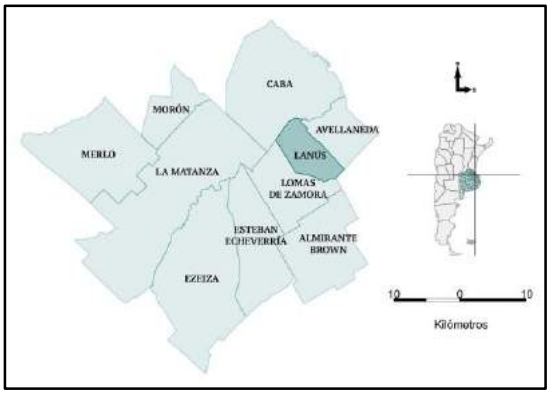


Imagen Nº 1: Ubicación del partido de Lanús. Fuente: Elaboración propia con Sistemas de Información Geográfica (Proyección Posgar 94.5).

La familia Lanusse adquiere fama y popularidad en la región a partir de las donaciones de tierras para la construcción del ferrocarril del Sud, actualmente conocido como General Roca, por la construcción de la primera Capilla llamada Santa Teresa de Ávila en 1870 (Imagen Nº 2), por haber construido la ex sala de primeros auxilios en 1925, hoy secretaría de cultura del municipio y por el conocido Circo de Santa Teresa, un hipódromo del cual hasta el momento no se tiene referencia de que se preserve algún resto material. Anacarsis Lanusse, quien castellanizó su apellido a Lanús, se convirtió en una persona destacada luego de comenzar a incrementar su fortuna por medio de la comercialización de mercaderías desde europa durante la gobernación de Juan Manuel de

[16] Debido a que, para el presente trabajo, no se ha solicitado autorización a todos los vecinos para hacer mención a ellos con nombre y apellido, se optó por mantener su anonimato.

Rosas, no obstante obtuvo mayor prosperidad tras la conformación del Estado de Buenos Aires, luego de brindarle su apoyo a Bartolomé Mitre y tras su financiación a las fuerzas militares durante la Campaña del Desierto, ocurrida en 1879 (DI CESARE *et.al.*, 1996; DALPONTE, 2015).



Imagen Nº 2: Capilla de Santa Teresa de Ávila (no especificado el año). Fuente: Archivo General de la Nación. Dpto. Doc. Fotográficos. Buenos Aires. Argentina.

Durante el transcurso del siglo XIX, el partido de Lanús incrementó notoriamente el desarrollo industrial que había comenzado a gestar en tiempos anteriores (GARCÍA, 2018 en prensa), esto llevó a un aumento demográfico y por lo tanto a un desarrollo urbano que desencadenó el loteo de los terrenos y favoreció la venta de tierras a diferentes familias. Anacarsis falleció en 1888, tras su muerte los herederos comenzaron a adquirir sus tierras y propiedades, su estancia fue vendida a la familia Martínez de Hoz en 1911 (MENSURA 263, 1911), años después comienza su demolición, dejando sólo en pie un sector de la casa con una torre mirador.

Su imagen, fue interpretada políticamente como un símbolo para el crecimiento del poblado, al punto tal que en el Decreto Nº 461 de 1955, se indica el cambio de nombre del partido de la siguiente manera:

> (...) Que al dictarse el Decreto Nº 3.321/944, se impuso el nombre que recordaba un acontecimiento que se había producido apena un año, lo que le restaba en absoluto la relevancia histórica que debe fundamentar la denominación de lugares y ciudades públicos.
>
> Que en aquella misma oportunidad no se pudo anular el valor adquirido a través de la tradición por el pueblo de Lanús, al que debió consagrarse como cabecera del partido cuyo nombre resulta totalmente extemporáneo.
>
> Que se impone con carácter impostergable la devolución a ese pueblo laborioso de la valorización simbólica resumida en el nombre de Lanús, dándole esa denominación a todo el distrito (…) (DECRETO Nº 461, 1955)

En la actualidad, la Capilla Santa Teresa de Ávila (Imagen Nº 3) y la ex Sala de Primeros Auxilios (Imagen Nº 4) cuentan con declaratorias patrimoniales[17] para su protección, siendo la primera considerada como Monumento Histórico Provincial y la segunda como Monumento Histórico Municipal (Ley Nº 10.643/1988 y Ordenanza Municipal Nº 8.066/1995). Los restos que quedan de la estancia no poseen ningún tipo de protección patrimonial y se encuentran a la venta.



Imagen Nº 3: Capilla Santa Teresa de Ávila en la actualidad. Fuente: http://isabelcontreras.com.ar/?p=161#.Wy_n0oprzcc

[17] Las declaratorias patrimoniales relacionadas a la familia Lanusse, fueron obtenidas en el marco del proyecto "Antropodinamia de la Cuenca Matanza-Riachuelo. Herramientas para la gestión de recursos arqueológicos" dirigido por el Dr. Marcelo Weissel, permiso del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires Nº 2013-3-A-150-1.



Imagen Nº 4: Ex Sala de Primeros Auxilios actualmente Secretaría de Cultura de Lanús. Fuentes: y, https://pt-br.facebook.com/lanuscultura/

Etnografía arqueológica en Lanús

Desde los últimos años la arqueología se está cuestionando parte de su ejercicio profesional (RIVOLTA *et.al.*, 2014), uno de esos debates gira en torno al trabajo con las comunidades y las fuentes de información utilizada. La propuesta de HAMILAKIS (2011) sobre la etnografía arqueológica, consiste en la investigación desde diferentes disciplinas, involucrando distintos públicos a partir de centrar los estudios en la materialidad y en la temporalidad. Este abordaje permite realizar análisis transculturales en donde espacio y tiempo se cruzan para comprender lo sucedido con los restos arqueológicos. En función de ello, en esta primera aproximación al estudio sobre la práctica patrimonial y la estancia de los Lanusse, se combinan fuentes históricas, geográficas y orales que permitirán reconstruir una parte de la historia de la propiedad y recuperar algunas posibles explicaciones acerca de su no patrimonialización.

A partir de la MENSURA 263 de 1911 y del informe realizado por BOREJKO *et.al.* (1989), se pudo delimitar el área de estudio en la cual se encontraba la estancia. Tras la primera visita en el área se identificó la presencia de una torre mirador junto con unas columnas de concreto, que al comparar con el informe de BOREJKO *et.al.* (1989), indican que los restos arqueológicos se encuentran dentro de la estructura de lo que parece ser una vivienda, cuya fachada se construyó posteriormente a la demolición de la estancia (Imagen Nº 5).



Imagen Nº 5: Fachada actual de los restos de la torre mirador de la estancia. Fuente: Archivo personal.

El informe también permitió identificar los rasgos arquitectónicos de la estancia, su orientación en relación al desarrollo urbano ocurrido posteriormente a su demolición, las características de las barandas de concreto de la parte superior, la escalera que conduce a la terraza de la edificación y el mirador que aún se conserva (Imágenes Nº 6, 7, 8, 9 y 10)

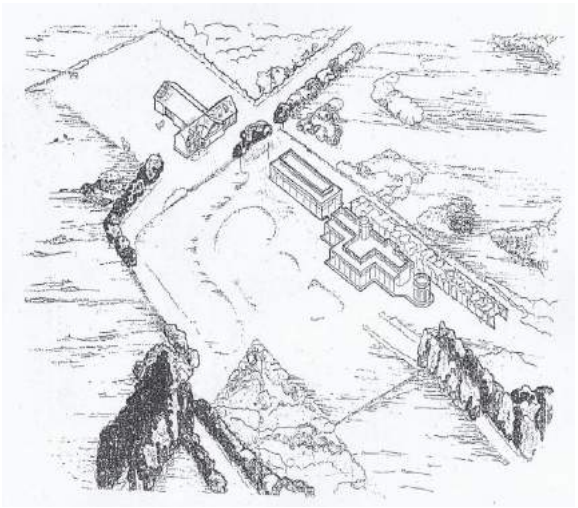


Imagen Nº 6: Dibujo del carácter y disposición de la estancia. Fuente: BOREJKO *et.al.* 1989.

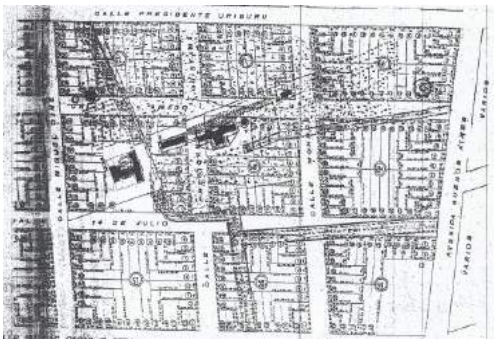


Imagen Nº 7: Orientación de la estancia en relación al desarrollo urbano actual. Fuente: BOREJKO *et.al.* 1989.

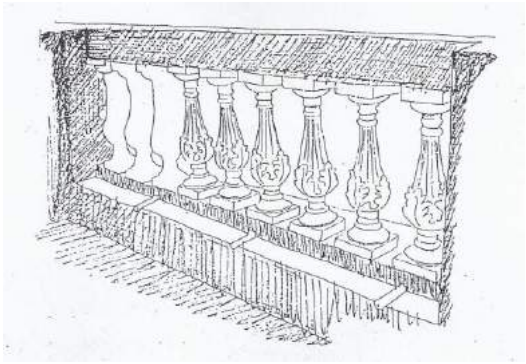


Imagen Nº 8: Balustre del exterior de la estancia. Fuente: BOREJKO *et.al.* 1989.



Imagen Nº 9: Barandilla de la torre mirador. Fuente: BOREJKO *et.al.* 1989.

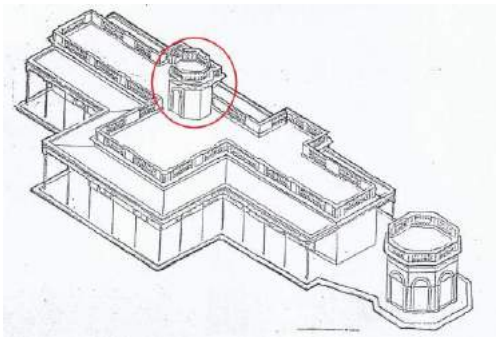


Imagen Nº 10: Carácter del edificio. Identificación de la torre mirador que se conserva actualmente. Fuente: BOREJKO *et.al.* 1989.

Sobre la fachada actual, se observa que la propiedad se encuentra en venta, siendo la inmobiliaria "Gómez Lama" la que facilitó el informe citado anteriormente y, presenta un cartel que cita "FADECOM" Fundación de Ayuda al Desarrollo de la Comunidad, Matrícula Nº 10.809, año 1991 DPPJ, Quintana 591, Lanús Oeste, Sede Central Avenida 25 de Mayo 154 P. B., Lanús Oeste; fundación sobre la cual hasta el momento no se obtuvieron datos de su existencia ni de las actividades que ella desarrolló durante su funcionamiento, lo cual también fue confirmado por un funcionario de la secretaría de cultura del municipio.

Actualmente, sobre el lugar en el cual se encontraba uno de los edificios de la propiedad y sobre una parte de las caballerizas, se encuentra el Club Social y Deportivo Quintana, allí se habló con uno de los representantes del club, quien mencionó que la institución fue fundada el 28 de Julio de 1928, pero que para ese entonces ya no se encontraban estructuras en pie correspondientes a la propiedad de los Lanusse. El mismo informante, también sostuvo que, si bien no se encuentra el acta de fundación de la institución, por recortes periodísticos y relato de socios vitalicios, obtuvo como información que los fundadores donaron dinero para la construcción de una de las partes de la asociación deportiva, pero que la cancha de fútbol, la cual se ubica sobre el sector que ocupó el área de servicios de la estancia, se realizó entre 1950 y 1960. Otro dato relevante obtenido en esta comunicación fue que, en el año 1991, el club realizó una fiesta a la que concurrió quien fuera el

intendente municipal para ese entonces, el Sr. Manuel Quindimil, y quien prometió restaurar los restos de la casa y donarlos al club para que allí se construyera la sede social de la institución. Acción que nunca fue concretada.

Esta última información fue confirmada por un funcionario de la secretaría de cultura quien sostuvo que, en parte la desidia ocurrida con los restos de la estancia, se deben a que existen problemas legales referidos a la escritura de la propiedad, lo cual dificulta concretar su patrimonialización, además de su restauración. El mismo funcionario, sostuvo que muchos de los vecinos, vinculan a la propiedad con la familia Martínez de Hoz, quienes fueron sus dueños entre 1911 y 1927, momento en el cual entra en remate y comienza a ser loteada (MENSURA 263, 1911; BOREJKO *et.al.* 1989).

Legislación patrimonial en Argentina

Durante casi cien años la principal ley de protección patrimonial de Argentina fue la conocida Ley Nº 9.080 promulgada en el año 1913. La misma hacía principal hincapié en las ruinas y yacimientos arqueológicos. Junto con esto una serie de convenciones internacionales a las cuales la República Argentina adhería, formaban parte del repertorio legal para la preservación y conservación del patrimonio arqueológico y paleontológico del país. A pesar de una serie de intentos de modificación para mejorar dicha legislación, va a ser recién con la reforma de la constitución en el año 1994, que se logrará introducir algunos cambios que favorecen a la creación de la nueva Ley Nacional de sitios arqueológicos y paleontológicos Nº 25.743 que entrará en vigencia en el año 2003 y a su decreto reglamentario 1.022/2004 (Ley 9.080/13 y ENDERE Y RONALDI, 2008).

La reforma constitucional del ’94 en su Art. 41 alude a la preservación del patrimonio cultural y natural y agrega en el Art. 75. Inc. 17 el reconocimiento a la preexistencia étnica y cultural, y en el inc. 19 establece que corresponde al Congreso Nacional “*Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales*” (Art. 75. Inc 19). Junto a ello también se menciona que corresponde a la nación crear las normas generales para la protección del patrimonio y a las provincias crear aquellas reglamentaciones complementarias (ENDERE Y RONALDI, 2008; GARCÍA *et.al*., 2016). En función de lo mencionado, para la provincia de Buenos Aires se cuenta con lo establecido en el Art. 44 de la Constitución de dicha provincia, en el cual se especifica: “*La provincia preserva, enriquece y difunde su patrimonio cultural, histórico, arquitectónico, arqueológico y urbanístico, y protege sus instituciones*”. Además de mencionar el desarrollo de políticas de rescate, investigación y difusión de las manifestaciones culturales por medio de la participación comunitaria. De manera similar, en el Art. 27 Inc. 3 de la Ley Orgánica de las Municipalidades Nº 6769/1958 se cita que es función de los municipios reglamentar “*La conservación de monumentos, paisajes y valores locales de interés tradicional, turístico e histórico*”.

En base a la breve reseña de la legislación mencionada[18], en función de la preservación, tratamiento y conservación del patrimonio arqueológico dentro de la provincia de Buenos Aires se cuenta con lo mencionado en la Ley Nacional Nº 25.743 del 2003 y su reglamentación 1.022 del 2004, lo establecido por la Constitución de la Provincia y lo mencionado en la Ley Orgánica de las Municipalidades. Además de estas disposiciones legales, así como la provincia y el municipio tiene la potestad para crear una ley específica para preservar un patrimonio, también lo puede hacer la nación, por medio de leyes y decretos específicos que serán designados como patrimonio por la Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos.

A pesar de la existencia de estas reglamentaciones, los restos arqueológicos de

[18] Para mayor de detalle de las reglamentaciones, intentos de modificación y acuerdos específicos a los cuales adhiere Argentina ver Endere y Ronaldi 2008.

la estancia no presentan ninguna declaratoria patrimonial y son presa crecimiento urbano y de los emprendimientos inmobiliarios o de propietarios individuales; con lo que su preservación depende del impulso que puedan darle las mismas comunidades interesadas en la conservación de parte de su historia o, de que sean identificados y estudiados arqueológicamente.

La identidad como dialéctica y su relación con el relato

A lo largo de las últimas décadas hubo un incremento de los estudios teóricos sobre identidad, proviniendo la mayor parte de ellos desde antropólogos e historiadores (BRIONES, 1998; NACUZZI, 2005; MOLINA Y VALDERRAMA, 2007; MENDOZA GARCÍA, 2009; CLADERA, 2011; GARCÍA PEÑARANDA, 2011; NÚÑEZ, 2011). La relación entre identidad y memoria, identidad y discurso de la tradición filosófica francesa, marcó una ruptura en la concepción sobre la memoria que permitió ligar sus estudios a los hechos sociales, llegando finalmente a estudiar el vínculo con los aspectos identitarios.

CANDAU, en su trabajo memoria e identidad del año 2008 menciona que los actos de la memoria, a través de los recuerdos consolidan a la identidad y por medio de los olvidos la debilitan, de esta manera como sostiene el mismo autor se produce un diálogo, una comunicación entre los recuerdos y los olvidos que le dan a las personas un sentimiento de continuidad social e individual. En función de ello, la activación patrimonial (PRATS, 1998) que surge con esta investigación, reactiva el diálogo entre la memoria y el olvido, llevando directamente a la cuestión identitaria.

A partir de esto y en base a lo conversado con los vecinos, se distingue que no parece existir un vínculo estrecho o muy relacionado a los Lanusse, sino más bien un recuerdo más presente hacia que la estancia perteneció a los Martínez de Hoz. No obstante, eso no indica que haya un sentimiento de identificación con esta última familia, porque incluso, quizás el recuerdo se asocia a una mayor cercanía temporal relacionada al loteo y al remate de las tierras, que dieron paso a la urbanización actual.

Por lo tanto, la reinterpretación que realiza cada persona genera en términos de HALBWACHS (2004) una narración, es decir un relato que en palabras de RICOEUR (1986) construye una identidad narrativa que es dinámica. Así, cada uno de esos relatos estaría marcando como menciona PRATS (1998) las diferentes versiones ideológicas de la identidad asociadas a esos distintos momentos. Es decir, que por ejemplo el nombre del municipio, como las declaratorias de la capilla y de la ex sala de primeros auxilios, estarían dando cuenta de un relato asociado a la identidad de una familia aristocrática, que como resultado de sus aportes, que influyeron en la construcción del pueblo de Lanús, se convirtieron en referentes patrimoniales (PRATS 1998) para el barrio, como se menciona en el decreto 461 de 1955.

Ahora bien, el olvido de los restos de la estancia, pueden estar dando cuenta de diferentes acontecimientos históricos (BRAUDEL, 1970), ocurridos desde el fallecimiento de Anacarsis Lanusse, que parecen haber actuado como activadores del diálogo entre la memoria y el olvido, en donde quizás, como menciona el funcionario municipal, los problemas legales asociados a la propiedad, favorecieron al olvido de la asociación de esos restos con la estancia de los Lanusse. A su vez, esto da cuenta, de que distintos hechos generan una resignificación de la materialidad y de los entornos que influye en la relación entre el poder político y la sociedad.

A partir de aquí y, retomando a PRATS (1998), si el patrimonio es el reflejo de las diferentes versiones de la identidad y, estas son relatos que se transforman, el patrimonio se vuelve un sistema simbólico en acción, como menciona HODDER (1982), porque en él se muestra la resignificación del sentimiento identitario y, por lo tanto, esa materialidad no sólo da cuenta de múltiples narrativas, sino que también influye sobre las personas, generando nuevos relatos y nuevas reinterpretaciones. Por ello, el mantener, el modificar, el demoler esos productos materiales depende de la influencia de la resignificación de la identidad en la relación entre el poder político y la sociedad.

Esto último se refleja en la aparente no vinculación identitaria de los vecinos con la familia Lanusse. No obstante, sus recuerdos de otros sectores de la estancia, muestran la presencia de memorias incluidas dentro de marcos sociales (*sensu* HALBWACHS 2004) que si bien, hubo hechos que impactaron sobre ellos y activaron el diálogo entre memoria y olvido, la formatización que ejercen esos marcos, da cuenta de que a pesar del dinamismo identitario se produce una convivencia de esas múltiples narrativas.

Las transformaciones sociales que ocurrieron, impactaron sobre la materialidad de la estancia, provocando que sus restos no sean vistos como referentes patrimoniales en la actualidad, porque por un lado, al ser sistemas simbólicos que se encuentran constantemente en movimiento, sus restos dan cuenta de aspectos que refieren a identidades de aquellos que los han construido y, por otro lado, dichos sistemas impactaron sobre los colectivos humanos creando nuevas narrativas, que no están asociadas a los aspectos con los cuales se sienten identificados actualmente los vecinos.

Por lo tanto, si bien la legislación patrimonial argentina, en algún punto actúa como herramienta jurídica que otorga fundamentos para que esos lugares sean patrimonializados, no son suficientes para la patrimonialización porque, el no sentimiento de identificación, o mejor dicho, el quizás representar otra versión identitaria que no responde o no se ajusta a un sentimiento de pertenencia actual, ya sea desde el poder político como desde los vecinos, se vuelven centrales y de mayor relevancia para la no patrimonialización de los restos de la estancia. No obstante, sus restos si responden a la ley nacional de sitios arqueológicos y paleontológicos y, por lo tanto, bajo esta legislación lo que queda de la estancia no puede ser vendido y debe ser resguardado y restaurado para evitar su derrumbe.

Por último, en función de lo enunciado en la legislación patrimonial argentina y, junto con la no identificación como referente por parte de los vecinos y del poder político, vale preguntarse como reflexión: ¿Es necesario otorgar a los restos de la estancia alguna declaratoria patrimonial que se encuentre en sintonía con las otorgadas a los demás lugares asociados a la familia Lanusse?.

Consideraciones Finales

En esta primera aproximación al estudio de los restos de la estancia que perteneciera a la familia Lanusse y posteriormente a los Martínez de Hoz, se observa que la combinación de fuentes escritas, mapas y el trabajo etnográfico, aportan a la comprensión de la relación entre la identidad y el patrimonio y sobre todo permiten aproximarse a entender las transformaciones urbanas que llevan a exponer restos arqueológicos a la venta. A su vez, el informe realizado por BOREJKO *et.al* (1989), permite delimitar el lugar en el cual se emplazaba la estancia, acercarnos a las características que tenía la misma e identificar la presencia de restos materiales originales de la estancia y, las modificaciones ocurridas en el área que ocupaba hasta llegar a la urbanización que se observa en la actualidad.

De las primeras conversaciones realizadas con algunos vecinos se observa que perduran diferentes recuerdos acerca de distintos sectores y momentos históricos de la estancia, que pueden ser recuperados y comparados con la documentación histórica y geográfica. Esto nos acerca a pensar en la identidad como un relato dinámico que, en suma con la modificación urbana ocurrida sobre el área de estudio, muestra la convivencia de diferentes narrativas; que en su relación con la no patrimonialización de los restos materiales de la estancia, conducen a pensar en el patrimonio como una herramienta jurídica que no es estática y que no siempre responde al sentimiento de identidad de los barrios, e incluso tampoco al de los poderes políticos en curso. Es decir, si el patrimonio se encuentra asociado a la identidad, éste es dinámico y actúa como un símbolo sujeto a múltiples interpretaciones.

Si bien, en el barrio existen memorias sobre la estancia, los sectores que ocupaban sus distintas edificaciones y, sobre sus diferentes dueños; es necesario profundizar con nuevas y más conversaciones con los vecinos, para identificar qué recuerdos son compartidos y cuáles no, para distinguir si esas memorias se relacionan más con la familia Martínez de Hoz o con los Lanusse y, para profundizar en esa

relación entre los referentes patrimoniales y sus distintas versiones de la identidad.

De estas conversaciones también se llega a una primera interpretación vinculada a la no patrimonialización de los restos de la estancia, los cuales, si bien podrían estar relacionados a problemas legales sobre la escritura, también parecen estar más relacionados a un olvido tanto institucional como de los vecinos, por su no relación con la familia Lanusse. Sin embargo, para tener información más certera es pertinente ahondar en otros registros, que permitan dar con el propietario actual y descartar otros tipos de variables que también podrían estar vinculadas a su no patrimonialización. No obstante, siguiendo la Ley Nacional Nº 25.743, sus restos son arqueológicos y por lo tanto no pueden ser vendidos y deben ser conservados y restaurados.

Agradecimientos

Agradezco a mi orientador el Dr. Lúcio Menezes Ferreira por sus comentarios críticos y aportes, tanto para este escrito como para el desarrollo de futuras investigaciones. Asimismo quiero agradecer al Dr. Marcelo Weissel, por su colaboración en cuanto al uso de las legislaciones patrimoniales de Lanús. También agradezco a los vecinos del barrio y a la inmobiliaria Gómez Lama, por su predisposición, colaboración y solidaridad para el desarrollo de este estudio.

REFERENCIAS

[1] MARTINEZ DE HOZ, Federico. Mensura Nº 263. *Dirección de Geodesia de la província de Buenos Aires,* Buenos Aires, 1911.

[2] GONZÁLEZ, Carlos. *Lanús Municipio. Argumentos para la autonomía comunal de Lanús, la municipalidad de Avellaneda hasta el 4 de Junio, organización de la nueva municipalidad, la urbanización de la avenida Pavón*. Pueblo Argentino, 1944.

[3] DE PAULA, Alberto; GUTIÉRREZ, Ramón. y VIÑUALES, Graciela. *Del Pago del Riachuelo al partido de Lanús 1536-1944*. Ed. Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires "Ricardo Levene", Buenos Aires, 1974.

[4] DALPONTE, Omar. *Retazos históricos. Historia de Lanús.* Ed. Prosa y poesía Amerian, Buenos Aires, 2015.

[5] DI CESARE, Ana María; BORRAJO, Mario; CAMPOS, Luís María; PAROLI, Margarita; STÁBILE, Cora; DI PASQUALE, Graciela; BLASCO, Diana; BERCEBAL, Ana María y FREDA, María Teresa. Anacarsis entre Boedo y Lanús. *II Congreso de Historia del barrio de Boedo*. Disponible en: http://lasandanzasdeclio.blogspot.com/2011/09/anacarsis-entre-boedo-y-lanus.html. Acceso en: 10.08.2017.

[6] GARCIA, Analía. Arqueología de la Supermodernidad en Lanús: acontecimientos históricos e identidad como formadores de paisajes, el caso de una chacra del siglo XIX apodada "El Castillo de Caraza". *Revista Fragmentos del Pasado*. Fundación de Historia Natural Félix de Azara. En prensa, 2018.

[7] DECRETO LEY Nº 461, 1955. Disponible: http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-55-461.html, acceso: 15.07.2018.

[8] LEY Nº 10.643, 1988. Disponible: http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/#/DIJL_buscador.php?tipo=01, acceso: 15.07.2018.

[9] ORDENANZA MUNICIPAL Nº 8.066/1995.

[10] RIVOLTA, María Clara; MONTENEGRO, Mónica; MENEZES FERREIRA, Lúcio; NASTRI, Javier. *Multivocalidad y activaciones patrimoniales en arqueología: perspectivas desde sudamérica*. Fundación de Historia Natural Félix de Azara, Buenos Aires, 2014.

[11] HAMILAKIS, Yannis. Archaeological Ethnography: A Multitemporal Meeting Ground for Archaeology and Anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 40: 399-414, 2011.

[12] BOREJKO, Diana; ESPINOSA, Gloria; YAÑEZ, Leonor. *Lanús: de rural a urbano. Sociedad de Arquitectos de Lanús Subcomisión de Preservación*, Buenos Aires, 1989.

[13] LEY NACIONAL DE RUINAS Y YACIMIENTOS ARQUEOLÓGICOS Nº

9.080, 1913. Disponible: http://www.loa.org.ar/legNormaDetalle.aspx?id=2988, acceso: 15.07.2018.

[14] ENDERE, María Luz y ROLANDI, Diana. Legislación y gestión del patrimonio arqueológico. Breve reseña de los acontecido en los últimos 70 años. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología XXXII*, Buenos Aires, 2007.

[15] CONSTITUCIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA, 1994. Disponible: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm, acceso: 15.07.2018.

[16] GARCÍA, Analía; WEISSEL, Marcelo; GÜIDA JOHNSON, Barbara; ZULETA, Gustavo. Patrones Culturales: El patrimonio de la cuenca Matanza-Riachuelo, provincia de Buenos Aires. *La Zaranda de Ideas. Revista de Jóvenes Investigadores en Arqueología*. 14 (1): 25-40, 2016.

[17] CONSTITUCIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 1994. Disponible: http://www.infoleg.gob.ar/?page_id=173, acceso: 15.07.2018.

[18] LEY ORGÁNICA DE LAS MUNICIPALIDADES Nº 6769, 1958. Disponible: http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-58-6769.html, acceso: 15.07.2018.

[19] LEY NACIONAL DE PROTECCIÓN DE PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y PALEONTOLÓGICO Nº 25.743, 2003. Disponible: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/85000-89999/86356/norma.htm, acceso: 15.07.2018.

[20] DECRETO LEY DE PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y PALEONTOLÓGICO 1.022, 2004. Disponible: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/95000-99999/97432/norma.htm, acceso: 15.07.2018.

[21] BRIONES, Claudia. *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ed. Del Sol, Buenos Aires, 1998.

[22] NACUZZI, Lidia. *Identidades Impuestas. Tehuelches, aucas y pampas en el norte de la Patagonia*. Ed. Sociedad Argentina de Antropología, Buenos Aires, 2005.

[23] MOLINA, Nelson y VALDERRAMA, Paola. Contribuciones a las redes del fortalecimiento de las políticas de identidad en un proceso de resistencia. *Polis Revista Latinoamericana*, Número 16, disponible: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/164316, 2007.

[24] MENDOZA GARCÍA, Jorge. El transcurrir de la Memoria Colectiva: La Identidad. *Casa del Tiempo*. Vol. II Época IV Número 17, http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/17_iv_mar_2009/index.php, 2009.

[25] CLADERA, Jorge Luis. Las Yungas como frontera étnica. Etnicidad, territorio y propiedad de la tierra en las sierras del Zenta (provincia de Salta y Jujuy) En: *Historia y Etnicidad en las Yungas Argentinas*. Ed. Purmamarka, Jujuy, 2011.

[26] GARCÍA PEÑARANDA, Christopher. La Gestión Social del recuerdo y el olvido: reflexiones sobre la transmisión de la memoria. *Aposta, revista de ciencias sociales*. Nº49: 1-16, 2011.

[27] NÚÑEZ, Rocío. Los conflictos socioambientales en la provincia de Jujuy. En: En: *Historia y Etnicidad en las Yungas Argentinas*. Ed. Purmamarka, Jujuy, 2011.

[28] CANDAU, Jöel. *Memoria e Identidad*. Traducción: Eduardo Rinesi. Ed. Del Sol, Buenos Aires, 2008.

[29] HALBWACHS, Maurice. *Los Marcos Sociales de la Memoria*. Traducción: Manuel Antonio Baeza y Michel Mujica. Ed. Anthropos, Caracas, 2004.

[30] RICOEUR, Paul. La identidad narrativa. En: *Tiempo y narración III*. El tiempo narrado. Traducción especial, Ed. Siglo XXI, México, 1996.

[31] PRATS, Llorenç. El Concepto de Patrimonio Cultural. *Política y Sociedad* 27: 63-76, 1998.

[32] BRAUDEL, Fernand. *La Historia de las Ciencias Sociales*. Traducción: Josefina

Gómez Mendoza, Ed. Alianza S.A., Madrid, 1970.

[33] HODDER, Ian. Introduction. En: *The Present Past. An Introduction to Anthropology for Archaeologists*, Ed. The Pitman Press Ltd, London, 1982.

"TUDO PODE": ANÁLISE DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA EM ARTE

"TODO PUEDE": ANÁLISIS DE UNA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN ARTE

Bruna Kuhn[a]
Reinilda Minuzzi (Orientadora) [b]

[a] *Mestrado em Artes Visuais/Universidade Federal de Santa Maria/ Bolsita Capes/brunakuhn21@gmail.com*

[b] *Departamento de Artes Visuais/Universidade Federal de Santa Maria/reinilda.minuzzi@gmail.com*

RESUMO

Este artigo busca pensar sobre o que envolve e como se dá uma pesquisa em Arte, analisando o método da Poiética. A escrita se desdobra partindo da abordagem de Sandra Rey (1996, 2002) para uma análise da Poiética em um trabalho de dissertação de mestrado. A pesquisa em Arte tem suas singularidades, divergindo de algumas pesquisas com estruturas mais rígidas. No que se refere a metodologias, desenvolve-se com maior maleabilidade; Muitas vezes, no entanto, essa abertura acaba sendo muito questionada e encarada como uma pesquisa que "tudo pode". O método da Poiética permite que o próprio pesquisador construa a sua metodologia, cujos caminhos surgem no decorrer do processo de pesquisa, porém cada um encontrará sua maneira de realizar seu trabalho, da forma mais produtiva e coerente com a proposta de cada um. Percebe-se que a Poiética se constitui em um método eficaz na pesquisa em Arte, porém é necessário comprometimento, seguindo os pontos sugeridos por Rey (1996, 2002), bem como perceber dentro da listagem dos instrumentos quais são mais eficazes e dialogam de melhor forma com a pesquisa pessoal, como no caso da dissertação analisada.

Palavras chave: Pesquisa em Arte, Metodologia, Poiética.

RESUMEN

Este artículo busca pensar sobre lo que envuelve y cómo se da una investigación en Arte, analizando el método de la Poiética. La escritura se desdobla partiendo del abordaje de Sandra Rey (1996, 2002) para un análisis de la Poiética en un trabajo de disertación de maestría. La investigación en Arte tiene sus singularidades, ella diverge de algunas investigaciones con estructuras más rígidas. En cuestión de métodos, se desarrolla con mayor maleabilidad. Muchas veces esa apertura acaba siendo muy cuestionada y encarada como una investigación que "todo puede". El método de la Poiética permite que el propio investigador construya su metodología, cuyos caminos surgen en el curso del proceso de investigación, pero cada uno encontrará su manera de realizar su trabajo, de la forma más productiva y coherente con la propuesta de cada uno. Se percibe que la Poiética se constituye en un método eficaz en la investigación en Arte, pero es necesario comprometimiento, siguiendo los puntos sugeridos por Rey (1996, 2002), así como percibir dentro del listado de los instrumentos cuáles son más eficaces y dialogan de mejor forma con la investigación personal, como en el caso del trabajo de disertación analizado.

Palabras clave: Investigación en arte. Metodología. Poiética.

Introdução

A pesquisa em arte tem suas particularidades, pois distancia-se de algumas pesquisas com bases estruturais rígidas. Com relação aos métodos, ela se desenvolve com maior maleabilidade. Muitas vezes essa abertura que a pesquisa em arte permite, acaba sendo muito questionada, e encarada como uma pesquisa que "tudo pode".

Sabemos que a pesquisa em arte realmente é aberta a muitas possibilidades, ou seja, o artista-pesquisador em arte é livre para escolher temas de interesse para trabalhar, assim como a forma que irá conduzir sua prática, envolvendo os materiais, a técnica, entre outros. Porém pesquisar arte, fazer arte, exige comprometimento com seu próprio trabalho, é preciso traçar pontos, metas e objetivos, para que a pesquisa não se perca frente a liberdade que possui.

A Poiética permite que o próprio pesquisador construa a sua metodologia, ela mostra caminhos para seguir, onde cada um encontrará sua maneira de realizar sua pesquisa, de forma que seja mais produtiva e coerente com a proposta individual.

Nesse artigo busca-se aprofundar sobre o *corpus* teórico da Poiética segundo o pensamento de Sandra Rey[19], que elabora sua escrita fundamentada em René Passeron[20], um dos pensadores e teóricos precursores sobre Poiética. A autora também utiliza essa forma de fazer e pensar arte enquanto artista.

Após apresentar aspectos que envolvem o estudo da Poiética, desenvolve-se uma análise sobre o trabalho de dissertação de Aline Arend[21], a qual durante seu mestrado em artes visuais, utilizou deste estudo para melhor realizar sua pesquisa. Com isso, busca-se uma maior aproximação com a Poiética, podendo perceber até que ponto cabe utilizar de tais direcionamentos ou não, verificando como pode se dar exatamente na prática e como pode vir a auxiliar o encaminhamento de pesquisas em arte.

Neste contexto, a intenção da escrita desse artigo é refletir sobre o que pode uma pesquisa em arte por meio da Poiética. Ao fazer tal análise, pode-se detalhar os passos importantes dentro desse percurso, para um melhor aproveitamento desse *corpus* como modo de vir a refletir no trabalho desenvolvido pelo artista-pesquisador.

Desenvolvimento

Afinal, o que pode uma pesquisa em arte? Talvez este seja o momento de esclarecer a diferença de uma pesquisa em e arte e a pesquisa sobre arte. A autora Sandra Rey(1996), explica de forma clara e objetiva:

> Pesquisa **em** arte, ênfase de Poéticas Visuais, delimita o campo do artista-pesquisador que orienta sua pesquisa a partir do processo de instauração do seu trabalho plástico assim como a partir de questões teóricase poéticas, suscitadas pela sua prática. Já a pesquisa **sobre** arte, ênfase de História, Teoria e Crítica, referencia as pesquisas envolvendo o estudo da obra de arte a partir do produto final, seus processos de significação e códigos semânticos, seu efeitos no contexto social, seus processos de legitimação e circulação.(REY, 1996, p.82)

Ambas pesquisas se cruzam em seu percuso, a pesquisa em arte busca subsídios na pesquisa sobre arte, como por exemplo referencias de artistas. A pesquisa sobre arte busca se aproximar ao máximo do processo do artista durante a instauração de seu trabalho.

Resumidamente, se a pesquisa em arte trata-se da conduta instauradora de obras, a pesquisa

[19] Sandra Rey, artista, professora e pesquisadora, crítica de arte, curadora, entre outros, discute sobre os métodos de criação artística entre teoria e prática e metodologia de pesquisa em artes visuais (Fonte: REY, Sandra, Currículo Lattes, 2018).

[20] Doutor em filosofia, pintor, historiador de arte especialista em surrealismo, co-diretor da revista *Poietic Research*, dirigiu o Instituto de Estética da Universidade Paris I- Pasthéon Sorbonne.

[21] Artista Visual, graduada em Artes Visuais- Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria e Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós – Graduação em artes visuais pela mesma universidade.

sobre arte vem discutir e criar teorias sobre essas obras já instauradas.

> A pesquisa em arte vai encontrar respaldo teórico na poiética, que propõe-se como uma ciência e filosofia da criação, levando em conta as condutas que instauram a obra.(REY, 1996, p. 83)

Como já colocado anteriormente, uma pesquisa em arte abrange vários caminhos possíveis para seguir durante esse processo de instauração. A pesquisa no campo da arte, por não possuir uma metodologia fechada, dificilmente possui regras pré-estabelecidas, por vezes, em razão desta abertura, acaba sendo pouco valorizada, entendida como uma pesquisa "onde tudo pode". Nesse sentido, Rey (2002) questiona:

> Na ausência de um conjunto de regras válidas e consensualmente aceitas que possam balizar a produção artística ante o "tudo pode" e os comentários, muitas vezes apressados, sobre "falta de critério" das manifestações artísticas, nas quais o artista buscará subsídios e encontrará respaldo para o seu fazer? (REY, 2002, p.123).

Segundo a autora, a pesquisa em arte, focada na produção em poéticas visuais, é carregada, por vezes, de incertezas, onde só o processo, o experienciar, que irá trazer respostas acerca dos métodos utilizados. O artista vai descobrindo durante o fazer, qual as formas mais adequadas e potentes para se trabalhar. Inicialmente, muitas vezes, ter essa abertura, esse espaço de liberdade, pode fazer surgir o sentimento de se estar perdido e sem saber exatamente por onde seguir.

A Poiética tende dar apoio durante esse processo inicial de pesquisa, onde se realizam as primeiras descobertas em torno do objeto de estudo.

É perceptível que a pesquisa em arte tenha suas singularidades, visto que, possui um caráter sensível e subjetivo. A arte difere de uma ciência dura, pois é reflexiva, faz pensar, questiona, desterritorializa. Não visa resultados prontos e fechados. E, por vezes, os resultados se fazem abertos ao contato e ao diálogo com o sujeito espectador.

> A arte tem um caráter pessoal de interpretação, que se diferencia da ciência, pelo fato de haver diferentes linguagens artísticas em nosso meio que, consequentemente, produzem diversas formas de interpretações por parte do interlocutor, interpretações essas subjetivas. (REY, 2002, p.123).

A arte trabalha em encontro com o outro, com o pensamento, e interação de um outro sujeito. A arte diáloga e se faz viva nesses espaços de transição, onde se atravessam novos olhares, outras percepções, assim, o trabalho se expande, não se mantém fechado e nem finalizado, mesmo após o término da obra. Nesta perspectiva, a produção artística continua a existir em processo nessas relações que se estabelecem a partir de diferentes interpretações.

A arte e a ciência trabalham de maneira diferente uma da outra, uma por um viés mais subjetivo, sensível e aberto, outra mais fechada e seguindo regras pré-estabelecidas. Nesta direção, tendo em vista o pensamento entre arte e ciência e também refletindo sobre o que pode uma pesquisa em arte, Rey (1996) coloca:

> Falar de pesquisa, nos induz imediatamente a pensar em parâmetros científicos. Talvez então, inicialmente, fosse oportuno lembrar que a grande diferenciação a fazer entre arte e ciência, é a de que arte remete ao mundo dos valores e não diretamente ao dos feitos como a ciência. (REY, 1996, p.83).

A pesquisa em arte possibilita ao pesquisador uma autonomia, fazendo suas próprias escolhas, e construindo seu próprio caminho, relacionando assim a prática e a teoria, envolvendo conhecimento a partir de um mundo dos valores, que busca exatemente questionar, fazer pensar e olhar além do que se vê. A ciência por sua vez, busca encontrar resultados, comprovar algo.

A pesquisa em arte pode mudar de rumo, direcionando-se a outros caminhos a partir de uma conversa, um filme, um novo referencial, porque possui esse caráter de movimento, é

aberta a modificações. As mudanças, o novo, a incerteza fazem parte do processo de pesquisa. Segundo Rey:

> [...] o projeto na pesquisa em artes visuais, equivaleria a um projétil, algo que é lançado como uma mira. Mas o caminho exato que irá percorrer nunca sabemos. (REY, 1996, p.84)

Nas artes visuais, a prática e a teoria devem caminhar juntas, uma potencializando a outra, dando suporte para o pensar e o fazer, em um trabalho concomitante. Assim segundo Rey:

> A pesquisa em artes visuais implica em um trânsito ininterrupto entre prática e teoria. Os conceitos extraídos dos procedimentos práticos são investigados pelo viés da teoria e novamente testados em experimentações práticas (REY, 2002, p.123).

Uma pesquisa em poéticas visuais, parte de sua prática para, a partir do seu modo de fazer, descobrir quais conceitos que operam no trabalho. Normalmente ao se deparar com os teóricos, pensadores a respeito dos conceitos trabalhados, acaba-se movimentando a pesquisa e, por vezes, a própria prática. Alguns questionamentos nesse processo podem surgir, como: O que estou fazendo? De que outra forma posso trabalhar o objeto de pesquisa? Por que optei fazer dessa maneira e não de outra? Tudo precisa fazer sentido, ter um porquê, nada pode ser tão vago e insignificante em uma pesquisa.

Questionar o próprio trabalho, acredita-se ser uma forma adequada para perceber onde estão os pontos frágeis da pesquisa. É necessário pensar e observar o que se está fazendo. "A teoria busca respostas para o porquê de fazer isto ou aquilo, especula sobre as implicações daquilo que estou fazendo com o que já foi feito" (REY, 1996, p.81-95). É necessário autoavaliar o trabalho, buscar um afastamento a fim de desenvolver um outro olhar sobre sua pesquisa e, assim, questioná-la e dinamizá-la.

A Poiética é um *corpus* teórico que leva a pensar a pesquisa em arte partindo do fazer artístico, da criação do objeto. Constitui um estudo voltado para essa relação entre prática e teoria que se faz pertinente para a pesquisa em arte. Rey (1996, p.81-95) apresenta três parâmetros que compõem a Poiética: a liberdade (expressão da singularidade), a errabilidade (direito de se enganar) e a eficaciedade (se errou, tem que reconhecer que errou, e corrigir o erro).

A autora coloca que é preciso, nesse sentido, ser honesto com a pesquisa, buscar ser o mais transparente possível com o processo, sendo que os erros, às vezes, fazem parte desse caminho, portanto é necessário ser sincero e reconhecê-los, buscando, a partir deles, evolver o processo da pesquisa. A Poiética permite construir o próprio percurso dentro da pesquisa, por meio do processo de criação; em contraponto, ela também exige comprometimento, verdade e transparência na forma em que a pesquisa for avançando. É um trabalho que exige equilíbrio entre a liberdade e o comprometimento.

Rey (2002, p. 123-140) também fala da importância de buscar por esse equilíbrio na pesquisa em arte, entre o sensível e o racional. Não se pode deixar que a pesquisa alimente-se apenas do sensível a ponto de ser algo totalmente subjetivo. Como também não se pode trabalhar a arte apenas de forma racional. É interessante deixar o lado sensível permear, para não vir a ser apenas uma produção realizada a partir de normas e parâmetros fechados.

A autora apresenta pontos que servem como instrumentos para o artista-pesquisador não se perder em meio a pesquisa que tem um caráter mais livre. Isso pode constituir uma base forte e potente para analisar e pensar a pesquisa em arte:

a)Verbalizar – é importante falar sobre sua pesquisa, explicar o que está fazendo. Permitir que a pesquisa saia da esfera apenas do pensamento, explicando-a.

b) Criar estratégias – uma das estratégias importantes é o diário de anotações, onde pode-se escrever todos os seus pensamentos, sem censura, uma espécie de diário secreto. É interessante fazer fichas de anotações sobre o trabalho poético, e também fichar conceitos que possam vir a dialogar com sua pesquisa.

c) Estar atento às ambigüidades – estar atento ao que se opõe ao seu trabalho, aquilo que difere de sua pesquisa, o que está em uma posição de contradição. Prestar atenção também ao que em um primeiro momento parace não ter importância. As vezes a força do trabalho encontra-se nesses territórios que parecem ser distantes.

d) Pesquisa teórica – buscar sempre se aproximar do mais autêntico possível, como fontes originais, e a realização de entrevistas, caso seja possível.

e) Conceitualizar – estar atento também aos campos interdisciplinares que conversam com seu trabalho, buscando uma maior aproximação através de pesquisas teóricas.

f) Análises comparativas – procurar diferenças no que parece ser semelhante e se aproximar-se do que parece distante. Buscar novos olhares para um mesmo objeto.

g) Redigir pequenos ensaios – fazer o exercício de redação, escrever sobre o seu trabalho ou de outros artistas. O interessante é exercitar a forma de ensaio para facilitar a escrita do trabalho teórico final.

h) Apresentar claramente as ideias – é imporante buscar ser claro, e ter bem organizado as ideias de sua pesquisa.

i) Expressar-se com propriedade – conseguir utilizar de forma adequada o "eu" na redação, buscando uma escrita criativa e bem desenvolvida. A escrita também é um processo de criação e deve ter coerência com a pesquisa.

j) Apresentar os resultados de forma criativa – é interessante que a apresentação final do trabalho teórico, faça referência em questões visuais ao trabalho prático. Se for necessário seguir as normas, e formalidades pedidas, é conveniente que se busque dentro dessas regras levar em conta a obra produzida.

Acredita-se que esses pontos sejam de grande valor para os pesquisadores em arte, visto que, são suportes para dar andamento ao processo que a pesquisa exige.

Resultados e discussão

Considerou-se pertinente trazer para essa escrita um exemplo de como se dá o método da Poiética, de maneira prática, através da dissertação da pesquisadora em arte, Aline Arend. Seu trabalho de dissertação realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais pela UFSM, na linha de pesquisa Arte e Visualidade, tem como título "*Memórias de Infância: Pesquisa poética em artes visuais"*.

Arend (2016, p. 111) relata sobre ter dificuldade, inicialmente, de unir a prática e a teoria, onde não conseguia expressar-se muito bem através da escrita, algo corriqueiro no início da pesquisa.

Foi a partir do conhecimento dos termos Poética e Poiética, que a artista passou a entender e se situar como pesquisadora em artes. Antes disso, questionava se sua pesquisa realmente cabia como sendo arte, já que possuía cruzamentos com outras áreas.

A Poiética desenvolve-se também a partir de trabalhos que possuem ligações interdisciplinares, sejam elas de forma mais sutil ou com maior envolvimento com o objeto de pesquisa.

Para a artista, o método da Poiética não se faz somente no fazer prático da obra, mas também na elaboração mental, a partir de todas as inquietações e pensamentos que surgem no decorrer da pesquisa.

Todos os pensamentos que se atravessam durante o período de pesquisa podem, em um primeiro momento, parecer sem valor, vagos. Porém é interessante manter nota de tudo que surge, que vem ao encontro, pois em outro momento pode haver um amadurecimento dessas ideias aparentemente vagas. Antes de qualquer ação artística, algo surgiu na mente para chegar no ato criador do trabalho.

> A poiética encontra-se intrinsecamente ligada à construção e execução da obra de Arte, mas não somente isso; antes mesmo da execução material, ela mantém-se silenciosa na elaboração mental do(a) artista, no pensamento, na inquietação, nos esboços. É a poiética do(a)artista que conduz as etapas de reflexão e fazer da obra de Arte. (AREND, 2016, p.112).

Arend percebeu ser importante o uso de um diário de anotações como forma de materializar através de palavras, todos seus pensamentos (Figuras 1 a 3).

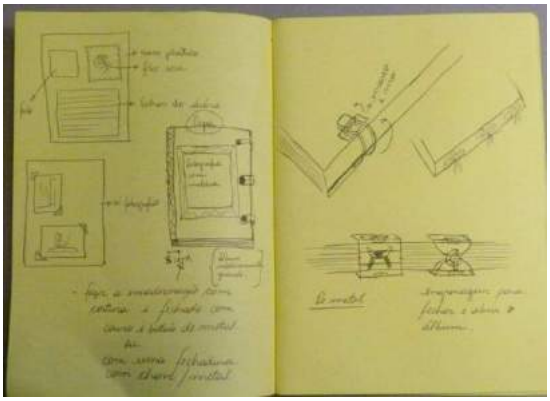


Figura 1. Aline Arend. Processo de trabalho, 2015.

In:https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/5240/AREND%2C%20ALINE.pdf?sequence=1&isAllow=y.

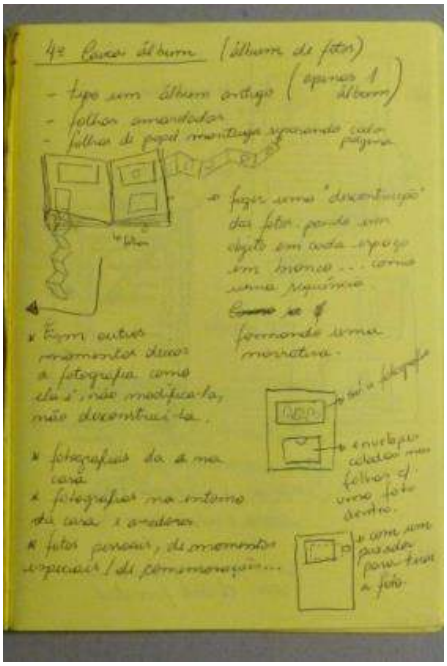


Figura 2. Aline Arend. Processo de trabalho, 2015.

In:https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/5240/AREND%2C%20ALINE.pdf?sequence=1&isAllow=y.

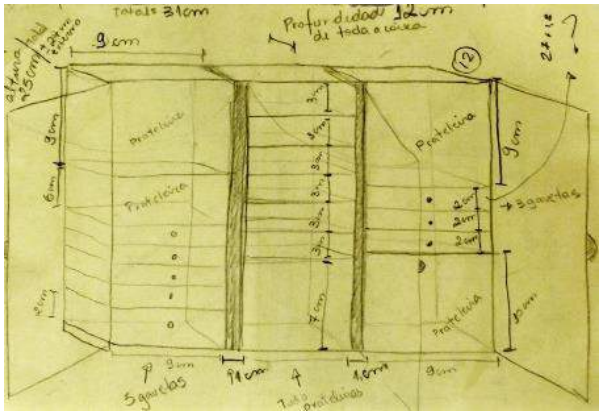


Figura 3. Aline Arend. *Estudos-processode criaçãodo livro-objeto O guarda-roupa, da série As nuvens brancas num céu rosado, 2015.*

In:https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/5240/AREND%2C%20ALINE.pdf?sequence=1&isAllowed=y.



Figura 4. Aline Arend. *Processo Poético*, 2014. Livro de Artista, 39,5cm x 24,5cm x 2cm. Acervo

In:https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/5240/AREND%2C%20ALINE.pdf?sequence=1&isAllowed=y.



Figura 5. Aline Arend. *Processo Poético*, 2014. Livro do artista, 39,5cm x 24,5cm x 2cm. Acervo da artista.

In:https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/5240/AREND%2C%20ALINE.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

A importância de realizar anotações de ideias, projetos, fazer pequenos esboços, foram fundamentais para o trabalho da artista, onde se percebe que a realização de desenhos era a chave inicial para que a criação começasse a ganhar forma.

Arend fala em sua escrita da dissertação que permitiu viver sua pesquisa, que realmente foi um processo de experimentar, de erros e acertos. A Poiética serviu como um caminho que a guiou dentro da pesquisa que foi desenvolvendo. A artista expõe como se deu seu processo durante a pesquisa.

> Quando inicio uma obra, a problematização do pensamento é inevitável; a partir disso, torna-se necessário esboçar símbolos, figuras e palavras em cadernos de anotações e folhas soltas, por vezes, de forma ordenada e outras não. A construção do meu trabalho inicia-se no desenho. O desenho, o gesto, as imagens transmitidas através da gravura em metal é que constituem a minha Arte. (AREND, 2016, p.112).

Arend desenvolveu parte do seu trabalho na gravura, também elaborou livros de artista, livro-objeto. Nessas linguagens, permitiu experienciar, envolveu-se com as diferentes possibilidades que seu trabalho lhe ofereceu, pensando o processo de experimentações, de variabilidades durante a pesquisa em arte.

> A obra, em processo de instauração, me faz repensar os meus parâmetros, me faz repensar minhas posições. O artista, às voltas com o processo de instauração da obra, acaba por processar-se a si mesmo, coloca-se em processo de descoberta. Descobre coisas que não sabia antes e que só pode ter acesso através da obra. (REY, 1996, p. 87)

É durante o fazer, nesse processo de pesquisa, que se estabelece uma espécie de troca entre a obra e artista, onde o próprio pesquisador passa a questionar-se, muda posicionamentos e rompe com convicções, a obra processa o artista.

A experiência de uma pesquisa consiste em errar, acertar, buscar envolver-se com seu fazer, aproveitando todos os desdobramentos possíveis à volta do objeto de pesquisa. Arend coloca: "[...] ao criar, seja utilizando a gravura ou adentrando no campo do livro de artista, sinto-me como um alquimista, experimentando, errando, acertando, recomeçando" (AREND, 2016, p. 112).

A metodologia do "tudo pode" permite que o artista-pesquisador crie seu próprio método podendo basear-se na Poiética, ou seja, a partir de sua prática o artista construirá e descobrirá seu próprio caminho como método de pesquisa.

O estudo da Poiética aponta justamente esse caráter autônomo em torno das ações que podem vir a ocorrer durante o processo. Assim, a partir de escolhas constrói-se os próprios métodos, sendo que a Poiética serve como um guia que apresenta elementos importantes para instruir e, assim, não perder o foco da pesquisa, mostrando por onde iniciar e como seguir uma pesquisa.

É o artista a partir de seu fazer, de suas escolhas que irá conduzir a instauração do seu trabalho. E é esse processo onde se instaura a obra que se desvendará os métodos utilizados para que o trabalho seja de uma forma e não de outra, realizado de maneira *x* e não *y.*

Percebe-se que a Poiética é um estudo eficaz na pesquisa em arte, porém é necessário ter comprometimento para seguir os pontos sugeridos por Sandra Rey (1996, 2002). Da mesma forma, perceber dentro da listagem dos instrumentos, quais são mais eficazes e dialogam de melhor forma com a pesquisa/processo.

A pesquisa em arte não possui resultados estabelecidos a *priori*, no decorrer do processo muitas coisas podem surgir, vir ao encontro da pesquisa, atravessá-la e até mesmo mudar o foco inicial, a mudança, pois a incerteza e novas escolhas fazem parte desse universo da pesquisa em arte.

> Tudo ficaria muito pobre se pensássemos a obra como um mero produto final, resultado de um projeto estabelecido a priori, sem levarmos em conta os acasos que são inerentes qo processo de criação. Pensar a obra como processo, implica pensar este processo não como meio para atingir um determinado fim - a obra acabada - mas como devir. Implica pensar que a obra não avança segundo um projeto estabelecido, ela avança segundo este a priori: a obra está constantemente em processo com ela mesma.(REY, 1996, p. 87)

A obra processa o artista e processa a si mesma, ela que move todo esse caminho a ser percorrido durante o desafio de uma pesquisa em arte, é o trabalho que movimenta o pensar, o fazer, e que conduz à outras possibilidades de instaurar a produção em arte.

As mudanças acabam compondo essa trajetória de forma muito natural; mudar faz parte, sentir-se em alguns momentos inseguro, já que a pesquisa em arte não se constitui em um processo totalmente estável. Ela é

provocativa, desafiadora, coloca o sujeito pesquisador em confronto, lhe instigando a buscar sempre mais.

Conclusões

Acredita-se ser importante reconhecer e perceber com uma necessária aproximação o método que se está utilizando para verificar o quanto está de acordo com a pesquisa. No caso do estudo analisado aqui, relativo à dissertação de Aline Arend, a Poiética conduziu apropriadamente sua pesquisa, obtendo bons resultados a partir dessa metodologia. Porém, faz-se necessário sempre analisar quais caminhos metodológicos o trabalho apresenta, pois poderão haver outros métodos que sejam mais adequados e que direcionem a melhores resultados.

Para um melhor aproveitamento da Poiética pode ser pertinente certa disciplina e organização. Uma passo importante é adquirir um diário e o hábito de escrever sobre seu trabalho, todas as ideias, palavras e cruzamentos que podem vir a surgir. Uma forma de materializar algo não palpável, presente apenas em um primeiro momento no mundo das ideias.

É importante realizar pesquisas em torno de seu objeto de estudo, como também estar atento ao que os demais artistas estão produzindo, frequentar exposições ou espaços *online* sempre que possível, pois é necessário não abster-se de referenciais. Para um melhor uso deste estudo é preciso deixar-se envolver pela pesquisa e experienciá-la de forma ativa durante todo processo.

Esse envolvimento diz respeito a leituras, visualização de trabalhos artísticos, falar e escrever sobre seu trabalho e, principalmente, sobre a criação e experimentação prática, ou seja, a produção artística.

O fazer é como um motor da pesquisa, sem ele nada acontece, nada se movimenta, ou seja, a prática é fundamental, ela é impulsionadora de todo o restante que envolve a pesquisa acadêmica. É a partir do trabalho que irá se perceber os conceitos operatórios, encaminhando a buscar referências teóricas e artísticas específicas para o seu trabalho.

É a produção que irá dar força e guiar toda a pesquisa, onde demanda-se um processo criativo ininterrupto para conseguir dar andamento no processo. Uma pesquisa em poéticas é movida pelo fazer artístico, implica em envolver-se, fazer, produzir.

A Poiética vem ao encontro desse fazer, do processo, dando apoio e força à produção artística. Devido possuir características de subjetividade e sensilidade, a pesquisa em arte é de certo modo mais maleável e não rígida a estruturas.

No entanto, o fato de possuir aberturas e maleabilidade não lhe torna mais fácil, nem menos trabalhosa. É o pesquisador que está encarregado de escolher seu tema de interesse, perceber seu objeto de pesquisa, estar envolvido com sua prática, verificar os conceitos que permeiam o trabalho e desenvolver essa união entre prática e teoria no decorrer do processo. Essas articulações não se dão de forma clara e fácil, trata-se de um grau de complexidade. Como nos diz Sandra Rey: “O processo de criação é este enfrentamento desencontrado entre o caos e a ordem, entre o desequilíbrio e o equilíbrio” (REY, 1996, p.88).

Ao buscar aproximação em relação ao que se trata uma pesquisa em arte e tudo o que nela está envolvido, a partir do *corpus* teórico da Poiética, consideram-se, dessa forma, as ligações com questões metodológicas presentes neste processo. Analisando a contrução de um método de pesquisa a partir dos pontos que a autora Sandra Rey apresenta neste sentido, percebe-se, assim, os resultados advindos do trabalho de dissertação de Aline Arend, complementando essa escrita.

REFERÊNCIAS:

[1] REY, Sandra. Currículo lattes. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/1304040199380156 >. Acesso em 08 de jul. de 2018.

[2] Babelio. Disponível em: < https://www.babelio.com/auteur/Rene-Passeron/119947>. Acesso em 19 de nov. de 2018.

[3]AREND, Aline. Currículo lattes. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/4191700235194206 >. Acesso em 19 de nov. de 2018.

[4] REY, Sandra. Da teoria à prática: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em artes visuais. In: Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996. V.7, n.13, p. 81-95, p.83;

[5] REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.) **O meio como ponto zero:** metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002, p.123-140, p.123.

[6] AREND, Aline. **Memórias de infância**: Pesquisa Poética em Artes Visuais. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, RS, 2016.

OS IRMÃOS PORTO ALEGRE E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

LES FRERES PORTO ALEGRE ET L'HISTOIRE DE L'EDUCATION

Chéli Nunes Meira[a]

[a] Ceihe-Centro de Estudos e Investigações em História da Educação/Linha de Pesquisa de Filosofia e História da Educação/Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE/Faculdade de Educação-FaE/Universidade Federal de Pelotas-UFPEL, chelimeira@gmail.com

RESUMO

Este trabalho buscou apresentar a trajetória da família Porto Alegre, formada pelos irmãos Lucio, Aquilles, Apolinário e Apelles Porto Alegre. Os irmãos Porto Alegre, como eram conhecidos, nasceram na cidade de Rio Grande e mudaram para a cidade de Porto Alegre, filhos de Antônio José Gomes Porto Alegre e Delfina da Costa Campelo. Os irmãos se destacaram como docentes e na criação de instituições educacionais e culturais no final do século XIX e início do XX, além de, participarem da movimentação política do período. Esta pesquisa tem como metodologia a análise documental, amparada pelos autores Cellard (2010) e Stephanou (1998). E para a construção teórica recorreu-se aos trabalhos de Arriada (2011), Candau (2014), Certeau (2013), Gomes e Hansen (2016), Le Goff (2013), Nora (1993), Nóvoa (2013) e Prost (2008). Apoiando-se em Gomes e Hansen (2016) identificou-se nos irmãos Porto Alegre a figura de intelectuais mediadores do seu tempo, pois eles estavam envolvidos com a comunidade, sendo nos campos educacionais, políticos e culturais. Apelles Porto Alegre fundou o colégio Rio-grandense e o jornal *A Imprensa*, e atuou em várias instituições como docente. Apolinário e Aquilles tiveram uma vasta produção literária. Lucio apesar de menos citado, esteve envolvido na criação de várias instituições auxiliando assim seus irmãos.

Palavras chave: Educação, Porto Alegre, intelectuais mediadores.

ABSTRACT

Ce travail a cherché de présenter la trajectoire de la famille Porto Alegre, formé par les frères Lucio, Aquilles, Apolinário et Apelles Porto Alegre. Les frères Porto Alegre, comme étaient connus, sont nés dans la ville de Rio Grande et ils ont déménangé à la ville de Porto Alegre. Fils d'Antônio José Gomes Porto Alegre et de Delfina da Costa Campelo. Les frères ils se sont détachés en tant qu'enseignants et dans la création d'institutions éducatifs et culturels à la fin du siècle XXI et au début du XX e siècle, au-delà de participer de la mouvementation politique de cette période. Cette recherche a pour méthodologie l'analyse documentaire, soutenue par les auteurs Cellard (2010) et Stephanou (1998). Pour la construction théorique, ont été utilisée aus travails de Candida (2014), Certeau (2013), Gomes et Hansen (2016), Le Goff (2013), Nora (1993), Nóvoa (2013) et Prost (2008). Sur la base de Gomes et Hansen (2016), ont identifié les frères Porto Alegre la figure des intellectuels de médiateur de son temps, puis ils étaient engagés dans la communauté, dans les champs éducatif, politique et culturel. Apelles Porto Alegre a fondé l'ecóle Rio-Grandense et le journal A Imprensa et a agi en plusieurs institutions comme enseignant. Apolinario et Aquilles ont eu une vaste production littéraire. Lucio, bien que moins mentionné, a été engagé dans la création de plusieurs institutions, aidant ainsi ses frères.

Mots-clés: Education, Porto Alegre, intellectuels médiateurs**.**

Introdução

Neste trabalho são apresentados os dados de uma investigação realizada sobre a trajetória dos irmãos Porto Alegre, a saber: Apelles, Apolinário, Lucio e Aquiles; além de buscar detalhar o papel desta família para a História da Educação do estado do Rio Grande do Sul. Os irmãos Porto Alegre, como eram conhecidos, se destacaram na política e na cultura do estado, uma vez que eles estiveram ligados ao ensino privado, a criação de instituições culturais e participaram ativamente da política do período.

Os quatro irmãos eram filhos de Antônio José Gomes Porto Alegre e Delfina da Costa Campelo[α], nasceram na cidade de Rio Grande, sul do estado do Rio Grande do Sul, e mudaram-se para Porto Alegre ainda na adolescência. A família Porto Alegre, teve uma significativa atuação como professores, escritores, poetas, jornalistas, além de criarem colégios e participarem de jornais e associações como o Parthenon Litterário. De todos, apenas Lucio não exerceu a docência.

Resgatar a história desta família por meio deste trabalho tem o intuito, também, de preservar a memória da educação sul rio-grandense no contexto de fins do século XIX e início do XX, período em que muitas modificações aconteceram no setor educacional, sendo que os irmãos Porto Alegre participaram ativamente destas mudanças. A política e a educação estavam muito ligadas, e a crescente ascensão cultural com a fundação de diversas instituições demonstrou o quanto efervescente foram esses anos.

A história da educação tem este papel de salvaguardar a memória de professores, instituições, métodos de ensino e objetos educacionais, resgatando o que ao longo do tempo foram se tornando obsoletos. A história da educação por muitos anos foi periférica, mas para que exista hoje uma valorização do professor este resgate se faz necessário, é neste sentido que esta pesquisa se torna relevante.

Sendo assim, este texto está organizado em duas seções. Na primeira são apresenta as questões metodológicas da pesquisa, assim como os materiais que foram localizados até o momento para a mesma e na segunda será abordada a trajetória dos quarto irmãos, a qual será realizada por meio de um resgate teórico da história e da educação relacionado a esta família.

Desenvolvimento

No que se refere à metodologia das pesquisas no campo da História da Educação, Luchese (2014, p.159) argumenta que é necessário o entendimento de esse tipo de investigação é constituída pelo conjunto de documentos encontrados no presente, que serão ordenados para a montagem escrita. Por isso, se faz necessário atentar para o momento histórico em que o mesmo foi produzido, seu suporte, sua intencionalidade e circulação.

A documentação para a realização desta pesquisa pertence principalmente ao acervo privado do Prof. Dr. Eduardo Arriada que possui aproximadamente 150 documentos sobre o professor Apelles que datam de 1855 a 1934 e, outros trinta e quatro, que não possuem data.

Assim, as fontes utilizadas neste trabalho são basicamente documentais. Segundo Cellard (2010), o documento escrito é uma fonte valiosa que o historiador pode aproveitar, seja no passado remoto ou no mais recente e em muitos casos é a única ferramenta a ser utilizada. Sobre esse aspecto, vale salientar que o *corpus* documental desta pesquisa será basicamente documental, pois além dos documentos já localizados, o professor fez várias produções em artigos e livros, aparecendo como coadjuvante apoiando a criação de instituições literárias e educativas.

[α] Dados retirados da genealogia da família Martins Costa: visualizado em: http://www.martinscosta.org/pgv/individual.php?pid=I288 acessado em 29/10/2017.

O conjunto de documentos localizados para este trabalho permitiu realizar um agrupamento formando séries, as quais ficaram assim descritas: correspondências, recibos, boletins, telegramas, texto, poema, catão de visita, documentos e anotações.

A correspondência contém cartas e bilhetes enviados ao próprio pesquisado ou a seus familiares como esposa e filhas. Na série recibos, foram denominados todos os recibos de despesas ou pagamentos de valores com o aluguel da casa ou com as aulas e o pagamento de dívida com impostos.

Na série documentos são considerados aqueles que não caberiam nas outras séries, por exemplo, um comunicado da Associação dos Empregados no Comercio de Porto Alegre, entre outros. E por sua vez, a série poemas, contém um poema, assim como na série texto que possui um texto sobre a Guerra no Rio do Prata, que supostamente pode ter sido elaborado pelo próprio professor para as suas aulas.

A série boletins foi formada por boletins de alunos do Colégio Rio-Grandense originais, preenchidos ou em branco, instituição essa fundada pelo professor Apelles. O grupo denominado Telegrama, como o nome sugere, tem além de formato próprio, conteúdo reduzido. A série cartão de visita é composta por cartões que, em alguns casos, além do nome de um conhecido também contém recados. E por fim, a série anotações contém listas de materiais e de atividades escolares referentes as instituições nas quais o professor atuava. No entanto, estas séries não estão encerradas, após uma nova análise podem ser subdivididas ou reagrupadas, uma vez que elas são resultado de um primeiro contato e análise desses documentos.

Além desta documentação ainda, o arquivo privado mencionado possui livros do Apolinário e crônicas do Aquilles Porto Alegre.

Além desse arquivo privado, localizou-se que o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, situado em Porto Alegre/RS, tem sob sua guarda o acervo do Apolinário, o jornal *A Imprensa* publicado por Apelles, e também as crônicas do Aquiles. Além disso, ao realizar uma busca em outros arquivos da capital foi encontrado no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do sul inventários, processos crimes, partilhas de bens e certidões, os quais podem contribuir com outras informações para a pesquisa.

No Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul a documentação encontrada fazia referência ao Apolinário Porto Alegre e refere-se ao Clube Bento Gonçalves, além de alguns documentos da Instrução Pública referentes ao Apelles Porto Alegre.

Na Biblioteca da cidade de Porto Alegre encontrou-se um livreto intitulado "À memória do professor Apeles Porto-Alegre: Homenagem promovida por seus admiradores e antigos alunos" publicado em 1944, por diversos ex-alunos.

Para além dessa busca de materiais documentais, outra contribuição importante para este trabalho foi a pesquisa do estado da arte, na qual se realizou uma busca pela bibliografia existente sobre os irmãos. Com esta busca pode-se conhecer o que já há escrito sobre os quatro irmãos e as lacunas existentes, sendo o Apolinário e o Aquiles os mais pesquisados até o momento.

Assim, pela bibliografia existente acerca dos irmãos Porto Alegre, com o descritor "Apelles Porto Alegre", encontraram-se seis trabalhos que de alguma forma citam o nome dos professores mesmo que perifericamente. Arriada abordou de forma bem abrangente o ensino secundário no estado do Rio Grande do Sul e reservou uma página para o professor Apelles (ARRIADA, 2011).

Por sua vez, Silveira discutiu na sua dissertação de mestrado no curso de história, as relações entre literatura e política na Associação Parthenon Litterário, em que os quatro irmãos participaram, alguns mais ativamente como fundadores (SILVEIRA, 2008). Aguiar (2008) apresentou diversos poemas escritos por Apolinário Porto Alegre, contudo em diversos momentos a história dos

irmãos se une e assim sua pesquisa se torna mais ampla.

O trabalho de Barbosa e Ott (2013) buscou as origens da contabilidade no Rio Grande do Sul e frente a este tema se destacou o Colégio Rio-Grandense. O Colégio Rio-Grandense fundado em 1876, pelo professor Apelles Porto Alegre que tinha na época 26 anos (BARBOSA e OTT, 2013). "[...] Apelles desfrutava de prestígio político e cultural no estado do Rio Grande do Sul" (BARBOSA e OTT, 2013).

Conforme Barbosa e Ott (2013), o professor Apelles participou da primeira banca examinadora de português, dos formandos do curso de guarda-livros do Colégio Mauá em 1901, além de ministrar a disciplina de português do mesmo colégio. O professor Apelles foi quem proferiu o discurso oficial no dia da entrega dos diplomas aos formandos (BARBOSA e OTT, 2013).

Em outro momento, Barbosa e Ott (2013) apontam a evolução do estudo da contabilidade no estado do Rio Grande do Sul e para isso dividem em três períodos, uma disciplina no ensino secundário, a abertura de um colégio especializado e posteriormente a faculdade de ciências econômicas.

Perin (2017) escreve em sua dissertação de mestrado para o curso de história sobre a visão do jornalista Roque Callage sobre Porto Alegre e suas desigualdades sociais. E por fim, Torres (2014) abordou em seu artigo a Guerra do Paraguai na visão do jornal literário *Arcádia*, editado na cidade de Rio Grande.

Se hoje a história destes homens de seu tempo, pode ser contada é porque existe registros de suas trajetórias, que foram preservados, assim como vestígios que permitem construí-las Estes vestígios foram preservados por orgãos públicos, mas também por pessoas conscientes do papel que esta família exerceu na sociedade.

Os vestígios que permanecem do passado devem ser indagados para que se tornem fontes. As fontes não falam sem que o historiador as interrogue. No entanto, parte do tempo, temos que trabalhar com a carência de informações, o que muitas vezes forma lacunas que não poderão ser compreendidas (PROST, 2008).

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que o historiador utiliza o mesmo modo de narrar uma história que uma pessoa comum, mas ele precisa de comprovações e usa métodos para legitimar o que está afirmando (PROST, 2008). Os fatos devem ser avaliados com rigor crítico, pois são carregados de intencionalidade e significações. É fundamental para o profissional de história tentar se aproximar ao máximo da "verdade", apesar de possuir a certeza que isto será apenas uma pretensão não atingida (LE GOFF, 2013).

Os irmãos Porto Alegre

Os irmãos Porto Alegre tiveram um papel importante na vida cultural da cidade de Porto Alegre influenciando historicamente o restante do estado com suas participações, políticas e investimentos educacionais. A seguir se tratará de cada irmão individualmente.

A partir do levantamento realizado identificou-se que o mais conhecido e pesquisado dos quatro irmãos Porto Alegre até o momento é Apolinário José Gomes Porto Alegre, que nasceu em 29 de agosto de 1844 na cidade de Rio Grande, e ainda na adolescência muda-se com sua família para a cidade de Porto Alegre. Em 1861 matricula-se na faculdade de Direito de São Paulo, contudo, com a morte de seu pai retorna para Porto Alegre onde inicia sua docência para ajudar a sustentar a família (AGUIAR, 2011).

Ele deixou uma vasta produção textual que pode ser dividida entre contos, historiografia, poesia, romance, teatro, estudos críticos e biográficos e outros, entre eles estão cento e dezessete poemas, seis livros e diversas peças de teatro publicada em vários jornais e revistas (AGUIAR, 2011, PÔRTO ALEGRE, 1954). A seguir, apresenta-se uma imagem de Apolinário:



Figura 1: Imagem de Apolinario Porto Alegre. Visualizado em: http://www.paginadogaucho.com.br/escr/apa.htm acessado em: 10/11/18.

O professor Aquiles Porto Alegre nasceu na cidade de Rio Grande em 1848, e mudou-se para Porto Alegre juntamente com sua família. Estudou no Colégio Gomes e na Escola Militar (FERRER, 2015).

Trabalhou como funcionário público, foi o fundador e dirigiu o *Jornal do Comércio* (1884/1888) e a *Notícia* (1869) de Porto Alegre (FERRER, 2015). Escreveu inúmeros contos e crônicas. Além disso, "pertenceu ao 'Clube Abolicionista' de Porto Alegre; foi membro fundador da Academia Rio-Grandense de Letras (1901), da Academia de Letras do Rio Grande do Sul (1910) e sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul" (PÔRTO ALEGRE, 1917, p.9).

Juntamente com os irmãos e outros companheiros fundou o Partenon Literário, do qual em 1879 foi eleito presidente (FERRER, 2015). Em sua vasta publicação bibliográfica Aquiles privilegiava a escrita de crônicas sobre a cidade de Porto Alegre, além de escrever sobre homens ilustres e populares (ANTONIOLLI, 2011).

Conforme Arriada (2011), Aquiles Porto Alegre, escreveu e editou poesias, crônicas, livros didáticos, relatos históricos e biografias. Seus escritos reforçam o olhar cuidadoso e perspicaz sobre as modificações ocorridas na cidade de Porto Alegre. Abaixo, é apresentada uma imagem deste professor:



Figura 2: Imagem de Aquiles Porto Alegre Visualizado: http://www.webpoa.com/cms/memória/personagens/203-aquiles-porto-alegre.html acessado: 10/11/18.

O Caçula dos quatro irmãos Apelles Porto Alegre, nasceu na cidade de Rio Grande, em 24 de outubro de 1850 e faleceu em 6 de julho de 1917, na cidade de Porto Alegre.

O professor Apelles "além da direção do Colégio Rio-Grandense, foi professor dos Colégios 'Instituto Brasileiro', 'Souza Lobo' e 'Luis Kraemer'. Jornalista, educador e contista. Integrante do Partenon Literário publicou diversos artigos" (ARRIADA, 2011, p.102).

No ano de "1890, [...] Apeles Porto Alegre foi nomeado diretor da Instrução Pública e da Escola Normal" (PÔRTO ALEGRE, 1917, p.196). Fundou o jornal *A Imprensa,* que circulou na cidade de Porto Alegre no início da década de 1880, o qual, possivelmente tenha sido o primeiro jornal republicado do estado. A seguir, também é exposta uma imagem do professor:



Figura 3: Imagem de Apelles Porto Alegre *(Foto: Candace Bauer/CMPA)* Disponível em: http://camarapoa.rs.gov.br/noticias/apeles-porto-alegre-

e-luciana-de-abreu-sao-lembrados acessado em 28/04/2018.

Lucio Porto Alegre apesar de menos citado, auxiliou na fundação de instituições educacionais e associações, foi sócio do Parthenon Literário. Até o momento não se tem conhecimento de ter exercido a docência e não possui nenhuma imagem, em algumas pesquisas realizadas sobre os irmãos ele não chega a ser mencionado.

A família Porto Alegre se orgulhava de sua tradição com a educação e a política, conforme Alvaro Pôrto Alegre, Apolinário deixou um manuscrito assim relatando: "À minha família cabe a glória de ter sido a inspiradora da reação atual em favor da liberdade. Fomos os mestres da mocidade rio-grandense. Filhos de farrapos, não interrompemos jamais a evolução tradicional" (PÔRTO ALEGRE, 1954, p.7).

Compartilhando desta mesma ideia Antoniolli (2011), utlizando-se da escrita de Alexandre Lazzari, afirmou que os irmãos Porto Alegre foram "os principais mobilizadores da associação literária" do Rio Grande do Sul e continua:

> Ainda que alguns eminentes veteranos das letras da província estivessem entre os fundadores do Parthenon, é certo que a iniciativa maior em liderança e entusiasmo coube a uma nova geração de cidadãos cultos nascidos após a guerra de 1835-45, em sua maioria também envolvidos com as instituições de ensino da província. Neste aspecto, foi emblemática a presença dos irmãos Apollinario, Apelles e Achylles Porto Alegre (ANTONIOLLI, 2011, p.16).

Neste sentido é que podemos afirmar que a família Porto Alegre esteve a frente da educação, da cultura e da política no período. A salvaguarda dos seus documentos faz com que a história permaneça ativa na nossa memória auxiliando futuras gerações a compreender a trajetória de tais homens. Sobre a necessidade de reafirmação das identidades e de reificação da memória, Meneses afirma que:

> [...] a memória como suporte dos processos de identidade e reivindicações respectivas está na ordem do dia... Palavras-chaves são 'resgate', 'recuperação' e 'preservação' – todas pressupondo uma essência frágil que necessita de cuidados especiais para não se deteriorar ou perder uma substância preexistente. A comunicação de massa e o mercado (antiquariato, moda) reforçam esta reificação (1999, p. 12).

Ainda referente à memória, Le Goff (2013) salienta que esta é fundamental para a construção da identidade seja ela coletiva ou individual. Neste mesmo sentido, Candau afirma que na ânsia de não perder nada, na preocupação de conservar a memória, acabamos por guardar tudo, e é esta memória guardada que origina as identidades do passado (CANDAU, 2014).

Nesse sentido, a pesquisadora Stephanou afirmou que "à história, ao invés de preservar o passado tal qual ele foi, está reservada a tarefa de reescrevê-lo incessantemente" (STEPHANOU, 1998, p.138). E por sua vez, a memória é ao mesmo tempo uma "organização neurobiológica muito complexa" que todo ser humano possui, bem como "uma reconstrução continuamente atualizada do passado" (CANDAU, 2014, p.9).

Segundo Nora (2013), memória e história não são sinônimos. A memória é ativa e se modifica, enquanto a história foi fabricada, como se fosse uma reciclagem da memória. A história não traduz o fato na integra e não é de ninguém, e ao mesmo tempo serve para todos (NORA, 2013). Ainda nessa perspectiva, Le Goff argumenta que "tal como o passado não é a história, mas seu objeto, também a memória não é a história, mas um de seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica" (LE GOFF 2013, p.51).

Com isso se pode entender a história como uma representação do passado, que não apreende de forma total aquilo que aconteceu, e a memória como as lembranças que ficaram desse passado, que juntamos na tentativa de mantê-la viva. A história é uma versão do

passado e a qualquer momento ela pode ser modificada, caso surja um novo fato que estava oculto, ou seja, desenvolvendo uma nova interpretação. Desse modo, a história é uma construção dos vestígios deixados pelo passado. O presente interfere na história, pois o passado precisa ser observado no presente, assim, o passado sofre a alteração do presente.

Essa discussão pode ser exemplificada por meio de um dado identificado por Arriada (2011), uma vez que esse autor encontrou um anúncio do Colégio Rio-Grandense, com pequeno histórico que poderá auxiliar nas pesquisas dos irmãos Porto Alegre, pois esses indícios apresentam informações que, muitas vezes, não são localizados em outros documentos.

Para além da questão da memória, é importante ressaltar apoiando-se em Gomes e Hansen, que podemos afirmar que Apolinário, Lucio, Aquiles e Apelles são "intelectuais mediadores". Sobre esse conceito, Gomes e Hansen argumentam:

> [...] estes sujeitos serão aqui nomeados como intelectuais mediadores ou, simplesmente, mediadores culturais [...] as práticas de mediação cultural podem ser exercidas por um conjunto diversificado de atores, cuja presença e importância nas várias sociedades e culturas têm grande relevância, porém, nem sempre reconhecimento. [...] Outros mediadores culturais podem ser identificados nos leitores, contadores de histórias, guias de instituições, pais e outros agentes educadores encarregados da socialização de crianças e jovens em diversas situações. Tais mediadores, de enorme relevância na construção de identidades culturais de indivíduos e comunidades, geralmente não são identificados e não se identificam pela categoria de intelectual (GOMES E HANSEN, 2016, p. 9).

É possível, então, afirmar que os irmãos Porto Alegre foram intelectuais mediadores, não apenas pelas profissões que exerceram em diversas escolas, mas também pelo seu envolvimento com a comunidade, na criação de jornais e associações como o Parthenon Literário e pela fundação do Colégio Rio-Grandense.

Estes homens que hoje afirmamos serem intelectuais em seu tempo não necessariamente foram reconhecidos como tais no período, mas estiveram incluídos na sociedade em questão, foram atores de seu tempo, participaram efetivamente da comunidade em que viveram. Para Gomes e Hansen também se pode dizer que os intelectuais mediadores,

> [...] são homens da produção do conhecimento e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social. Sendo assim, tais sujeitos podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente ocupem posição de reconhecimento variável na vida social (GOMES e HANSEN, 2016, p.10) .

A família Porto Alegre teve uma vasta publicação de seus textos em jornais, até o momento, este levantamento ainda não foi completamente realizado. Contudo, já se sabe que além de textos publicados em jornais da capital, também houveram publicações em cidades do interior como, por exemplo, o jornal *Arcádia* que circulava na cidade de Rio Grande/RS.

Desse modo, salienta-se que os periódicos jornalísticos também se configuram como documentos escritos, e segundo Zicman (1985) e Martins e Luca (2006) auxiliam na pesquisa histórica Martins e de Luca.

A pesquisa em arquivos e a busca por periódicos podem ser realizadas nos arquivos da capital, onde os irmãos moraram grande parte de suas vidas, e também no interior, devido a grande rede de amizade que os circundavam. Assim como no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul o qual possui ampla documentação do período analisado.

Seguindo as ideias de Farge (2009) "o sabor do arquivo" está nos pequenos momentos da pesquisa, quando se encontra o documento procurado ou mesmo no simples fato de mexer

naqueles documentos que há anos estão imóveis à espera de um pesquisador.

> Verão ou inverno, é sempre gelado; os dedos se entorpecem ao decifrá-lo ao mesmo tempo em que se tingem de poeira fria no contato com seu papel pergaminho ou chiffon. É pouco legível a olhos mal exercitados ainda que às vezes venha revestido de uma escrita minuciosa e regular. Encontra-se sobre a mesa de leitura, geralmente em pilha, amarrado ou cintado, em suma, em forma de feixe, os cantos carcomidos pelo tempo ou pelos roedores; precioso (infinitamente) e danificado, manipula-se com toda delicadeza por medo de que um anódino princípio de deterioração se torne definitivo. Ao primeiro olhar, é possível saber se já foi ou não consultado, uma única vez que seja, desde sua conservação (FARGE, 2009, p. 9).

Sobre a imprensa, vale destacar que foi entre os anos de estudos desta pesquisa que ela se desenvolveu. Conforme, apontado por Martins e de Luca:

> [...] pela ordem política republicana, com programas de alfabetização e remodelação das cidades; pela agilidade introduzida pelos novos meios de comunicação; pelo aperfeiçoamento tipográfico e avanços na ilustração, enquanto as máquinas impressoras atingiam velocidades nunca vistas.
>
> A imprensa mais profissionalizada passou a figurar como segmento econômico polivalente, de influência na melhoria dos demais, visto que informações, propaganda e publicidade nela estampadas influenciavam outros circuitos, dependentes do impresso em suas variadas formas. O jornal, a revista e o cartaz – veículos da palavra impressa – potencializavam consumo de toda ordem (MARTINS e LUCA, 2006, p.37-38)

Apesar desta profissionalização da imprensa e das maiores tiragens, o jornal se popularizou para a história como uma fonte menor, inferiorizada, foi apenas na terceira geração da *Escola dos Annales* com os "novos temas e as novas abordagens" que esta ideia começa a se modificar (LUCA, 2006, p.112)

A partir de 1968 iniciou-se o que chamamos da terceira geração dos *Annales* este foi um período de maior abertura, com novos temas, novas influências, as mulheres foram incluídas (BURKE, 1997). E por sua vez, a história cultural buscou uma aproximação principalmente com a antropologia deixando de lado o objeto e valorizando o método.

A História Cultural procura reconstruir o passado pela interpretação das culturas dos povos, das nações, das sociedades e dos indivíduos, "[...] mais do que um campo específico do conhecimento histórico, a História cultural revela-se como uma maneira de se conceber e de se fazer a própria História" (ENGEL, 1993, p.36). Nesta perspectiva, a análise da memória é feita no sentido de perceber a construção de sentidos e identidades.

Cabe destacar, que a história da educação desde 1960 vem assumindo um novo papel, no qual influencia outras disciplinas. Este reconhecimento vem depois de anos de exclusão, em que consideravam a pedagogia uma disciplina menor, diversas outras áreas e principalmente na história, os historiadores não avaliavam a prática pedagógica como relevante para se entender a História da Educação (LOPES e GALVÃO, 2001).

Ainda conforme Lopes e Galvão (2001), a História da Educação vem buscando cada vez mais seu espaço com a ampliação de suas pesquisas e fontes, assim como a realização de eventos específicos sobre as temáticas. Atualmente, se faz necessário cada vez mais entendermos como se deu a construção histórica da educação no Brasil.

Conclusões

O presente trabalho teve como objetivo apresentar um resgate histórico acerca dos irmãos Porto Alegre, os quais tiveram um papel importante em seu tempo no que tange ao contexto social, político e educacional. Para tanto, foram utilizados distintos materiais salvaguardados em um arquivo privado e as bibliografias localizadas no estado da arte.

Sobre a atuação desses quatros irmãos, vale salientar que estes homens que hoje afirmamos serem intelectuais em seu tempo não necessariamente foram reconhecidos como tais em seu tempo, mas estiveram incluídos em vários projetos da sociedade de Porto Alegre; foram atores de seu tempo e participaram efetivamente da comunidade em que viveram. Os irmãos Porto Alegre participaram do ensino, da política e da cultura do estado, sendo assim considerados intelectuais mediadores de uma época.

Sem dúvida, a busca por outros indícios para resgatar essa história ainda se faz necessária, uma vez que essa busca é sempre um desafio para toda a pesquisa. Pode-se comparar o historiador a um investigador, que procura as pistas deixadas no passsado, para a montagem de uma história. Para aqueles que apreciam o arquivo tem um sabor especial e a cada descoberta, é um prêmio ao esforço, assim como não encontrar é um incentivo a continuar.

Conforme Lopes e Galvão (2001), a História da Educação vem buscando cada vez mais seu espaço com a ampliação de suas pesquisas e fontes, assim como a realização de eventos específicos sobre as temáticas. Atualmente, se faz necessário cada vez mais entendermos como se deu a construção histórica da educação no Brasil.

E assim, esta pesquisa pode ser uma contribuição importante para a história da educação sul-riograndese, pois busca investigar uma família de intelectuais mediadores que trouxeram significativos subsídios para o campo da educação no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX, momento este em que o Estado estava resignificando e reestruturando o seu sistema de ensino, questões essas que ainda precisam ser melhor aprofundadas.

REFERÊNCIAS

[1] LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de Fazer História da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. *História Educação* [Online], Porto Alegre, v.18, n.43, p.145-161, maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n43/09.pdf. Acessado em: 18 set. 2015.

[2] AGUIAR, Laísa Teixeira de. *A poesia de Apolinário José Gomes Porto Alegre: recuperação e estabelecimento de texto.* Maria Eunice Moreira, orientadora e Alice Therezinha Campos Moreira, co-orientadora. Porto Alegre, 2011. Visualizado em: http://meriva.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/4004 acessado em: 28/10/2017.

[3] PÔRTO ALEGRE, Alvaro. *Apolinário Pôrto Alegre.* Pôrto Alegre: Editora Thurmann, 1954.

[4] FERRER, Francisca Carla Santos. *Ao* "Rés-do chão": Análise das crônicas de Aquiles Porto Alegre. *Periódico Científico Outras Plavras.* v.11, n.1, junho 2015, p.46-51.

[5] PÔRTO ALEGRE, Aquiles. *Homens Ilustres do Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Erus, 1917.

[6] ANTONIOLLI, Juliano Francesco. *"Através do Passado": crônica, biografia e memória na série de Achylles Porto Alegre pedagógica (1916-1920).* Maria Cristina de Matos Rodrigues, orientadora. Porto Alegre, 2011.

[7] ARRIADA, Eduardo. *A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público.* Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

[8] MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A crise da Memória, História e Documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). *Arquivos, patrimônio e memória: trajetória e perspectivas.* São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999, p.11-29.

[9] LE GOFF, Jacques. *História e Memória.* Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

[10] CANDAU, Joël. *Memória e Identidade.* São Paulo: Contexto, 2014.

[11] SILVEIRA, CÁSSIA DAIANE MACEDO DA**.** *Dois pra lá, dois pra cá: o*

Parthenon Litterario e as trocas entre literatura e política na Porto Alegre do século XIX. Benito Bisso Schmidt, orientador. Porto Alegre, 2008, 189f.

[12] BARBOSA, Marco Aurélio Gomes; OTT, Ernani. *A origem da contabilidade no Rio Grande do Sul:* primeiras evidências, fortalecimento e consolidação. Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013. Visualizado em: http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/5516/A%20Origem%20da%20Contabilidade%20no%20Rio%20Grande%20do%20Sul%20primeiras%20evid%C3%AAncias,%20fortalecimento%20e%20consolida%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1 acessado em: 28/10/2017.

[13] PERIN, Henrique. *Roque Callage e os esquecidos d'a cidade: a exclusão social em Porto Alegre através do olhar de um cronista (1925-1930).* Luciana Murari, orientadora. Porto Alegre, 2017. Visualizado em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7652 acessado em: 28/10/2017.

[14] TORRES, Luiz Henrique. A GUERRA DO PARAGUAI NO ARCÁDIA. *Historiæ***,** Rio Grande, 5 (1): 296-304, 2014. Visualizado em: https://scholar.google.com.br/scholar?start=10&q=apelles+porto+alegre&hl=pt-BR&as_sdt=0,5 acessado em: 28/10/2017.

[15] PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

[16] STEPHANOU, Maria. Problematizações em torno do tema memória e história da educação. *História da Educação:* ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 2, nº. 4, p. 131- 141, set. 1998.

[17] NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História:* Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, n.10, p.7-28, dez.1993.

[18] CELLARD, André. A análise documental. In: *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

[19] GOMES, Angela Maria de Castro e HANSEN, Patricia Santos. *Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

[20] ZICMAN, Renée. *História através da imprensa: algumas considerações metodológicas.* Projeto História, v.4, jun. 1985, p.89-102.

[21] MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. *Imprensa e cidade.* São Paulo: Editora UNESP, 2006.

[22] FARGE, Arlette. *O Sabor do Arquivo.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

[23] LUCA, Tania Regina de. Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassannezi (org.). *Fontes Históricas.* São Paulo: Ed. Contexto, 2006, p.111-153.

[24] BURKE, Peter. *A Escola dos Annales:* a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

[25] ENGEL, Magali Gouveia. História da Cultura: buscas e caminhos. *Revista Ágora.* Niterói, v.1, n.1, p.30-38, 1993.

[26] LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001

ADAPTAÇÃO E APLICAÇÃO DO *INDEX* PARA A INCLUSÃO

ADAPTATION AND APPLICATION OF INDEX FOR INCLUSION

Clariane do Nascimento de Freitas[a],
Fabiane Adela Tonetto Costas[b]

[a] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Maria,tutoraclariane@gmail.com

[b] Profª Associada/Dpto de Fundamentos da Educação/UniversidadeFederal de Santa Maria,fabicostas@gmail.com

RESUMO

O trabalho aqui apresentado é o recorte de uma pesquisa de dissertação realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa investigou as consequências da interação entre crianças com deficiência e crianças com desenvolvimento típico para a constituição dessas últimas como sujeito sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. O estudo verificou que tal interação tornou as crianças com desenvolvimento típico mais sensíveis/suscetíveis à inclusão. Neste texto, evidencia-se a adaptação do material intitulado "Index para a inclusão" elaborado por Booth e Ainscow (2011) para auxiliar as instituições educacionais a tornarem seu sistema inclusivo. Tal adaptação surgiu da necessidade da pesquisadora em afirmar que a instituição de educação infantil escolhida como *lócus* da investigação de fato tinha um caráter inclusivo. O material foi adaptado no formato de questionário para três públicos distintos: os professores da instituição, as crianças participantes da pesquisa e seus respectivos pais. Apresenta-se aqui o material adaptado bem como a análise das respostas obtidas pelos sujeitos que participaram da pesquisa evidenciando a relevância das diferentes etapas, procedimentos investigativos e utilização do formulário Google e seus recursos digitais para qualificar a pesquisa.

Palavras chave: pesquisa em educação; adaptação de material investigativo; formulário Google.

ABSTRACT

The paper presented here is the cut of a dissertation research carried out with the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria. The research investigated the consequences of the interaction between children with disabilities and children with typical development for the constitution of the latter as subject from the perspective of Historical-Cultural Theory. The study found that such interaction made children with typical development more susceptible / susceptible to inclusion. In this text, we highlight the adaptation of the material entitled "Index for Inclusion" developed by Booth and Ainscow (2011) to help educational institutions to make their system inclusive. This adaptation arose from the researcher's need to affirm that the child education institution chosen as the locus of the research was indeed inclusive. The material was adapted in the form of a questionnaire for three different audiences: the teachers of the institution, the children participating in the research and their respective parents. We present the adapted material as well as the analysis of the answers obtained by the subjects who participated in the research, highlighting the relevance of the different steps, investigative procedures and use of the Google form and its digital resources to qualify the research.

Keywords: research in education; adaptation of investigative material; Google form.

Introdução

Este artigo tem como origem a dissertação de mestrado intitulada "Indicadores de inclusão na educação infantil e suas implicações na constituição do sujeito". Tal pesquisa investigou as implicações das interações entre crianças com deficiência e crianças com desenvolvimento típico para a constituição destas como sujeito.

Para isso, a investigação procurou identificar elementos que revelassem uma postura inclusiva; identificou as concepções que as crianças entrevistadas têm sobre deficiência e apontou indicadores que denotam atitudes inclusivas dessas crianças.

A pesquisa foi realizada através do estudo de caso com crianças com desenvolvimento típico que tiveram contato/conviveram com crianças com deficiência durante a Educação Infantil num contexto inclusivo, sendo escolhida a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo[22] da Universidade Federal de Santa Maria. Tal escolha se deu pelo fato da pesquisadora considerar esta instituição com tal perfil.

Entretanto, na banca de defesa do projeto de dissertação, foi apontada a necessidade de validação/certificação do caráter inclusivo daquele espaço.

Para isso, foi sugerida a utilização do "*Index* para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e participação nas escolas", elaborado por Booth e Ainscow. Tal documento tem um caráter bastante prático que convida a todos para a reflexão sobre os vários aspectos da inclusão na escola.

> Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.9).

Ao acessar tal material para estudo e posterior aplicação na pesquisa entendeu-se que haveria a necessidade de adaptação dos questionários considerando dois aspectos: o primeiro foi o elevado número de questões nos questionários para os professores e para os pais/responsáveis pelas crianças. O segundo foi o entendimento de que determinadas questões respondidas apenas na Escala Likert poderiam não atender a demanda da pesquisa.

Desse modo, o presente texto configura-se como um relato de experiência em que se apresenta o contexto a ser investigado, se faz uma síntese do que é o Index para a inclusão, sinaliza-se as adaptações realizadas e por fim apresenta-se os resultados obtidos a partir dos questionários adaptados.

Conhecendo a instituição a ser avaliada

Embora o foco do relato seja a adaptação dos questionários do *Index* para a inclusão, considera-se importante num primeiro momento apresentar a instituição que será avaliada.

A Ipê foi inaugurada em 24 abril de 1989 com a denominação de "Creche e pré-escola Ipê Amarelo" e ficou vinculada à PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis na Coordenadoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. Em 1994, passou a ser denominado "Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo".

Com as mudanças referentes à educação infantil ocorridas nessa época, alterou-se o entendimento de que esta etapa da educação é um direito da mãe para ser um direito da criança, e tais mudanças coincidiram com os esforços dos profissionais que trabalhavam na instituição para vinculá-la ao Centro de Educação.

Em 2002, o artigo 1º da Resolução número 012/2002 (Brasil, 2002) do Gabinete do Reitor da Universidade Federal de Santa Maria extingue o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo da estrutura organizacional da Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e transfere a sua infraestrutura para o Centro de Educação. Desse modo, suas atividades passam a ser desenvolvidas na

[22] A pesquisa foi autorizada pela direção da instituição.

forma de projeto de ensino, pesquisa e extensão.

A partir de então, o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo vinculou-se ao Centro de Educação através do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, sob a forma de Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão intitulado "PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: uma interlocução entre pesquisadores, professores, acadêmicos e o processo educacional vivido no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo" e coordenado por algumas professoras do Centro de Educação.

Após muitos anos de mobilização, e reivindicação por parte das famílias e profissionais atuantes neste espaço, em dezembro de 2011, a Resolução nº 044/2011, em seu artigo 1º, resolve:

> Aprovar a criação, na estrutura organizacional da UFSM, da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, com a supervisão administrativa da Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica/CEBTT e com vinculação pedagógica ao Centro de Educação (BRASIL, MEC/UFSM, 2011).

A instituição então passa a ocupar um lugar na estrutura organizacional da Universidade Federal de Santa Maria. Independentemente de sua configuração na estrutura da universidade, sua preocupação foi oferecer educação de qualidade às crianças, e por esta razão, está em constante processo formativo.

Todos os professores, estagiários e bolsistas participam de momentos de formação continuada onde são discutidos temas atuais, as necessidades da instituição e são feitas reflexões sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido no intuito de qualificar cada vez mais a educação oferecida.

Nesse sentido, regularmente, participam desses encontros os demais profissionais da instituição com o objetivo de que todos possam refletir sobre o trabalho desenvolvido na instituição, estejam cientes das ações realizadas e possam ter clareza de que forma a criança é compreendida nesse espaço o que, certamente, influencia na organização e desenvolvimento de todas as atividades dentro da instituição.

A adaptação do *Index* para a inclusão

O *Index* para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas foi publicado pela primeira vez na Inglaterra no ano de 2000. Este material foi produzido com o objetivo de desenvolver de forma abrangente um sistema inclusivo nas escolas.

De acordo com os autores deste documento (BOOTH; AINSCOW, 2011), não é possível definir em um conceito o que é a inclusão, pois, por ser um termo tão complexo, cada pessoa interpreta à sua maneira.

Correia (2013) afirma que a inclusão se baseia nas necessidades da criança e que uma escola inclusiva é "uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até o limite das suas capacidades" (CORREIA, 2013, p. 7).

Desse modo, o *Index* apresenta-se, através de suas inúmeras indagações como uma ferramenta importante no processo reflexivo acerca da inclusão por apresentar diversos indicadores. Não é a ideia dos referidos autores esgotar o assunto, mas considera-se que sua obra consegue contemplar de modo significativo a temática.

Embora o *Index* tenha sido produzido para escolas inglesas, ele tem sido adaptado para uso em outros países e já foi traduzido para trinta e sete línguas.

> Uma equipe internacional apoiada pela UNESCO procurou ver como que versões do Index poderiam ser desenvolvidas para áreas economicamente pobres de países do hemisfério sul (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 6).

Na referida pesquisa, utilizou-se como referência a terceira versão deste material, a qual, após revisão de um de seus autores (Booth), adquiriu um caráter mais flexível e adaptável a diferentes contextos a partir das contribuições de pessoas de outros países que tiveram acesso a esse material.

> Ele proporciona uma oportunidade para desenvolver a sua escola em colaboração com outros e de acordo com seus próprios princípios.

> Ele pode ser usado de várias maneiras. Ele pode ajudar a clarear o pensamento e a preparar a ação individual e coletiva, bem como a estruturar o desenvolvimento da escola inteira e da comunidade educacional. Ele pode ser usado individualmente por professores, por profissionais não docentes e por pais/responsáveis. Ele pode incitar novos diálogos sobre o que as crianças podem aprender na escola. (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.10).

De forma sucinta, pode-se dizer que o *Index* para a inclusão é um material com indicadores de inclusão elaborado no intuito de auxiliar a escola, professores, enfim, comunidade escolar a pensar/repensar sua escola de modo que seja possível a inclusão.

Neste material os autores levam o leitor a refletir sobre valores inclusivos e de forma bastante didática orienta como deve ser o desenvolvimento das ações para que a comunidade/escola se torne inclusiva.

O *Index* está dividido em cinco partes. Na parte 1 os autores trazem um panorama geral sobre o que é tal documento. Nas partes dois e três, abordam as questões de inclusão sob uma perspectiva mais teórica, trazendo reflexões sobre o processo de inclusão, questões relacionadas ao currículo e a forma como organizar um plano em conjunto em prol da inclusão.

Na parte 4, apresentam os indicadores e questões para a inclusão. Esta parte está estruturada a partir de três dimensões: culturas, políticas e práticas inclusivas, sendo que cada uma delas se divide em duas seções conforme figura 1.



Figura 1: Booth; Ainscow, 2011, p.14.

Para que fique mais evidente a riqueza, complexidade e extensão desse material observem o seguinte: apenas na primeira dimensão (Dimensão A: Criando culturas inclusivas), há dois indicadores; sendo que cada indicador, subdivide-se em 10 e 11 outros indicadores, respectivamente, e cada item tem em torno de vinte questões. Logo, em cada dimensão têm-se em média quatrocentas questões para orientar as reflexões. Obviamente, seria praticamente inviável que os participantes respondessem a um volume tão grande de questões.

A Parte 5 traz a estrutura de planejamento e os questionários. São quatro questionários utilizando a Escala de Likert (Gil, 2010) sendo um questionário para os professores, gestão, funcionários, equipe diretiva (70 questões), um questionário destinado aos pais e/ou responsáveis pelas crianças (56 questões), um questionário para as crianças e jovens denominado 'Minha escola' (63 questões) e o quarto questionário, uma adaptação deste último para ser respondido por crianças pequenas (24 questões).

Tais questionários foram elaborados em Escala Likert (Gil, 2010) de três níveis (concordo, concordo parcialmente, discordo) e cada um deles apresenta frases afirmativas voltadas à vivência e valores inclusivos de acordo com as três dimensões mencionadas anteriormente.

Conforme mencionado, considerou-se que esses questionários não atenderiam a demanda da pesquisa se aplicados da maneira como estão propostos no *Index.* Assim, nos questionários para os professores e para os pais/responsáveis elencaram-se as questões consideradas mais representativas dos valores inclusivos.

Na sequência, apresenta-se a listagem das frases apresentadas no questionário destinado aos profissionais da instituição. Para que o texto não se torne cansativo ao leitor, optou-se por apresentar as frases de apenas um dos questionários a fim de ilustrar o trabalho que foi desenvolvido pela pesquisadora.

Listagem das frases utilizadas no questionário adaptado para os profissionais da instituição (Freitas, 2015)

1.Todos eram/são bem-vindos.
2.Todo funcionário novato é/era auxiliado a se adaptar à escola.
3.Os funcionários cooperam/cooperavam.
4.Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.
5. As crianças se ajudam/ajudavam mutuamente.
6. Funcionários e crianças se respeitam/ respeitavam.
7. Funcionários e pais/responsáveis colaboram/colaboravam.
8. Os professores, funcionários e gestores, funcionários e gestores trabalham/ trabalhavam bem, juntos.
9. Os funcionários relacionam/relacionavam o que acontece/acontecia na escola com as vidas das crianças em casa.
10. A escola desenvolve/desenvolvia valores inclusivos que são compartilhados. Se você concordou com a última frase, quais seriam esse valores?
11. A escola encoraja/encorajava o respeito a todos os direitos humanos e o respeito à integridade do planeta Terra.
12. A Inclusão é/era entendida como a ampliação da participação de todos.
13. Existem/existiam altas expectativas para todas as crianças.
14. As realizações das crianças são/eram valorizadas em si mesmas em vez de em comparação com o outro.
15. A escola combate/combatia todas as formas de discriminação.
Por favor, comente as respostas dadas a essas últimas questões.
16. A escola promove/promovia interações não violentas e resolução de desavenças.
17. A escola encoraja/encorajava crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.
18. A escola tem/tinha um processo de desenvolvimento participativo.
19. A escola adota/adotava uma abordagem inclusiva na liderança da direção.
20. A experiência dos funcionários é/era conhecida e aproveitada.
21. Todas as crianças recém-matriculadas são/eram ajudadas a se adaptarem na escola.
22. As crianças são/eram bem preparadas para se transferirem para outros ambientes.
23. A escola é/era fisicamente acessível a todas as pessoas. Em caso negativo, quais são as adaptações necessárias?
24. As atividades de desenvolvimento profissional ajudam/ajudavam os profissionais a responderem à diversidade.
25. As atividades de aprendizagem são/eram planejadas tendo em mente todas as crianças.
26. As atividades de aprendizagem encorajam/encorajavam a participação de todas as crianças.
27. Todas as crianças são/eram estimuladas a serem pensadores críticos e confiantes.
28. Todas as crianças são/eram ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.
29. As crianças aprendem/aprendiam umas com as outras.
30. As lições desenvolvem/desenvolviam a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.
31. Os professores assistentes (volantes, estagiários, auxiliares) apoiam/apoiavam a aprendizagem e participação de todas as crianças.
Se você concordou com as últimas afirmativas, por favor, comente sua resposta.
32. As atividades extraclasse envolvem/ envolviam todas as crianças.
33. Os recursos do entorno escolar são/eram conhecidos e utilizados.

Ressalta-se que essas afirmativas faziam parte do questionário organizado utilizando-se a Escala Likert (Gil, 2010) de três níveis. Desse modo, ao lado de cada frase havia campos de múltipla escolha com as opções: concordo, concordo parcialmente e discordo. Este questionário constituiu-se de 33 questões objetivas.

Entretanto, como pode ser observado, em algumas questões solicitou-se que os participantes complementassem suas respostas. Além disso, foram inseridos campos para a identificação da função do participante respondente e do período em que atuou na instituição.

Os questionários foram elaborados na plataforma online do *Google Drive* sendo enviados os *links* de acesso via correio eletrônico. Abaixo, a figura 2 demonstra o *layout* do questionário enviado para os profissionais que atuavam na instituição.



Figura 2: *Layout* questionário para os profissionais da instituição

Já o questionário para os pais/responsáveis continha 45 questões e seguiu a mesma característica do questionário apresentado acima. A figura 3 apresenta o *layout* do questionário enviado para os pais/familiares.



Figura 3: *Layout* questionário famílias

Em relação ao questionário destinado às crianças, a última frase foi suprimida por entender que não fazia parte do contexto que as crianças vivenciaram naquela instituição. O questionário continha 23 frases afirmativas além das seguintes frases que deveriam ser completadas: "O que eu não gostava:" e "O que eu mudaria na Ipê é:" (Freitas, 2015).

Seguindo o modelo do *Index* para responder ao questionário, as crianças deveriam ler as frases e pintar a figura que representava sua opinião (concordo, concordo parcialmente, não concordo) conforme figura 4.

Este questionário foi adaptado de modo que o verbo foi conjugado no passado e a palavra 'escola' foi substituída pelo nome da instituição. Foi impresso e entregue às crianças num dos encontros durante a pesquisa.



Figura 4: representação da Escala Likert utilizada no questionário para as crianças

Importante ressaltar a atenção e o cuidado dos autores do *Index* com as crianças. Para que todos os membros da comunidade escolar pudessem participar, o questionário destinado a esse público é apresentado em duas versões: a primeira para as crianças e jovens e a segunda, mais simplificada no que se refere ao número de assertivas e também com a proposição do uso de imagens para a resposta conforme apontado acima.

Antes dos resultados, entende-se ser importante apresentar algumas informações acerca da pesquisa em que foi utilizada tal adaptação. Foram realizadas as seguintes etapas:

a) contatou-se a instituição de Educação Infantil solicitando sua colaboração à pesquisa disponibilizando o acesso aos dados de contato das crianças que lá estiveram entre 2008 e 2012[23];

b) foram contatados via correio eletrônico os pais/responsáveis de 44 crianças. Junto à carta de apresentação da pesquisa para os pais ou responsáveis, enviou-se também uma segunda carta endereçada às crianças para que elas também fossem ouvidas em relação ao seu interesse em participar da pesquisa, pois entendeu-se que seria fundamental a criança sentir-se parte daquele processo e participasse de forma espontânea;

c) após o aceite foi combinado um encontro para que fosse entregue o Termo de Confidencialidade e que fosse assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de acordo com os trâmites de pesquisa de UFSM.

[23] Este recorte temporal justifica-se por ser este o período em que haviam mais crianças incluídas.

Obteve-se o aceite de sete participantes. Na sequência foram agendadas as entrevistas. Concomitantemente, foram elaborados e enviados os questionários adaptados via correio eletrônico para os professores, equipe diretiva, bolsistas e estágiários e para os pais/responsáveis.

Dos sete *links* enviados aos pais/responsáveis, seis responderam ao questionário, o que perfaz 87% dos pais contatados. Apenas um responsável de cada criança participou respondendo a pesquisa.

O *link* do questionário destinado aos profissionais da equipe diretiva, professores, bolsistas e estagiários foi enviado para 106 endereços eletrônicos sendo que apenas treze retornaram, ou seja, não chegaram aos destinatários. Dos 93 *links* efetivamente enviados, 23 foram respondidos perfazendo um total de 21,39%.

Consideram-se as informações coletadas a partir desses questionários como uma amostragem por conveniência. Segundo Gil (2010), este é o tipo menos rigoroso de amostragem e desprovido de precisão.

> O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo (GIL, 2010, p. 95).

Acreditou-se que para o fim pretendido este tipo de amostra foi aceitável/suficiente. Ao final das coletas dos dados via entrevista e questionários, os mesmos foram analisados, categorizados e discutidos pela pesquisadora. Entretanto, neste trabalho será evidenciada apenas a análise realizada a partir da adaptação do *Index.*

O uso da ferramenta formulário Google Docs

Conforme mencionado no início deste texto, apenas a percepção da pesquisadora não foi suficiente para dar um respaldo consistente sobre a afirmação de que a instituição escolhida para a pesquisa adotava uma abordagem inclusiva.

Desse modo, com base nos indicadores para a inclusão elaborados por Booth e Ainscow (2011), foram adaptados três questionários com vistas a verificar a existência desses indicadores na instituição escolhida a partir do ponto de vista das crianças, de seus pais e/ou responsáveis e da equipe de gestores, professores e bolsistas.

Os questionários enviados às famílias e à equipe da instituição foram editados na plataforma *on-line* do *Google Drive u*tilizando-se a ferramenta 'formulário'. Este serviço é ofertado gratuitamente pelo *Google* sendo possível a coleta e armazenamento de dados através da internet.

Entende-se que o uso de tal ferramenta facilita o processo de pesquisa tanto para os pesquisadores quanto para aqueles que participam dos estudos.

Em relação aos participantes das pesquisas, considera-se que a aplicação dos questionários na modalidade on-line pode facilitar a adesão dos respondentes pois:

a) permite que o participante possa responder as questões a qualquer momento de acordo com sua disponibilidade;

b) é de fácil acesso; e

c) a garantia do anonimato pode ser um fator decisivo para a adesão do entrevistado. Dependendo da temática, algumas pessoas não se sentem à vontade para formecer informações relacionadas à sua vida. A possibilidade de responder não sendo identificado causa maior conforto.

No que se refere aos pesquisadores, a utilização de um recurso eletrônico como o formulário Google Docs permite as seguintes vantagens:

a) rapidez de acesso ao seu público-alvo, pois basta saber o endereço do correio eletrônico para enviar o link do questionário;

b) todas as informações coletadas são armazenadas na nuvem e podem ser acessadas a qualquer momento através de computadores e até mesmo celulares;

c) os dados armazenados são automaticamente organizados em uma planilha por esse recurso;

d) além disso, esses dados podem ser transformados em gráficos ao selecionar-se o item 'resumo das respostas' (ver Figura 5) o que facilita a análise estatística.

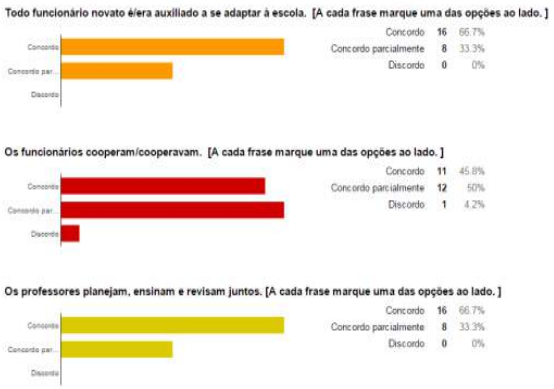


Figura 5: Demonstração dos gráficos gerados a partir das respostas dos questionários enviados

Na pesquisa realizada a análise dos dados utilizou os recursos estatísticos do formulário Google Docs ao gerar os gráficos com as respostas obtidas através dos dois questionários enviados.

Resultados obtidos a partir da adaptação do *Index*

Após o término do prazo estipulado para que os questionários fossem respondidos, foi selecionado o item 'resumo das respostas' gerando assim os gráficos dos dados.

De acordo com o *Index*, as afirmativas apresentadas nos questionários são indicativos de valores inclusivos. Portanto, entende-se que, se os participantes concordassem com a afirmação, isso indicaria que aquele valor inclusivo estava sendo atendido ou vivenciado. Desse modo, analisou-se a frequência das respostas a partir da visualização dos gráficos gerados pelo formulário.

Como pode ser observado na Figura 6, em relação ao questionário enviado à equipe da instituição, das 33 questões, foram respondidas 27 de modo afirmativo, perfazendo (82%) das questões respondidas, ou seja, em 27 questões a maioria (um total de 17 pessoas) concordou com as afirmativas relacionadas às atitudes e valores considerados pelos autores e pela pesquisadora como sendo inclusivos.

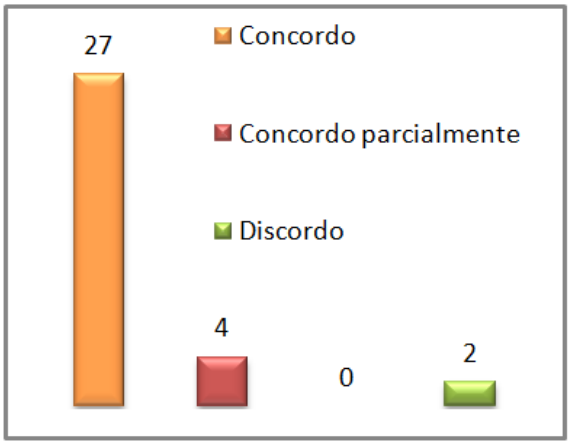


Figura 6: Resultado geral do formulário da equipe sobre haver indicadores de inclusão

Do mesmo modo, em relação ao questionário respondido pelos pais e/ou responsáveis, das 45 questões, em 47% das respostas predominou a concordância com as afirmativas apresentadas e nos outros 53% as respostas afirmativas foram unânimes (Figura 7).

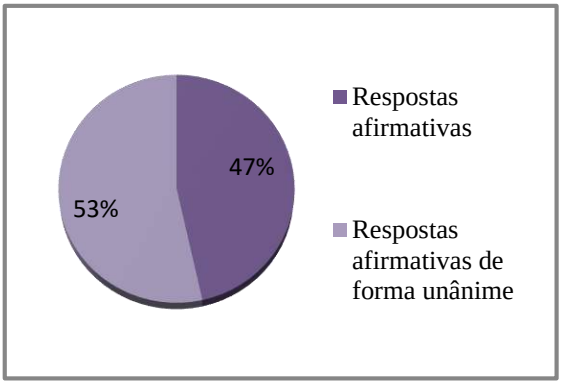


Figura 7: Resultado geral dos responsáveis sobre haver indicadores de inclusão

O questionário entregue às crianças, como explicado anteriormente, também foi uma adaptação do material produzido por Booth e Ainscow (2011). Assim como naqueles preenchidos pelos pais e/ou responsáveis e pela equipe da instituição, as respostas afirmativas predominaram no instrumento respondido pelas crianças e a análise seguiu o mesmo critério, ou seja, a concordância com as afirmativas demonstra o caráter inclusivo.

Das sete crianças participantes, 85,71% dos participantes concordaram em média com dezessete das frases do questionário, ou seja, 76,08% das frases afirmativas. Apenas uma das crianças entrevistadas respondeu menos de 50% das questões de forma positiva.

A partir da análise desses dados, utilizando-se uma abordagem quantitativa, foi possível inferir, com base no material adaptado de Booth e Ainscow (2011), que a escola escolhida como lócus da pesquisa pode ser considerada uma instituição com indicadores inclusivos.

Conclusões

A necessidade de utilização e consequente adaptação do *Index* para a inclusão surgiu durante uma pesquisa de mestrado cujo foco foi a discussão sobre como as experiências das crianças sem deficiência durante a etapa da Educação Infantil numa instituição onde são adotados atitudes e valores indicativos de inclusão pode ter influenciado na constituição dessas crianças e, consequentemente, possam ter tornado-as mais suscetíveis a um comportamento voltado à inclusão.

Diante disso, buscou-se nas falas das crianças tais indicadores de inclusão, ou seja, atitudes que indicassem um comportamento mais colaborativo e menos preconceituoso frente aos colegas (ou possíveis colegas) com deficiência.

A pesquisadora concluiu que as crianças apresentavam comportamentos mais sensíveis em relação às pessoas com deficiência e que a vivência em espaços permeados por valores e atitudes inclusivas desde a primeira infância pode contribuir para a constituição de sujeitos mais suscetíveis/sensíveis à inclusão.

Entretanto, para que a pesquisa pudesse ter maior cientificidade, apontou-se que o caráter inclusivo da instituição pesquisada deveria ser confirmado através de alguma ferramenta. O Index para a inclusão foi o material indicado para isso. Contudo, foi necessário adaptá-lo para a demanda apresentada. Feitas as adaptações, após a aplicação dos questionários confirmou-se o caráter inclusivo da instituição sendo esta uma das etapas iniciais da pesquisa.

Diante disso, compreende-se a importância de todos os processos realizados durante uma investigação científica. Neste texto evidenciou-se que, para obter-se a validação de determinadas informações, por vezes, há a necessidade de realização de outra pesquisa, de menor porte, mas imprescindível para a continuidade do estudo.

Foi o que este relato de experiência evidenciou: a adaptação e aplicação de um questionário para a ratificação de que a instituição escolhida como lócus da pesquisa de fato tinha um caráter inclusivo.

Nesse sentido, percebeu-se que o *Index* é um material importante para aqueles que desejam desenvolver ações em prol da conscientização e escolas e comunidades sobre o que é a inclusão e de que forma ela pode ser possível.

Outro ponto destacado no presente texto é a utilização de serviços via internet para a elaboração e viabilização do acesso a questionários *on-line* como forma de ampliação e flexibilização no campo da pesquisa envolvendo a participação das pessoas no preenchimento de formulários para a coleta de dados.

Os apontamentos realizados permitem inferir que se o pesquisador tem clareza de seu propósito torna-se mais fácil o uso de qualquer instrumento/documento de pesquisa, pois considera-se que as adaptações realizadas no *Index* e a utilização dos recursos digitais atribuíram maior transparência e cientificidade aos resultados.

Cabe ao pesquisador superar o desafio de estar atento aos detalhes e ser coerente nas escolhas realizadas ao longo do processo investigativo para que possa ser confirmada a cientificidade dos dados coletados e as posteriores análises realizadas. Considera-se portanto que as ferramentas coadjuvantes numa pesquisa são também fundamentais para o seu andamento.

REFERÊNCIAS

[1] BOOTH, T; AINSCOW, M. *Index para a inclusão*: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3ª Ed. 2011. Versão digital.

[2] BRASIL. MEC/UFSM. *Resolução nº 012, de 16 de dezembro de 2002*. Extingue o núcleo de educação infantil ipê amarelo da pró-reitoria de recursos humanos e transfere a sua infraestrutura para o Centro de Educação.

[3] _____. MEC/UFSM. *Resolução nº 044, de 1º de dezembro de 2011***.** Aprova a criação,

na estrutura organizacional da Universidade Federal de Santa Maria, da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, com a supervisão administrativa da Coordenadoria de

Educação Básica, Técnica e Tecnológica/CEBTT e com vinculação pedagógica ao Centro de Educação.

[4] CORREIA, L. M. de. *Inclusão e necessidades educativas especiais*: um guia para educadores. 2ª Ed. Rev. e Ampl. Porto: Porto Editora, 2013. (Coleção Necessidades Educativas Especiais).

[5] GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* 6.Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

[6] FREITAS, C.N. *Indicadores de inclusão na Educação Infantil e suas implicações na constituição do sujeito.* 2015. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015

MARC BLOCH, CARLO GINZBURG E CARLA BASSANEZI PINSKY (ORG): OCUPAÇÃO, EMPREGO E OFÍCIO DO HISTORIADOR, O LEGADO DEIXADO

MARC BLOCH, CARLO GINZBURG AND CARLA BASSANEZI PINSKY (ORG): OCCUPATION, EMPLOYMENT AND HISTORY OF THE HISTORIAN, THE LEGACY LEFT

Cosme Alves Serralheiro[a]

[a]*Dutorando em História/Núcleo de estudos sobre Memória e Educação CLIO CNPq/UFSM/ cosmehistoria@hotmail.com*

RESUMO

O objetivo desse trabalho não é ser laudatório referente aos autores e sim é fazer uma discussão historiográfica e metodológica demonstrando a importância que com suas ideias tiveram para historiografia, são esses seguintes teóricos: Marc Bloch, Carlo Ginzburg e Carla Bassanezi Pinsky (org), também será feita algumas breves reflexões de Eric Hobsbawn entre outros no qual debateremos como o arcabouço doutrinário da multidisciplinaridade da *Escola dos Annales* com intuito de nos dá uma clara ideia que o ofício do historiador se tornou importante na capacidade de analisar os documentos e fontes trabalhadas de maneira bastante concisa no fazer História. Discutiremos de forma separada cada autor supracitado, a forma e a ideia como eles passam para o leitor a maneira em que devemos ter de investigar suas práticas de trabalho, indícios e como devemos nos posicionar com as fontes enquanto pesquisadores, seus objetivos específicos e com isso definir que o historiador sendo homem de ofício deve entender a História não como disciplina e sim como própria ciência..

Palavras chave: Históriografia, Reflexões, Indícios, Ofício

ABSTRACT

The aim of this work is not to be a laudatory one referring to the authors, but rather to make a historiographic and methodological discussion demonstrating the importance that his ideas had for historiography, these are the following theoreticians: Marc Bloch, Carlo Ginzburg and Carla Bassanezi Pinsky (org), also will be made some brief reflections of Eric Hobsbawn among others in which we will discuss how the doctrinal framework of the multidisciplinarity of the School of the Annales in order to give us a clear idea that the office of the historian has become important in the ability to analyze the documents and sources worked in a way Pretty concise not to do History. We will discuss separately each author mentioned above, the form and the idea as they pass on to the reader the way in which we should have to investigate their work practices, clues and how we should position ourselves with the sources as researchers, their specific objectives and with that to define that the historian being a man of craft must understand History not as a discipline but as a science itself.

Keywords: History, Reflections, Clues, Craft

Introdução

Muitos pesquisadores sejam na área das humanas, como nas exatas, descrevem por que alguns documentos ganham menor ou maior relevância ao longo do tempo. Denotam, ainda, como uma boa pesquisa afeta e altera o uso das fontes históricas. Com isso, a História se utiliza de documentos, transformados em fonte pelo ótica do pesquisador, porém muitos produtores de conhecimento ao ter os documentos em mãos ainda não sabem como proceder na hora de manuseá-los e mesmo com o bom manuseio não sabem bem empregá-lo. Desta forma as fontes históricas são documentos que, através de seus sinais, indícios, pormenores e interpretação, permitem que o historiador possa reconstruir e recontar a história. Desta forma, se apropriar dessas fontes exigem abordagem clara, técnicas variadas e metodologias diferentes.

A pesquisa científica é uma forma de produzir conhecimento e estabelecer respostas a hipóteses e problemas iniciais, sendo muitas vezes um processo complexo e que exige habilidades múltiplas e específicas. O pesquisador têm trajetórias profissionais distintas e, portanto, a formação desses profissionais deve estar voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício dessa função (SANTOS, 2004, p.14). Assim desta forma apresentarei três teóricos: Bloch, Ginzburg e Carla Pinsky, com suas contribuições e legado deixado frente ao ofício do pesquisador, nos ajudará a adentrar no tortuoso caminho da pesquisa, a luz das fontes, como encontrar e trabalhar com os documentos e obras garimpados sejam em bibliotecas ou em arquivos e sites especializados.

Ofício do historiador: Por Marc Léopold Bloch

Para entender as ideias Marc Bloch é necessário compreender o momento tenso e conturbador que sua nação de origem, a França, estava passando. Em 1941, seu país fora invadido pela Alemanha nazista, o que gerou uma certa segregação das universidades Francesas aos estrangeiros em especial os alemães. Mesmo tendo participado da primeira guerra mundial Bloch se engajou na resistência francesa onde foi capturado e executado dois meses antes da França ser libertada pelas forças internacionais no grande dia "D"(Normandia).

Seu livro é uma obra inacabada, escrito na prisão, nos seus últimos anos de vida. Para elaborar esse trabalho foi necessário entender o quê está subjacente ao texto, pois ele foi importante na definição dos paradigmas historiográficos da Europa em vários períodos. Apesar de ter tido a chance de migrar com a sua família para os Estados Unidos da Amárica seu senso nacionalista o impediu de ir.

O livro gera reflexões do que é fazer história e como se faz história e como ela atropela o historiador, não é um livro sentimentalista e dramático, ele escreve a obra como se estivesse lendo para o filho com intuito de servir a história de maneira muito simpática.

> Papai, então me explica para que serve a história?. Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador. Sobre o livro que se vai ler, gostaria de poder dizer que é a minha resposta. Pois não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares. Pelo menos conservarei aqui de bom grado essa pergunta como epígrafe, pergunta de uma criança cuja sede de saber eu talvez não tenha, naquele momento, conseguido, satisfazer muito bem. Alguns, provavelmente, julgarão sua formulação ingênua, parece-me, ao contrário, mais que pertinente. (BLOCH, 2001, p. 41)

Pergunta desconcertante que certamente atormenta e inquieta estudantes e estudiosos da História. Talvez essa pergunta de uma simples criança seja até hoje a mesma de vários cientistas e outros doutos que não consideram a história como ciência, mas apenas como uma disciplina, pois no entendimento de Bloch (2001, p.18)[...] "a ciência histórica é um fenômeno ele mesmo histórico, submetidos as condições históricas", ou explicando melhor: a história é a ciência que estuda os homens ao longo do tempo ao contrário de outro autor Schwarz entende que "a história era o jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa" […] (SCHWARZ, 2001, p.7),

A história não se configura somente como ciência, mas sim como uma disciplina acadêmica amparada pelo humanismo. Marc Bloch é emblemática nesse sentido: "[...] o objeto da história é, por natureza, o homem" (BLOCH, 2001, p.54-55). Na minha concepção de historiador corroboro com Benjamin (1985a) quando diz que: "a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agora".

Indo mais além, numa crítica mais conservadora, remetendo para uma corrente mais marxista, mesmo para os padrões modestos das ciências humanas e sociais do século XIX, a história era portanto, uma "disciplina extremamente – poder-se-ia quase dizer deliberadamente – retrógrada" (HOBSBAWN, 2005, p.156).

Marc Bloch parece que procurou discorrer, em seus últimos momentos de vida, certa legitimidade de um ofício na qual ele abarca em suas reflexões acerca dos elementos constitutivos do trabalho do historiador; o recorte, a concepção de história ao lidar com os documentos como vestígios, fontes, a análise propriamente histórica, método crítico e a necessidade da interdisciplinaridade. Seu discurso também corrobora com Carla Pinsky na questão de uma nova tendência de alguns autores formados pela academia:

> [...] têm como referência o rigor na análise, as críticas propostas pela Nova História ao cientificismo, a necessidade da interdisciplinaridade para ampliar as interpretações, posturas não dogmáticas, atenção à condições materiais da produção das fontes, quase ausência do viés sociológico na linguagem, bibliografia atualizada, preocupação com a clareza da exposição. (JANOTTI In: PINSKY, 2005, p.17-18)

Destarte há uma preocupação com o surgimento de uma nova corrente de historiadores de outras áreas das ciências humanas se fundirem para trabalhar juntos em uma hermenêutica não muito rigorosa no momento de manusear e entender as características dos textos e das "fontes"[1] na hora correta para compor as obras. Logo no começo da introdução de *Apologia a Historia* o autor nos direciona a motivação inicial para seu livro, apresentando também a característica crucial ao se enveredar nas práticas da produção historiográfica a história como problema. (BLOCH, 2001).

Esse livro de certa forma dá boas vindas aos cursos e em especial para os visitantes, também para aqueles que estão avançados no mundo acadêmico, vão ter como avaliar ideias e estabelecer vários diálogos com outras áreas e outros textos muitos importantes como a *Sociedades feudal* e *Reis Taumaturgos*, por exemplo. O aluno do primeiro semestre quando ler sua obra se sente acolhido e entrando para família dos historiadores como uma corporação de ofício, ele mostra que a história não é somente um amontoado de pressupostos teóricos e sim parte da vida do historiador.

Muitas pessoas se situam na *Escola dos Annales* que é composto por vários historiadores como Bloch, Lucien Febvrer, Le Goff que de certa forma mudaram a maneira de fazer história. Entretanto, a segunda geração que veio por meio de Blaudel como interlocutores direto do Marxismo tiveram em algum momento que dialogar com algumas correntes do marxismo. Febvrer e Bloch travavam uma batalha contra o positivismo pela inclusão do sujeito na história pela inclusão de um paradigma que não se restrinja a fatos, datas e heróis por um estudo da sociedade dentro da história, dentro do indivíduo e da sociedade e por isso que a obra em geral de Bloch é tão interessante.

A própria história de vida de Bloch permitiu que est ampliasse oeleque temático da sua própria pesquisa historiográfica, o que é um aspectos admiráveis no trabalho de um grande historiador. Parece que alguns dos pressupostos do Bloch se sustentam até hoje, por exemplo,a ideia de que a história é a ciência dos homens no tempo. Essa é uma ideia extremamente elegante! A ideia de que o homem sofre a ação do tempo redimensiona uma série de outras ideias do que é essa história, e isso, apesar de parece e um contra senso, não é.

Na ótica de Bloch, ciência não se define pelos seus objetos, que a Escola dos Annales e todos os integrantes dessa tendência da história nova

trouxeram de fato novo. Foi a riqueza e as variedades dos métodos a partir do momento que Fernand Broundel fixou a ideia da duração do tempo das novas fronteiras que se abrem. No entanto, é importante destacar que Bloch escreveu os *Reis Traumaturgos* usando a longa duração muito antes de Brundel formular os conceitos. Isso revela o pioneirismo desse historiador.

As causas na história mais do que em outra disciplina não se postulam, jamais se procuram. Essa talvez é a mensagem mais forte do livro, *Reis Traumaturgos*, que é para pesquisa com a teoria pronta as respostas e as conclusões prontas esperando que se ajustem, as conclusões pelo contrário é fazer as pesquisas e depois ter as respostas. Esse é o tipo de formulação elegante, sucinto e incrivelmente apurado que Bloch era capaz. Por outro lado, o historiador parece sugerir que apesar de a história ser uma ciência, esta está desenvolvendo seus métodos, mesmo quando o historiador de ontem dá todos os passos para não atropelar a pesquisa e não colocar as conclusões a frente dos próprios documentos, das próprias fontes, ainda sim, o historiador tem que ter cuidado pois ele estará lidando com a ciência dos homens do tempo e eles têm seus fins procurados, pois a história não acontece conscientemente e mecanicamente, a história não está planejada.

Existe um sujeito do tipo protagonista humano na história e esse é o homem. Não são estruturas, não são categorias, não são os conceitos abstratos que está ao gosto a outras escolas historiográficas, mas é o homem agindo para conseguir seus fins através do tempo. A obra de Bloch abarca certas ideias de como o profissional de história deve ampliar, aprofundar e animar o historiador no tocante a *Escola dos Annales*, novos problemas, abordagens e objetos. Ser um farejador e sedento por descobertas de certa forma nos ajuda e nos dá incentivo para aquilo que procuramos nas fontes:

"O bom historiador se parece com o ogro da lenda". Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça!" (BLOCH, 2001, p.20). Nesse intuito também Bloch nos dá uma importante dica para quem vai se enveredar por esse caminho que é caça das fontes seja ela primária ou secundária é o sentido venatório de ser, onde o caçador se torna um faminto pela informação nela (fonte) contida.

Mitos, emblemas e sinais: um dos legados de Carlo Ginzburg

Carlo Ginzburg nasceu em 1939, em Turim, na Itália e é considerado um dos maiores nomes da micro história italiana ao lado de Geovani Levi. O pai de Carlo Ginzburg, Leone Ginzburg nasceu em Odessa, atual Ucrânia e mudou-se para Itália ainda criança, tendo sido colega de Norberto Bobbio. Leone era jornalista, escritor, professor de literatura Russa e militante antifascista, herói da resistência na Itália e morreu em 1944 recorrente da tortura que sofreu na prisão. A mãe de Carlos Ginzburg, Natália Ginzburg foi uma proeminente escritora e intelectual italiana e uma ferrenha antifascista. Chegou a ser eleita no parlamento italiano e faleceu em 1983.

Ginzburg, de certa forma, foi influenciado pela *Escola dos Annales*, e foi impactado pela obra de Marc Bloch, especialmente *os reis taumaturgos*. Interessado pelas classes subalternas e excluídas, iniciou seus estudos a respeito das feiticeiras, escolhendo abordar suas vidas ao invés da perseguição religiosas que sofreram. Dessa primeira pesquisa resultou sua primeira obra: "os *andarilhos do bem"*, que será discorrido mais abaixo.

Existem várias formas de narrar à história, seja usando métodos de raciocínio cartesiano, ou marxistas, entre outros, todos são métodos que tem sua consistência própria, por isso, existem várias ferramentas para interrogar a evidência, seja essa documental, arqueológicas, orais, culturais entre outras.

> Por isso que existe o paradigma indiciário que não é apenas usado na história, mas também na antropologia, onde é conhecido pelo conceito de Clifford Geertz (2008) de "descrição densa"[2], que é útil na linguística, usado na criminalística e na medicina, como forma de diagnóstico. O método indiciário é interpretado como um tipo de orientação de pesquisa baseada na investigação dos detalhes de qualquer tipo de fontes impressas ou não, que são encaradas como indícios, pistas, sinais ou sintomas. É verossímil que esse método constitui o uso do indiciarismo como ferramenta de pesquisa. Dessa forma, pode-se considerar o paradigma indiciário como

> um conjunto de princípios e procedimentos teórico-metodológicos que orientam a elaboração do conhecimento a partir da investigação e análise dos indícios.

Cabe aqui ressaltar que Ginzburg não foi responsável por criar o paradigma indiciário, e sim por forjar a expressão do paradigma indiciário, ou seja, metodizá-lo. Dessa forma, Ginzburg analisa o paradigma indiciário da seguinte forma: estabelece o surgimento de uma maneira de pensar, forma de raciocinar baseado em indícios, ecoloca a raiz disso como método científico do século XIX, citando três casos específicos: o primeiro é Freud, com toda a sua metodologia de psicanálise como forma de analisar e de anotar cada fragmento de pensamento do paciente, outro caso que ele analisa é o de Morelli, historiador e crítico da arte, que desenvolveu um método para atribuição de autenticidade ou falsidade de obra de arte com base na "individualidade do artista" (GINZBURG, 1989, p.171), a partir de minúcias e detalhes da pintura que é composta. O terceiro método ou exemplo analisado é de Arthur Conan Doyle e seu personagem icônico chamado Sherlock Holmes, talvez essa seja a maneira mais fácil e clara para compreensão por parte do público leigo. Entendo o quê é o paradigma indiciário porque Holmes se tornou um ícone exatamente pela sua minucia da investigação.

> A maioria dos casos de Holmes parte do pressuposto que sua ideia sempre se baseia no detalhe técnico. Dessa forma ele consegue descobrir a profissão das pessoas apenas observando as suas mãos , por exemplo. Holmes vai além. Com base no detalhe técnico consegue descobrir detalhes da vida conjugal de uma pessoa pelo gesto do corpo, e descobre seus vícios pelas marcas do relógio de um determinado cliente. Por isso, indício, a minúcia, a pista é o modo em que nós podemos nos aproximar melhor a questão do paradigma indiciário.

Morelli, Doyle e Freud tinham formação em medicina, e por esse motivo o modo de investigar e raciocinar se aproxima muito da construção do diagnóstico e aí vem uma pergunta: como o médico estabelece um diagnóstico, ele interroga o paciente primeiro, ele compara os exames com os relatos do paciente e a partir de uma vasta rede de relatos do paciente ele chega a uma conclusão? O paradigma indiciário é esse tipo de raciocínio, e pode ser aplicado a vários tipos de ciências, não apenas a medicina, mas, a antropologia, criminalística, linguística e a história, sendo que na história pode ser aplicado a períodos mais amplos. O que eles investigavam para pegar sua presa, eles seguiam rastros da presa nas florestas, nas savanas para chegar ao seu fim. Como disse Guinzburg (1989, p.151) "por milênios o homem foi caçador". Durante inúmeras perseguições, aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas amaranhadas, odores estagnados" assim também como, "pegadas, astros, fezes (animais e humanos), catarros, córneas, pulsações, campos de neve ou cinzas de cigarro [...]" (Idem, p.171).

Por isso, o ser humano expandiu várias formas de contemplar o seu meio ambiente, todos nós temos esse nexo, desta forma, pode-se acreditar que o ser humano tem grande poder de percepção. Não porque os papéis sociais são tão fixos, ou porque nós somos tão estereotipados em nossos comportamentos, mas porque nossos cérebros conseguem gravar e perceber os detalhes, os "pormenores mais negligenciáveis" (GINZBURG, 1989, p.144) do ambiente enquanto alguma coisa não se ajusta ao cérebro, percebe antes de nós e manda avisos, manda pistas, então, nós seres humanos já raciocinamos a partir dos indícios, nós já juntamos as informações para estabelecer nossas ideias, as nossas teorias para deduzir a nossa realidade, para compreender nossa existência para agir mutuamente como ela. O que o Carlo Ginzburg fez foi rastrear através de um período vasto da produção teórica, onde que esse modo de pensar, onde esse paradigma chamado indiciário por causa dos indícios, pistas dos vestígios, na qual esse raciocínio se esbarrava na obra de diversos pesquisadores. É a partir daí, passou empregar isso na sua própria investigação.

Assim, Carlo Ginzburg trabalhou com documentos inquisitoriais nas primeiras décadas de sua carreira. O primeiro livro que se tem notícia foi um dos que mais se destacou, chamava-se "*Andarilhos do bem"* (GINZBURG, 2008) que narrava uma

investigação sobre uma heresia na região do Friul, no interior da Itália nos períodos que se estendem do final do século XVI até meados do século XVII. O livro conta que grupos de camponeses acreditavam friamente que lutavam contra as bruxas para o bem-estar das colheitas, por isso que se chamavam andarilhos do bem, pois saiam às noites nas plantações espantando as bruxas para que as colheitas fossem boas. Durante muito tempo essas pessoas foram consideradas inofensivas até o momento em que a Igreja Católica se consolidou no poder principalmente na época da inquisição e na contra-reforma. A partir desse momento dos andarilhos do bem passaram a ser vilões e caíram nas malhas da inquisição. Quando Ginzburg estava pesquisando os andarilhos do bem encontrou um documento que não se encaixava no seu trabalho, algo muito normal de acontecer pois muitas vezes quando temos uma pesquisa encaminhada com toda formulação e depois disso um novo documento aparece, por mais fascinante que seja já não pode mais ser adicionado naquela pesquisa. Isso ocorre não pelo fato de esse novo documento poder mas porque ficaria perdida, então o que o pesquisador faz é deixar o documento reservado para a próxima pesquisa.

foi o que Ginzburg fez. O documento que ele achou era um processo contra o moleiro da região de Friul chamado Domenico Scandella, conhecido pelo pseudônimo de Menóquio. Ele tinha uma cosmologia plenamente única e pessoal, acreditava que a vida surgiu na terra, assim, como vermes surgem no queijo, o que remete a Europa do século XVI.

Por esse motivo, pode-se deduzir que ele acreditava no surgimento espontânea da vida e não na criação divina. Esse pensamento o levou nas malhas inquisitoriais, foi punido, foi torturado, humilhado, foi estigmatizado por resto da vida como herege e obrigado a se retratar e mesmo assim ele continuou acreditando em coisas *sui generis*.

O que Ginzburg fez, foi trabalhar nas minúcias desse documento, as referências literárias. Primeiro localizou os livros que Menóquio se refere quando presta sua defesa no tribunal da inquisição e compara o que lá está escrito com aquilo que Menóquio entendeu, para tentar se aproximar da mentalidade desse Moleiro, que tinha uma maneira totalmente única de interpretar suas realidades e suas referências literárias. Fora isso, Carlo Ginzburg é um dos primeiros intelectuais a chamar atenção e a ressaltar a importância dos filtros na nossa leitura. Por quê? Porque nenhum documento é neutro, é fruto da ideologia daquilo que o produziu. O processo inquisitorial não tem a fala do Menóquio, porque este em última análise não produziu seu próprio depoimento. Quando interrogado e respondeu as perguntas específicas e a partir das suas respostas o escrivão que assessorava o inquisidor, redigiu uma resposta e depoimentos em linguagem notarial, ou seja, linguagem adequada ao saber do inquisidor e não ao saber do Menóquio. Assim fica a pergunta: O que quer dizer essa obra que compara uma cultura dita erudita com uma cultura dita popular? De um lado tem o Menóquio que é um sujeito de classe mais simples que tem pouca instrução, mas que interpreta a realidade com o jeito próprio a partir da sua própria cultura e experiências de vida. Por outro lado, o saber inquisitorial dos instrumentos do poder, da mentalidade daqueles que exercem o poder.

Quando esses dois saberes se encontram e entram em conflito, normalmente quem escreve a história está em posição superior, então quando nós pegamos os documentos inquisitorial, os depoimentos das testemunhas, as oitivas, os termos de interrogatórios nunca revelam a linguagem propriamente dita daqueles sujeitos históricos, apenas mostram o que o interrogador entendeu pelo viés do seu próprio ponto de vista.

O grande mérito do Ginzburg é ter demonstrado com as vastas produções que se seguiu, como isso é importante para nós, como o historiador precisar se a ter aos detalhes, como é muito fácil cometer anacronismo e atribuir os nossos significados aos pensamentos, as pessoas que viveram a séculos. Em síntese, o paradigma indiciário ou semiótico é uma ferramenta de trabalho epistemológico por ser uma maneira de analisar os documentos a determinada situação dos fatos, o paradigma indiciário se adequa a

qualquer teoria de história, enquanto ferramentas.

“Portanto, e o grande legado deixado por Ginzburg em sinais:” raízes de um paradigma indiciário” é demonstrar ao historiador que ele em vários momentos de sua pesquisa deve se comportar como um médico ao deduzir (do particular ao geral) um passado indireto, indiciário e conjectural, assim como fez Conan Doyle (literato e médico); Giovanni Morelli (médico e especialista em arte) e Sigmund Freud (médico e psicanalista).bela

Fontes históricas uma contribuição: por Carla Bassanezi Pinsky

É verdade que o século XX e até o XXI esta permeada de pesquisadores que estão produzindo documentos, permitindo a ampliação e a variação da definição de fonte na pesquisa seja ela histórica ou afins, entre elas citarei a historiadora e doutora Carla Bassanezi Pinsky, tem como uma de suas formações acadêmicas em Ciências Sociais (Família e Gênero) pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e mestrado em História Social pela USP (Universidade de São Paulo). É autora de várias obras inclusive; *O historiador e suas fontes* (2009), *Fontes históricas* (2011). Nessa última obra organizada por ela, também assim como Bloch nas primeiras páginas, a autora dá boas vindas aqueles que querem entrar em um mundo de “escarafunchamento”[3], botar a mão na massa, buscar e usar de algum tipo de fonte, para isso, ela reuniu oito coautores especialistas experientes, em seus ensaios, para compor o livro.

O livro inicia a escrita com Maria de Lourdes Janotti, em uma breve apresentação historiográfica sobre a obra e “sua contribuição para a interpretação de determinados temas” (JANOTTI, 2011, p.10), e por fim, conclui, com Jorge Grespan, que nos apresenta uma reflexão/discussão teórica sobre o método na pesquisa histórica. Entre Janotti e Grespan seguem seis teóricos (BACELLAR, FUNARI, LUCA, ALBERTI, BORGES e NAPOLITANO) que nos apresentam um debate a respeito das fontes documentais; arqueológicas; impressas; orais; biográficas e até impressos ou/e audiovisuais.

Cada autor nos dá suporte de forma pertinente a entendermos como o historiador pode trabalhar e manusear com variadas fontes, sendo de arquivos ou não, os métodos e as técnicas para elaboração da história. Assim, como a obra de Marc Bloch, os textos de Carla Pinsky, foram construídos pelos seus teóricos para servirem não só a especialistas, mas também aos iniciantes acadêmicos com pouca habilidade no contato com o *corpus documental*, isto é, levando eles a serem seduzidos e provocados a refletir cuidadosamente mais uma vez sobre o manuseio com as fontes, que segundo Roiz (2005, p.227) com o contato com as fontes, quanto para o especialista. Todos foram escritos com os mesmos objetivos didáticos, muito bem definidos, trazendo, ao final de cada um, roteiros de leitura, dicas de pesquisa e questionamentos mais comuns àquela fonte.

Também é importante observar que o legado deixada por Marc Bloch as gerações de historiadores quebra os paradigmas da história (factual, homogênea, linear ou narrativa), como discutido anteriormente, buscando ajudá-los em ver nas fontes periódicas, um porto seguro.

Outrossim, mesmo atualmente, a grande maioria das fontes documentais consagradas no ofício do historiador ainda encontra sua materialidade no papel: correspondências, ofícios, requerimentos, atas, inventários, testamentos, processos, registros paroquiais, periódicos e outros. Cabe ressaltar que muitos dessas fontes estão disponíveis on-line ou em sites especializados dando melhor suporte na hora de pesquisar. Existe toda uma tradição historiográfica baseada nesse suporte específico. Até mesmo o estereótipo do historiador como “rato de arquivo”. Sendo um dos ofícios do historiador: O bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça.”(...)é um faminto, um faminto de história, faminto de homens dentro da história. O historiador deve ter o apetite. É um comedor de homens (…) (Bloch, 1993, p.20).

O pesquisador na busca pelas fontes históricas sendo impressas ou não, são

estimulados a serem intrépidos caçadores em uma empreitada venatória nos rastros das entrelinhas, sendo um aventureiro e decidido caçador, com isso, também, o próprio Carlo Ginzburg nos mostra como a caça das fontes é tanto quanto um tipo de tapete:

> O tapete é o paradigma que chamamos a cada vez, conforme os contextos, de venatório, divinatório, indiciário ou semiótico. Trata-se, como é claro, de adjetivos não-sinônimos, que, no entanto, remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelos métodos ou termos-chave. (GINZBURG, 1989, p.170)

O senso de caçador, a adivinhação, o olhar clínico e a busca pelos indícios, se torna um método de muita importância nas busca das fontes e até para desvelar aquilo que está se buscando. O historiador ou pesquisador tem que ter muita atenção especial do quesito adivinhação, pois ao trabalharmos com as fontes históricas ter o senso de adivinhador é o mesmo que trabalhar com a imaginação errada daquilo que está sobre as entrelinhas, desta forma pode causar um neologismo, por isso que,

> a história, dentro dessa perspectiva, é uma fonte importante de informações estruturantes que funcionam como narrativas que são incessantemente repetidas dentro de novos eventos. O passado funciona como uma espécie de conjunto de inventários de discursos e, mesmo para sociedades nas quais o decorrido é visto como dessemelhante ao atual, ele ainda serve como uma fonte de justificação para determinadas imagens de mundo. (HOBSBAWM, 2005, p.22)

Analisando a parte final da fala do Hobsbawn não é nenhum pecado o historiador imaginar o passado, porém, se torna um caminho perigoso ao trabalhar com as fontes usando um certo discurso da adivinhação, principalmente para lidar com aos fontes, pois, é como se desse um tiro no escuro, caso erre esse disparo pode causar consequências graves, entre elas o anacronismo.

Referente as fontes impressas e seus conceitos é importante o leitor se posicionar no conceito de fontes impressas e como essas fontes podem ser usadas na constituição do trabalho de história - são todas aquelas que não são manuscritas que foram geradas a partir do esforço humano que não são fontes judiciárias, nem fruto da burocracia estatal, no entanto, nós temos os periódicos do tipo jornais e revistas que circulam com uma determinada periodicidade que pode ser diária, semanal, bimestral. As fontes literárias, como o próprio nome já diz fontes produzidas pelo intelecto humano dentro da literatura que pode ser romances, como: contos e novelas, estão no campo da ficção, entretanto quando trabalhamos com esse tipo de fonte é necessário pensar a produção humana o uso de fontes impressas que enriquece qualquer trabalho, mas sempre é necessário para cada fonte impressa que utilizamos um grande arcabouço documental para comparação, a não ser que o historiador faça um trabalho minucioso de análise da fonte impressa como o sujeito de pesquisa, sempre é necessário uma contra análise documental e mesmo que essa seja o sujeito da sua pesquisa, você precisa do documento para dimensionar as fontes, como é que trabalhamos com esse tipo de fonte? É botando a mão na massa e trabalhando com fôlego e vigor com as fontes que e resposta virá.

Diante disso, historiadores e pesquisadores, podem se apropriar desses autores(Bloch, Ginzburg e Carla Pinsky) são referências de como entrar em definitivo na labuta das pesquisas sem nenhum embaraço e com habilidades necessárias para tal fim. Assim, recebem de presente suas obras como elemento de autoajuda através de exemplo e dicas importantes de como proceder a coleta, interpretação de fontes, com seus indícios e informações relevantes sobre as condições de não só acesso as fontes, mas também como localizá-las e manuseá-la em amplos repertórios.

Conclusões

Os três autores supracitados desse trabalho nos ajuda a refletir de como fazer de maneira simples história. Abrindo os caminhos tortuosos daqueles iniciantes e até aqueles veteranos que já estão longas datas nessa tão

árdua tarefa de desenterrar o conhecimento e de certa forma nos dando uma clara ideia como a história se faz com fontes documentais. O ofício do historiador consiste na observação criteriosa dos testemunhos do passado. Testemunhos muitas vezes reunidos em arquivos. O arquivo que é a condição da história, e é lá que achamos e trabalhamos com as fontes.

No meu modesto entendimento os três autores contribuíram com suas falas a transformar os mares revoltos em águas calmas, brandas ou tranquilas principalmente no trabalho com as fontes sejam elas primárias ou secundárias. Me debrucei em Carlo Ginzburg, seguido dos outros, citados nesse artigo, que nos dá uma clara ideia de que a história é um conhecimento empírico, assentado no tratamento dos vestígios do passado como uma fonte histórica.

Por fim, esses teóricos, se entrelaçando em alguns momentos, em aspecto geral nos mostraram como as fontes podem ser usadas como ferramenta de pesquisa e de forma elementar no produzir história, mesmo alguns questionando que ela é uma disciplina, Ginzsbug, Bloch e Pinsky, apesar desta última não ser totalmente contemporânea aos dois, mostraram que o uso das fontes coloca a história como disciplina e uma ciência social e analítica.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1985a.v.1.

BRAUDEL, Fernand. Reflexões sobre a História. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BLOCH, Marc**.** *Os Reis Taumaturgos – o caráter sobrenatural do Poder Régio*. França e Inglaterra. SãoPaulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura. In: ***A Interpretação das culturas.*** Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 3-21.

GINZBURG, Carlo. *"Os Andarilhos do Bem: feitiçaria a cultos agrários nos séculos XVI e XVII.***,** trad., São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 1988.

_____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.* São Paulo: Cia. das letras,1989.

_____. *O Queijo e os Vermes; o cotidiano de um moleiro perseguido pela inquisição.* São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HOBSBAWM, Eric. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PINSKY, Carla; LUCA, Tania Regina de (Org.). *O historiador e suas fontes.* São Paulo: Contexto, 2009.

_____, *Fontes Históricas.***(**organizadora).- 3. ed – São Paulo: Contexto, 2011.

ROIZ, Diogo da Silva. RESENHA. *PINSKY, Carla* Bassanezi (org.)**.** Fontes históric***as***. São Paulo: Contexto, 2005, 302p.

SANTOS, L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: *ANDRÉ, M.(Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.* Campinas: Papirus, 2004,p. 11-25.

SCHWARCZ, L.M. Prefácio. In: *SIMAN, L.M; FONSECA, T.N.L (Org.).* Inaugurando a história e Construindo a Nação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.7-19

[1] Para Carlos Bacellar quem trabalha com fontes documentais essas são consideradas a obra-prima dos historiadores. (BACELAR In: PINSKY, 2005, p.25)

[2] Entende-se por descrição densa, na ótica de Geertz, o método de observação que objetiva proporcionar a compreensão das estruturas significantes implicadas na ação social observada, que necessita primeiramente ser apreendida para depois ser apresentada

[3] Essa etimologia adjetiva diz respeito a que se escarafunchou; remexido, investigado. Fonte: http://michaelis.uol.com.br/busca?id=VBK9. Acesso em 05 de julho de 2018.

HISTÓRIA SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: MÉTODOS E MEMÓRIAS ENQUANTO RECURSO HISTORIOGRÁFICO

HISTORY ON INDIGENOUS PEOPLE: METHODS AND MEMORIES AS A HISTORIOGRAPHICAL RESOURCE

Eduardo Perius[a]
Júlio Ricardo Quevedo dos Santos[b]

[a] *Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria – eduardo.perius@gmail.com*

[b] *Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria – j-quevedo@uol.com.br*

RESUMO

O presente artigo busca estabelecer diálogos e problemáticas nas relações entre a História enquanto ciência e a utilização da memória como recurso para obtenção de dados a respeito de um recorte temporal/espacial específico e elemento norteador de identidades indígenas. Apresenta-se para fins introdutórios e de maneira breve algumas características gerais referentes à estas duas formas de pensarmos o tempo passado, percebendo semelhanças e diferenças, colocando as mesmas enquanto não estáticas, sob as possibilidades de transformação a partir das experiências dos sujeitos entre si e com seu meio no tempo presente. Destaca-se a utilização de métodos enquanto diferenciador principal entre História e memória, abordando a busca pela redução da taxa de incerteza a partir de regulamentos estabelecidos e aceitos pela comunidade científica que se compõe pela intersubjetividade do conhecimento histórico. Busca-se apresentar as possibilidades do emprego das memórias no que se refere ao estudo do passado dos indígenas Kaingang, que passam a fixar residência na cidade de Santa Maria a partir da década de 1990, na tentativa de problematizar as concepções apresentadas em historiografia convencional e nas fontes escritas e oficiais enquanto forma de acessar o passado.

Palavras chave: Historiografia, Método, Memória, História Indígena.

ABSTRACT

The present article seeks to establish dialogues and problems in the relations between History as a science and the use of memory as a resource for obtaining data regarding a specific temporal/spatial clipping and guiding element of indigenous identities. Presents for introductory and brief purposes some general characteristics regarding these two ways of thinking the past time, perceiving similarities and differences, placing them as non-static, under the possibilities of transformation from the experiences of the subjects between them and with your means in the present time. It's important to highlight the use of methods as the main way of difference between History and memory, addressing the search for the reduction of the uncertainty rate from regulations established and accepted by the scientific community that is composed by the intersubjectivity of historical knowledge. We search to present the possibilities of the use of memories in the study of the past of the Kaingang natives, who began to settle in the city of Santa Maria in the 1990s, in an attempt to problematize the concepts presented in conventional historiography and in written and official sources as a way of accessing the past.

Keywords: Historiography, Method, Memory, Indigenous History.

Introdução

Por muito tempo, acreditava-se que a História enquanto ciência seria completamente estática. Uma vez produzido determinado conhecimento referente ao passado de um grupo social, estaria este contemplado com a verdade absoluta a respeito de sua trajetória dentro da perspectiva temporal e espacial. As formas de interpretar os eventos do antes do agora, dentro deste pensamento, dispunham de provas concretas deixadas para nós no presente, resquícios que nos traziam informações neutras e sem objetivo de convencimento ou ponto de vista político daqueles que os escreveram ou fabricaram. Sendo assim, eram consideradas fundamentalmente para fins de estudos históricos, aqueles documentos que supostamente não passassem por transformações de conteúdos com o decorrer dos anos. Desta forma, a valorização e seleção documental primava por aqueles vestígios de caráter escrito e oficial, ou seja, tudo aquilo que pertencia às instituições administrativas que respondiam diretamente aos anseios do Estado. Com o passar dos anos, novos pensadores trouxeram novas interpretações sobre o que pode ser considerado válido enquanto fontes históricas e as diferentes formas de interpretá-las.

A situação a respeito do que pesquisar estaria permeada sempre por considerações de subjetividades daqueles que escreviam sobre o tempo passado e seus diferentes atores sociais. A partir deste momento, principalmente das décadas de 1980 e 1990 no Brasil, é que ganham maior importância e representatividade, por exemplo, o uso das memórias enquanto recurso para o historiador ou historiadora obter informações relevantes e que, na maior parte dos casos, não aparecia em meios oficiais de reprodução, uma vez que, as disputas por visibilidade e representatividade eram uma constante na luta pelo poder, pela memória e pelo passado.

Considerando estas transformações no que se refere o pensar a ciência histórica, suas interpretações e formas de acessar dados sobre o passado é que possibilita-nos criar os devidos vínculos entre as mudanças supramencionadas e as perspectivas historiográficas que tratam dos povos indígenas dentro de um novo contexto, que busca demonstrar que estes sujeitos agiam por motivações próprias, apesar do contexto de expropriação de suas terras e redução populacional ocasionada principalmente por doenças e guerras.

Forma-se assim, a tríade "história, memória e povos indígenas" que contribui significativamente para os debates que buscamos estabelecer a partir do projeto a ser desenvolvido à nível de Mestrado Acadêmico em História pela Universidade Federal de Santa Maria. O mesmo procura compreender a complexidade do processo de ocupação recente da área correspondente à Aldeia Três Soitas, localizada próxima ao Terminal Rodoviário da cidade de Santa Maria, em um contexto de reterritorialização de espaços que faziam parte da territorialidade dos ancestrais Kaingang. O presente artigo está inserido dentro deste projeto mais amplo que busca compreender a importância da memória dos povos indígenas para a complexificação da historiografia, possibilitando o conhecimento de perspectivas e informações dos próprios atores que compõe o "objeto" de estudo, demonstrando, desta forma, as constantes disputas e versões da História.

Desenvolvimento

Durante um longo período, foi atribuído aos indígenas um papel secundário na historiografia brasileira. Com raízes positivistas, a historiografia não dava direito a voz aos mesmos, sendo considerados como meros espectadores do processo histórico, indivíduos que no decorrer do período de colonização foram dizimados ou assimilados ao modo de vida dos não indígenas.

Vários foram os historiadores que escreveram a respeito dos chamados "gentios" durante o processo de colonização dos ibéricos na América. Conquistando amplo espaço no meio acadêmico, a historiografia convencional buscava servir ao discurso nacional elitista, camuflando a participação dos povos originários, colocando-os como selvagens e primitivos a fim de tirar a legitimidade de um movimento que buscava a garantia de direitos, principalmente, o referente à terra. Nesta

perspectiva, as principais fontes utilizadas eram os escritos dos missionários da Companhia de Jesus, de representantes das Coroas Espanhola e Portuguesa na América, responsáveis pela administração das políticas de colonização e também, documentos produzidos durante o período imperial e primeiros anos da República. Este ponto de vista presente nas fontes escritas jesuíticas, estudado de forma aprofundada por Eni Orlandi (2008) em seu livro "Terra à Vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo", aborda de forma bastante incisiva a questão do silenciamento no discurso. A autora aponta que em muitos casos, além de estereotipar e difundir ideias equivocadas a respeito dos indígenas, estes sequer aparecem.

> No caso do discurso da colonização, o sujeito colonizado não pode ocupar posições discursivas (com seus estatutos e sentidos) que o colonizador ocupa. Mais do que isso, é a partir das posições do colonizador que são projetadas as posições possíveis (e impossível) do colonizado. Seu dizer está assim predeterminado pela posição do colonizador.[1]

Com base neste discurso do colonizador, a historiografia convencional se constituiu e produziu visões estereotipadas sobre os indígenas que estão presentes até hoje no senso comum. Esta é responsável pela invisibilização e/ou reprodução de preconceitos que vêm de longa data, e legitimam ações hostis contra estes povos. Esta historiografia bebia das ideias positivistas, ao considerar apenas os documentos ditos oficiais, escritos pelas autoridades colonizadoras, e elaborar hipóteses a partir do pensamento eurocêntrico. Os pontos de vista dos indígenas, na maioria das vezes, não eram considerados.

> [...] na historiografia brasileira, na qual os índios têm tido participação inexpressiva: aparecem, grosso modo, como atores coadjuvantes, agindo sempre em função dos interesses alheios. [...]. Integradas a colonização, as populações indígenas perdiam, junto com a guerra, suas culturas, identidades étnicas e todas possibilidades de resistência [...] foram absorvidos pelo sistema colonial como vítimas indefesas, aculturaram-se, deixaram de ser índios e saíram da história. [2]

Os anos seguintes de 1800 marcam um salto expressivo no número de produções literárias de cunho historiográfico no Brasil. Não que em anos anteriores não houvessem publicações de materiais escritos, mas é neste século, mais especificamente, a partir de 1838, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que assume importante função no que se refere à produção intelectual no país, que se tem um *boom* de produções textuais sobre o passado nacional.

A principal expectativa atribuída ao IHGB era de construir uma identidade nacional mais coesa através da publicação de estudos de caráter nacionalista. A partir daí se presenciou uma série de escritos que tem investimentos por parte do Estado na formação de um ideal de nação, que exaltava os valores culturais pertencentes aos europeus e ignorava a participação histórica de negros e indígenas no processo de construção da identidade brasileira. O Instituto foi uma ferramenta a favor dos interesses da elite constituída no poder, a fim de legitimar ações que excluíam determinadas camadas da sociedade das políticas de governo e das representações nacionais. Negava-se a presença de elementos afrodescendentes e/ou indígenas de quaisquer setores da sociedade, colocando-os como obstáculos na busca pelo auge civilizacional.

Nesse sentido, a organização do IHGB foi um esforço das elites letradas e políticas na constituição de um passado comum a todos os brasileiros, tendo na chegada dos portugueses o início da História brasileira. Buscava-se através dos moldes positivistas, evolucionistas e lineares presentes no pensamento europeu da época, e que alcançava adeptos no Brasil, formar um ideal de futuro centrado no progresso e na civilização. Tal meta encontrava desafios, uma vez que o Brasil era formado por grandes contingentes de escravizados negros provenientes de África e de diversas etnias indígenas, representantes do atraso e da barbárie de acordo com o juízo da época. Passou-se então a se utilizar táticas que fossem capazes de invisibilizar e apagar estes grupos sociais da História, não

necessariamente com sucesso, mas era este o objetivo.

Como se pode notar na obra de Jorge Salis Goulart (1985) ao falar da formação do Rio Grande do Sul assinala que "ao índio, se deparava um meio de vida completamente adequado à sua **índole ativa e indolente**", assim como, "o elemento aborígene é entre nós inferior ao do extremo norte [...]"[3], o que é tido como fundamento para a defesa da ideia de um Rio Grande do Sul supostamente superior, uma vez que a "raça" branca representava maioria em relação à negra e indígena.

Outra literatura semelhante à obra supramencionada é o livro intitulado "História do Rio Grande do Sul" de Emílio de Souza Docca (1954), no qual são apresentados diversos trechos que tem o entendimento dos indígenas a partir deste ideal branco/eurocêntrico. Ao referenciar os Tapes, o autor faz as seguintes descrições,

> [...] temperamento dócil e por isso se submeteram com facilidade à catequese dos jesuítas e foram, dos habitantes primitivos do Rio Grande do Sul, os primeiros que saíram, em sua totalidade, do estado selvagem. [4]

É num contexto recente da historiografia do Brasil, mais especificamente a partir da década de 1990, com o processo de redemocratização, após a ditadura civil-militar, que surge uma perspectiva, embasada em novos parâmetros e ideias. Trata-se de um período de fortalecimento dos diferentes movimentos sociais, que ganham força e maior visibilidade perante a sociedade. Tal vertente historiográfica ficou conhecida no meio acadêmico como Nova História Indígena e desempenhou um papel vital no que se refere à desconstrução e superação da perspectiva convencional.

Considerando este pensamento historiográfico, percebe-se uma aproximação entre a História, a Antropologia e a Etnografia, que ganha ainda mais força num contexto de expansão da noção de fonte histórica, deixando de ser exclusivamente de teor escrito e oficial. Desta forma, a tradição oral (principal atributo dos povos originários do Brasil) recebe maior atenção nos trabalhos de História, possibilitando a abordagem dos pontos de vista do dito "colonizado", contribuindo para a quebra do silenciamento imposto pela historiografia convencional às populações ditas subalternas.

> O novo Indigenismo, emergente, encontrou desde seu início forte aliado no meio antropológico, que passou a basear suas pesquisas e estudos não somente nos interesses acadêmicos, mas também na necessidade de conhecer e oferecer suporte para as lutas e reivindicações dos indígenas. [5]

A partir desta reformulação dos parâmetros da escrita da História é que são elaboradas algumas críticas sobre as formas de perceber os indígenas, como também do uso de certas terminologias até então adotadas em ampla escala pelos historiadores, passando a atuar significativamente na luta pela transformação social.

A Nova História Indígena se caracteriza pelo reconhecimento da diversidade dos povos indígenas, assim como, pelo protagonismo exercido por estes sujeitos históricos na sociedade colonial até a atualidade. Neste sentido

> [...] os povos indígenas buscavam rearticular-se para sobreviver o melhor possível no mundo colonial. [...] agiam por motivações próprias, ainda que pressionados por uma terrível conjuntura de massacres, escravizações e doenças. [2]

A partir do trecho acima percebe-se a guinada radical que se constrói a partir desta nova visão. Os indígenas antes tidos como submissos aos colonizadores e que abandonavam suas culturas e histórias para serem absorvidos pela sociedade "branca", passaram a desempenhar papel central na História, elaborando diferentes estratégias a fim de garantir a manutenção cultural e a preservação dos modos de ser. Estes agiram a partir de interesses próprios e criaram mecanismos com o intuito de se adequarem ao novo contexto formado. Não se trata da negação dos problemas e perdas enfrentados pelos mesmos, mas traz os indígenas que são

protagonistas e que resistem no novo meio que é constituído a partir da chegada dos ibéricos.

Resultados e discussão

Como mencionado anteriormente, busca-se através do presente trabalho abordar as considerações sobre como são vistos os indígenas a partir das perspectivas historiográficas convencional e da Nova História Indígena, destacando pontos válidos referente ao viés teórico e metodológico para a pesquisa a ser desenvolvida com os indígenas da etnia Kaingang que se fixaram na cidade de Santa Maria a partir de 1990.



Figura 1 - Vista parcial da Aldeia Kaingang Três Soitas em Santa Maria

Os Kaingang no Rio Grande do Sul passaram historicamente por um processo bastante complexo, do qual resultaram diversas transformações na organização social e econômica, principalmente no que tange às relações com a terra.

A expropriação das terras, principalmente na região Norte do Rio Grande do Sul – área mais densamente ocupada por esta etnia – foi na maior parte do tempo, justificada pelo próprio Estado, que defendia um ideal produtivo capitalista da propriedade, assentando trabalhadores imigrantes, italianos e alemães (em sua maioria), a fim de que contribuíssem para a diversificação do mercado interno. Uma das políticas adotadas pelo Estado foi o aldeamento, ou seja, a restrição da circulação e ocupação por parte dos indígenas em áreas oficialmente demarcadas, com o objetivo de evitar conflitos entre os colonos e os Kaingang.

Laroque (2007) [6] contribui positivamente, principalmente no que tange à formação dos primeiros aldeamentos a partir de 1846, sendo estes, Guarita, Nonoai e Campo do Meio. A questão da formação de aldeamentos não é uma prática isolada, mas imersa em um contexto de ampliação das terras para exploração econômica através da alocação de imigrantes que são reconhecidos como os trabalhadores nacionais.

Diversos são os relatos apresentados na historiografia que falam dos confrontos entre colonizadores e indígenas, sendo os mais conhecidos, as chamadas "correrias", nas quais os Kaingang se organizavam, invadiam propriedades e saqueavam os colonos.

Buscando criar uma barreira entre estes dois grupos, o Estado vai criar esses aldeamentos, ou seja, vai restringir a área de ocupação indígena, estabelecendo os limites entre o que é dos Kaingang e o que é dos colonos. Neste momento, grandes porções que eram tradicionalmente ocupadas são remanejadas em nome do expansionismo agrário e do aproveitamento agrícola, deixando os indígenas em situações cada vez mais difíceis para manter os elementos tradicionais de sua cultura, uma vez que a sobrevivência do modo de ser Kaingang está diretamente relacionada à terra.

Para a etnia que é foco da pesquisa, as relações com o meio se dão de uma forma diferente daquela percebida por uma sociedade capitalista. Os Kaingang não têm na terra somente uma forma de subsistência, um meio pelo qual se extrai aquilo que é necessário para viver ou ascender economicamente, mas também, é esta relação com a terra, os animais e as plantas que determina e que representa o modo de ser destes indivíduos. O indígena Kaingang é resultado não somente de si, mas da sua localização e convivência com o meio. Desta forma, a expropriação de terras tradicionalmente ocupadas, representou uma imensa perda, interferindo de forma negativa na sua organização social vigente no período anterior ao contato.

Em 1910 é criado o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) tendo caráter tutelar sobre os povos indígenas, atuando de acordo com os interesses do Estado da época, com o objetivo de guiar

estes sujeitos para a sua assimilação pela sociedade brasileira, transformando-os em trabalhadores nacionais. Sendo assim, é possível afirmar que o objetivo era de assimilar os indígenas para o sistema de produção capitalista, enquanto contribuintes ao desenvolvimento econômico do país. A partir deste momento são distribuídos para os indígenas, ferramentas agrícolas, sementes e outros utensílios para a prática da agricultura, visando incentivar a produção. Apesar de ser criado empunhando a bandeira de "defesa" dos interesses dos indígenas, o SPI acabava por buscar uma inserção dos Kaingang no modo de produção capitalista e ainda, interferia na administração das terras demarcadas, aprovando à exploração por arrendatários e também por madeireiras, excluindo os indígenas na distribuição dos benefícios econômicos provenientes destas práticas e destruindo o meio natural ainda restante.

Podemos concluir que a situação de vida destes sujeitos sofreu fortes impactos, principalmente no que se refere à manutenção de elementos culturais tradicionais. A respeito de todo este processo, vários autores buscaram escrever, trazendo em suas interpretações várias características subjetivas.

Partindo do pressuposto da subjetividade do historiador, percebemos que não existe a neutralidade tão defendida pelos positivistas. Os documentos ou fontes das quais utilizamos para obter informações sobre o tempo passado também carregam em si os interesses e pontos de vista de seus produtores. Desta forma, a ideia da construção de uma ciência histórica estática e finda jamais poderia ser alcançada, pois, como demonstrado anteriormente, utilizando como exemplo o caso dos povos indígenas, as formas de ver e escrever sobre os atores históricos sofre transformações no decorrer do tempo.

As mesmas transformações podem ser encontradas quando se trata das fontes históricas. No caso dos indígenas, durante muito tempo, eram utilizados somente documentos escritos de origem oficial, ou seja, de instituições que desempenhavam grande influência política, econômica e social, e que eram ocupadas na maior parte dos casos por indivíduos de elite, brancos e católicos que atribuíam os lugares de fala para os diferentes atores que não se encaixavam dentro destes padrões. Estas condições se aplicam, principalmente, pelo fato de o conceito de ciência e História ter sido criado a partir dos parâmetros europeus, instituindo uma concepção do tempo linear e sucessiva, cuja ponta mais avançada se encontrava na Europa, ficando todos os demais povos para trás nessa corrida para o progresso. Neste sentido, os adjetivos "atrasados", "selvagens", "primitivos" e "bárbaros" eram frequentemente empregados para referir os indígenas.

Uma das dificuldades principais para reivindicar os lugares de fala em um contexto no qual vigorava os valores europeus, era a condição ágrafa dos povos indígenas, ou seja, pelo simples fato da seleção de fontes primar pela escrita para a obtenção de dados e informações sobre o antes do agora, sob uma suposta imutabilidade de informações, as concepções e pontos de vista dos indígenas acabavam ficando relegadas a um segundo plano ou até sendo esquecidas na memória nacional. A construção de heróis nos parâmetros europeus encontrava tanto nas artes da pintura, como na produção literária historiográfica as bases para a consolidação de indivíduos tidos como representantes do passado glorioso, enquanto os "de baixo" não recebiam menção.

Com o surgimento da Nova História Indígena a partir da década de 1990, além de diferentes as interpretações, também foi ampliada a noção do que seria considerado como fonte histórica. Sendo assim, ganhavam espaço também as ditas memórias subterrâneas que traziam em suas narrativas diversas estratégias adotadas pelos sujeitos subalternos para não caírem no esquecimento.

Sendo assim, a pertinência do estudo da História dos Kaingang a partir de sua memória se mostra bastante promissora, por possibilitar o acesso à situações históricas que através de documentos oficiais ou da mídia com interesses particulares, dificilmente são encontradas. A memória pode atuar como suporte para a historiografia. Elizabeth Jelin (2002) em seu livro intitulado "Los trabajos de la memoria" traz considerações importantes

para pensar as relações que a memória pode estabelecer com a História. A autora destaca três pontos principais:

> [...] en primer lugar, la memoria como recurso para la investigación, en el proceso de obtener y construir "datos" sobre el pasado; en segundo lugar, el papel que la investigación histórica puede tener para "corregir" memorias equivocadas o falsas; finalmente, la memoria como objeto de estudio o de investigación. [7]

Neste sentido, opta-se pela utilização da memória para o estudo do processo de fixação dos indígenas Kaingang em Santa Maria, a partir das possibilidades do primeiro e terceiro aspecto abordados pela autora supramencionada. A memória como forma de obtenção de dados se faz pertinente, uma vez que, as sociedades chamadas ágrafas ou que fazem uso restrito da escrita, encontram na memória um suporte importante para o registro de acontecimentos. A história oral, a partir da realização de entrevistas pode perceber pontos de vista que divergem daqueles apresentados na documentação oficial ou aqueles constituídos e conservados pela população não-indígena tanto em registros documentais como em obras historiográficas do passado mais distante.

A memória, assim como a História, se trata de uma narrativa sobre o tempo passado. Ela localiza eventos e indivíduos em um espaço físico e temporal, atribuindo diferentes graus de importância ou hierarquia entre os sujeitos participantes. Porém, é válido destacar que estas contêm algumas diferenças fundamentais, com destaque para aquelas que diferenciam a História enquanto ciência e a memória enquanto construção de narrativas com caráter subjetivo e emocional bastante presente. Desta forma, a História enquanto ciência se constitui principalmente pela utilização de métodos, ou seja, mecanismos que balizam o objeto de pesquisa e que busca dar profundidade à eventos passados, recorrendo a parâmetros que visam reduzir a taxa de incerteza e que são constituídos e estabelecidos por uma comunidade científica própria para cada área do conhecimento. O método controla os dados, caracterizando-os como científicos através da crítica. Sendo assim, a História se utiliza da memória como uma fonte de informações que são tornadas históricas a partir de sua localização no tempo e do processo de busca pela fidedignidade dos elementos apresentados.

A problemática sobre a influência subjetiva tanto na memória, quanto na própria História, cria questionamentos a respeito da validade destas narrativas, principalmente da História enquanto ciência, produtora de saberes válidos e aceitos. Tais dúvidas podem ser sanadas pela busca de confiabilidade através de diferentes ferramentas. A História enquanto uma interpretação do passado através de vestígios no presente pode pender à formas de pensar e julgar de acordo com a realidade experienciada por cada pessoa. O ser humano, indivíduo consciente e ativo em suas ações cotidianas, constrói-se e modifica-se diariamente a partir de sua dinâmica desenvolvida no tempo e no espaço. A construção do conhecimento em História, por se tratar de uma prática intersubjetiva, encontra diversas influências que direcionam as interpretações que são constituídas no decorrer da pesquisa histórica. Estevão Martins (2017) defende a concepção de uma "rede fatorial", ou seja, um conjunto de diferentes circunstâncias que estabelecem as possibilidades e vieses daquele que busca compreender a humanidade no tempo.

> Tem-se, pois, três instâncias de referência fatorial que se articulam para produzir o conhecimento histórico. A primeira instância é o agente. A segunda, o tempo em que a ação é efetivada. A terceira, os espaços em que a ação se insere: o espaço físico e o 'espaço' social. [8]

Para o pesquisador em História, não é qualquer afirmação que se aceita enquanto verdade (cairíamos em um total relativismo), pois existe uma comunidade de indivíduos que, de certa forma, julgam essas interpretações, tornando a história enquanto conhecimento reconhecido pela intersubjetividade. O conhecimento histórico para garantir aceitação como científico deve corresponder a três expectativas básicas. A verossimilhança trata-se da busca pelo mais próximo possível da verdade, daquilo que

realmente aconteceu (não defendemos aqui, o encontro da realidade, pois, não existe a possibilidade de acessar o passado em sua totalidade, somente fragmentos no tempo presente). O segundo quesito é ser controlável, que se dá através da aplicação de um conjunto de métodos que visam garantir o primeiro item, na busca pela redução da taxa de incerteza. Por fim, a História se faz comunicável, constituindo narrativas (geralmente em formato textual) que garantem a transmissão e compartilhamento de conhecimentos construídos. Desta forma, no que se refere à plausibilidade, Estevão Martins pontua três elementos básicos avaliados pela comunidade acadêmica para fins de reconhecimento científico. O primeiro quesito é a "qualidade dos dados" utilizados, ou seja, estes devem abordar as situações presentas na delimitação do tema de pesquisa (espaço, tempo e situação). Outro princípio são os "padrões metódicos", na viabilidade de coerência na análise a partir dos dados. Por fim, a "qualidade discursiva" representada por um texto bem escrito, uma vez que a História se faz comunicável. [8]

A prática mnêmica somente se torna possível dentro de certas possibilidades. Uma delas é a condição biológica. A outra se refere à participação do indivíduo no momento a ser lembrado, que pode ser tanto de forma direta (atuando como protagonista em um determinado evento) como indireta (como expectador ou com papel secundário). A tendência é que quanto maior a participação do agente que lembra ou quanto mais significativo for determinado acontecimento para a sua vida, maior a facilidade em lembrar. Não devemos desconsiderar a questão do trauma que, apesar de interferir significativamente, as vezes, se torna aquilo que não se quer lembrar, mas não aprofundaremos sobre isto no presente texto.

Levando em consideração estas premissas que interferem no momento de lembrar determinados eventos, podemos concluir que ao entrevistarmos um determinado sujeito, este deve ser selecionado a partir de seu grau de participação na coletividade e no contexto. Ou seja, entre os indígenas Kaingang, dar-se-á preferência para as lideranças ou indivíduos mais ativos na luta por direitos ou para aqueles que se encaixem melhor no objeto da pesquisa (caso seja um estudo que trate de mulheres, é fundamental entrevistar pessoas deste gênero).

A história oral, enquanto forma de obter dados a partir de entrevistas segue algumas orientações, tendo em Alberti (2005) um dos expoentes na temática, defendendo o posicionamento de que

> [...] a escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência"[9]

É constituinte do caminhar dos agentes históricos, selecionar, guardar, descartar e/ou transmitir elementos que têm graus variados de pertinência ou que servem ou não para guiar e dar sentido ao que se encontra em determinado contexto do presente. Sendo assim, quando se aborda a memória enquanto referência ao passado, é importante salientar que esta não é completa, não traz a verdade pura sobre o antes do agora, mas atua como elemento norteador na identidade e nas ações a serem tomadas no cotidiano. Considerando a existência do par memória/esquecimento, surgem lacunas no processo de lembrar, que podem vir a ser completadas, em muitos casos, com situações imaginadas, na tentativa de garantir certa coerência nos atos de reivindicar o passado.

Tendo como base o debate sobre o que se lembra e o que se esquece, entra em pauta a subjetividade. Tudo o que se pensa ou reflete sobre o passado na memória é diretamente ligado ao indivíduo que desta capacidade faz uso. O que é considerado importante para "x", pode não ser para "y". Neste ínterim, encontra-se um campo que permite o desenvolver de disputas acerca da legitimidade da memória, já que existem diferentes versões sobre um determinado fato ou conjuntura histórica que acabam se contrapondo e trazendo em seu seio, divergências políticas, sociais e culturais. A partir desta característica, a memória pode atuar enquanto geradora de um sentimento de pertencimento, pois, traz em seu âmbito, relações entre o indivíduo com o meio e também com seus pares, criando diferentes

vínculos compartilhados, com graus maiores ou menores de significância das experiências.

Ainda, ao problematizar a utilização da memória como recurso historiográfico, estabelecendo a ligação dos pontos entre a perspectiva convencional que se utiliza de documentos escritos e oficiais com interpretação dos indígenas como empecilhos à civilização e a Nova História Indígena, recorrendo às memórias e fontes diversificadas a fim de entender os pontos de vista dos próprios indígenas, consideramos pertinente o dualismo estabelecido por Pollak sobre a memória oficial e as memórias subterrâneas.

> Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "Memória oficial", no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade.[10]

Conclusões

Avaliando os elementos apresentados no decorrer do texto, podemos afirmar que ao longo de toda a trajetória dos Kaingang no Rio Grande do Sul, estes encontraram condições variadas para manter suas condições de sobrevivência que levam em consideração os ensinamentos dos antepassados. Uma das formas de repassar a história do povo Kaingang é a memória coletiva. Neste ínterim, a capacidade de lembrar, juntamente com a tradição oral, não está limitada em um recorte temporal específico, mas que chega a mencionar gerações anteriores em relação à aquela que conta as histórias, através de uma rede de compartilhamento que valoriza os idosos, por serem considerados os mais experientes e próximos do modo de ser Kaingang.

Apesar de terem passado pela expropriação de suas terras, agravada a partir do século XIX, com a situação da ocupação das terras tidas como “devolutas” por colonos e da redução dos espaços seguida pela degradação do ambiente, restringindo a disponibilidade da matéria-prima para desenvolvimento de práticas econômicas tradicionais, os indígenas Kaingang seguidamente fazem menção à memória coletiva que faz referência aos espaços que ocupavam em tempos antes da chegada dos colonizadores. Considerando estes conhecimentos e proximidades das lembranças com a territorialidade, os indígenas, principalmente a partir dos anos 2000, iniciam a reterritorialização dos espaços que eram ocupados pelos antepassados.

Este é o caso da Aldeia Três Soitas localizada no meio urbano de Santa Maria, cujos indivíduos com frequência remetem à memória dos antepassados para justificar a sua fixação atual na região. Estudos já comprovaram que esta etnia ocupava a Bacia Hidrográfica do Rio Jacuí, estando desta forma, inclusos seus afluentes, dentre eles, o Rio Vacacaí-Mirim que passa pela região que reivindicam atualmente.

REFERÊNCIAS:

[1] ORLANDI, E. P. Terra à vista: Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

[2] ALMEIDA, M. R. C. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (orgs.). Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

[3] GOULART, J. S. A formação do Rio Grande do Sul. 4ª ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, Caxias do Sul, EDUCS, 1985.

[4] DOCCA, E. F. de S. História do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

[5] CORREA DA SILVA, H. H. Indígenas urbanos uma questão social no contexto da cidade de Manaus, [20--?]. Disponível em: <*www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl000384.pdf* >. *Acesso em: 26/10/17*

[6] LAROQUE, Luís Fernando da Silva. Fronteiras geográficas, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no Sul do Brasil (1889-1930). Pesquisas, Antropologia. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2007.

[7] JELIN, Elizabeth. **Los Trabajos de la Memoria.** Cap. 2: Las luchas políticas por la memoria. Madrid/ Buenos Aires: Siglo XXI de España Editores/ Siglo XXI de Argentina Editores, 2002, p. 39-62.

[8] MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e filosofia da História.** Contribuições para o ensino de História. Curitiba: W. A. Editores, 2017

[9] ALBERTI, V. **Manual de História Oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2005.

[10] POLLAK. M. **Memória, Esquecimento, Silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, pp. 03-15.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A VIVÊNCIA DAS CRIANÇAS EM UM CONTEXTO RURAL: ABORDAGEM ETNOGRÁFICA DE INVESTIGAÇÃO.

PRÁCTICAS DE LETRAMENTO Y VIVENCIA DE LOS NIÑOS EN UN CONTEXTO RURAL: ENFOQUE ETNOGRÁFICO DE INVESTIGACIÓN

Eneusa Mariza Pinto Xavier[a]

[a]*Universidade Federal de Rio Grande- FURG- eneusaxavier@gmail .com*

RESUMO

O propósito deste trabalho é apresentar os dados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento, que tem como objetivo conhecer e entender as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças da Agropecuária Canoa Mirim, zona rural do município de Santa Vitória do Palmar- RS, que participam de um grupo de estudos bíblicos pentecostal. As práticas de letramento em um contexto não escolar possibilitam destacar o sentido da escrita e da leitura no cotidiano das crianças, identificando quais estratégias elas desenvolvem a partir de diferentes modos de interação bem como as representações que realizam para compreender algo novo. A investigação segue os pressupostos da metodologia qualitativa de cunho etnográfico, (AMEIGEIRAS, 2007; GIALDINO, 2007, GHASARIAN, 2008, OLIVEIRA, 2006), considerando as especificidades de pesquisa com crianças (GRAUE e WALSH). Ao escolher essa metodologia, o pesquisador realiza seu trabalho de forma interacional, buscando a compreensão do contexto e das pessoas envolvidas, privilegiando um processo minucioso de observação deste grupo de estudos bíblicos para conhecer seus frequentadores, sua realidade e sua cultura. Os dados são registrados por meio da observação participante, fotografias, filmagens, e escrita no diário de campo. As diferentes formas de produção dos dados da pesquisa são revisitadas e o cruzamento de dados das diferentes fontes é realizado a fim de compreender o significado das práticas de letramentos para esse grupo**.**

Palavras chave: Pesquisa Etnográfica, Crianças, Praticas de Letramento, Agropecuária Canoa Mirim.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es presentar los datos parciales de una investigación en desarrollo, que tiene como objetivo conocer y entender las prácticas de letramento vivenciadas por los niños de la Agropecuaria Canoa Mirim, zona rural del municipio de Santa Vitória del Palmar - RS, que participan del grupo de estudios bíblicos pentecostales. Las prácticas de letramento en un contexto no escolar posibilitan destacar el sentido de la escritura y de la lectura en el cotidiano de los niños, identificando cuáles estrategias ellas desarrollan a partir de diferentes modos de interacción así como las representaciones que realizan para comprender algo nuevo. La investigación sigue los presupuestos de la metodología cualitativa de cuño etnográfico, (AMEIGEIRAS, 2007, GIALDINO, 2007, GHASARIAN, 2008, OLIVEIRA, 2006), considerando las especificidades de investigación con niños (GRAUE y WALSH).Al escoger esa metodología, el investigador realiza su trabajo de forma interactiva, buscando la comprensión del contexto y de las personas involucradas, privilegiando un proceso minucioso de observación de este grupo de estudios bíblicos para conocer a sus asistentes, su realidad y su cultura. Los datos se registran a través de la observación participante, fotografías, filmaciones, y escrita en el diario de campo. Las diferentes formas de producción de los datos de la investigación se revisan y el cruce de datos de las diferentes fuentes se realiza para comprender el significado de las prácticas de letra para ese grupo

Palabras clave: Investigación Etnográfica, Niños, Prácticas de Letramento, Agropecuaria Canoa Mirim.

Introdução

O presente trabalho de pesquisa em desenvolvimento surgiu a partir do ingresso no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal de Rio Grande – FURG. Na escuta atenta aos diálogos de diversas crianças da Agropecuária Canoa Mirim, chamou atenção o fato da grande maioria relatar que frequentava um grupo de estudos bíblicos. Esse dado incitou meu interesse em transformar as práticas de letramento realizadas no contexto desse grupo em objeto de pesquisa. Passei então a investigar sobre o tema e percebi que o letramento associado com a religião é pouco explorado em pesquisas acadêmicas, sendo que as questões mais recorrentes nos trabalhos que pude localizar, têm seu foco principal nas práticas religiosas em si.

Também é possível observar que o conceito de letramento e sua utilização, ainda está bastante articulado com o de alfabetização e de contexto escolar, no entanto, entendo a importância de desenvolver pesquisas problematizando esta associação e destacando a necessidade de considerar a especificidade do processo de letramento. Nesta perspectiva Street (2014, p. 144) [1] destaca que:

> Se quisermos entender a natureza e os significados do letramento em nossa vida, precisamos então de mais pesquisas focadas no letramento na comunidade – nesse sentido mais amplo – e nas implicações ideológicas e não tanto educacionais das práticas comunicativas em que ele se insere.

Refletindo sobre a citação acima, percebo a relevância de pesquisar as práticas de letramento em um contexto não escolar, valorizando o sentido da escrita e da leitura na vida das crianças sem associar à escolarização e à alfabetização, e analisando sua forma de aprender, partindo de seus conhecimentos anteriores, formulando assim suas próprias hipóteses e ideias.

Assim sendo, desenvolver a pesquisa das práticas de letramento no contexto de um grupo de estudos bíblicos, envolve lançar um olhar diferenciado, minucioso, investigativo e reflexivo sobre os componentes de leitura escrita e oralidade que estão presentes na realidade do grupo.

Tendo em vista o que foi colocado, penso que a pesquisa sobre letramento no contexto de um grupo de estudos bíblicos poderá vir a contribuir com o avanço dos estudos sobre práticas de letramento em diferentes contextos, uma vez que será realizada fora do ambiente escolar. Desse modo, parto da seguinte questão de pesquisa: Quais práticas de letramentos são vivenciadas pelas crianças da Agropecuária Canoa Mirim no contexto do Grupo de Estudos Bíblicos da Igreja Pentecostal Casa de Oração?

Além de buscar conhecer e entender as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças, procuro identificar quais os suportes de leitura e escrita as crianças têm contato e fazem uso no grupo de estudos e ainda busco demonstrar como estas práticas de letramento se relacionam com a cultura das crianças vivenciada em outros contextos.

Portanto, para desenvolver esta pesquisa é imprescindível estar em constante interação com os sujeitos participantes do contexto e principalmente ter a sensibilidade para procurar as informações e analisar os processos de forma imparcial, sendo que observar o cotidiano envolve exercitar o olhar, estando atento a todos componente de leitura, escrita e oralidade que estão presentes.

> Street afirma que as práticas de letramento são um produto social e, portanto, não podem ser isoladas do contexto político e ideológico em que ocorrem. (MACEDO, 2005, p.17) [2].

Considerando o objetivo principal da investigação, que é conhecer e entender as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças da Agropecuária Canoa Mirim que participam do grupo de estudos bíblicos da religião Pentecostal, optei por uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, visto que através deste método de investigação é possível interpretar o meio pesquisado explicando, definindo, esclarecendo e resumindo (AMEIGEIRAS, 2007) [3]. Deste modo, a pesquisa qualitativa proporciona um entendimento meticuloso do universo a ser

pesquisado. Segundo Gialdino, (2007, p. 26) [4]:

> La fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrase en la práctica real in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente. Sin embargo, el análisis de cómo las personas ven los cosas no puede ignorar la importancia de cómo hacen las cosas.

Dentro desta perspectiva, a etnografia aparece como a metodologia adequada para a investigação, uma vez que se refere ao estudo de uma cultura mais ou menos compartilhada por um determinado grupo de indivíduos (GHASARIAN, 2008) [5].

Entendo assim, que ao escolher essa metodologia, o trabalho será realizado de forma interacional, buscando a compreensão do meio e das pessoas, e que para obter êxito neste processo é necessária atenção especial para as análises dos dados produzidos, com observações atentas, relatos, escritas, releituras e reflexão. Concordando com (GRAUE, WALSH, 2003, P. 72)[6]:

> Teoria e a observação trabalharam de mãos dadas para me ajudar: As teorias alargaram a minha visão do que deve ser observado, e as observações levaram-me a procurar teorias que me ajudassem a compreender o que vejo

Por conseguinte, o período de campo é um momento especial onde acontece um envolvimento com os sujeitos pesquisados, utilizando diferentes estratégias para a produção dos dados, aprendendo sobre as pessoas e eventualmente ainda modificando questões de acordo com a reflexão da leitura dos dados.

Durante o processo da pesquisa há um envolvimento com o meio pesquisado, porém é de absoluta importância problematizar as informações com coerência e olhar reflexivo, fazendo sempre um estudo com as diferentes formas de produção dos dados e referenciais teóricos. De acordo com Oliveira (2006, p. 66) [7]

> O certo é que tanto o estar no campo como o estar no gabinete fazem parte de um mesmo processo de busca do conhecimento, [...] sempre "levamos o gabinete" conosco quando realizamos a pesquisa de Campo, bem como "trazemos o campo" conosco quando voltamos ao nosso lugar de trabalho

Assim, o trabalho de campo envolve muito mais do que o tempo gasto no campo, pois continua em casa com as tarefas de leitura das anotações, ressignificando e reconstruindo as cenas vivenciadas dentro do contexto, para que possa ser obtida uma leitura fiel da realidade (GHASARIAN, 2008).

Desenvolvimento

Para realizar a pesquisa etnográfica das práticas de letramento vivenciadas pelas crianças em um grupo de estudos bíblicos no contexto rural da Agropecuária Canoa Mirim, realizei inicialmente um trabalho exploratório de conhecimento deste espaço, caracterizando a comunidade, analisando seu dialeto, sua forma de desenvolver cultura e o contato que as crianças têm com materiais de leitura e escrita, observando que este meio tem características próprias e jamais poderá ser considerado como "uma extensão, um quintal da cidade" (ARROYO, 2007, p. 159) [8].

A Agropecuária Canoa Mirim é também conhecida como Granja do Salso, está localizada na zona rural, quarto distrito do município de Santa Vitória do Palmar, Rio Grande do Sul. A localidade está distante 60 km da zona urbana, sendo 18 km de estrada de chão. É uma propriedade privada que foi fundada no ano de 1967.



Figura1- Vista aérea da Agropecuária Canoa Mirim, fonte: agropecuária Canoa Mirim.

Na localidade da Granja do Salso não há igrejas, as representações das comunidades católicas e evangélicas realizam seus encontros no prédio da escola no turno da noite, ou finais de semana quando não ocorrem atividades escolares.



Figura2- Escola Municipal de Ensino Fundamental Brasilino Patella, local da realização dos encontros do Grupo de estudos bíblicos. Fonte: Própria autora.

Na comunidade, há uma diversidade muito grande de culturas, pois os moradores são oriundos de lugares distintos, situação essa bastante comum nos espaços rurais. Conforme salienta Grazziotin & Souza (2014, p. 14) [9]

> O meio rural é entendido como espaço/lugar em que as práticas e as culturas se materializam e desenvolvem. Neste espaço, os limites físicos e as condições geográficas se diluem a partir dos significados que adquirem, no âmbito das diferentes ações humanas. Além disso, como espaço de "produção de novas relações sociais" caracteriza-se em um campo de possibilidades, de produções de história e cultura, dos sujeitos que ali vivem.

Desse modo, entendo que as diferentes culturas que constituem o meio rural é um aspecto muito importante que precisa ser considerado, valorizando e escutando atentamente o relato dos membros da comunidade e compreendendo que cada um tem a sua história pessoal, assim favorece o conhecimento de sua cultura, o que é essencial para reconhecer a identidade da comunidade.

Também é importante destacar a particularidade desta investigação, em que as crianças são os sujeitos da pesquisa, assim é importante reconhecer sua capacidade de interpretar o mundo adulto, transformando e produzindo sua própria cultura a partir das interações com os outros. Nesta direção, a criança é compreendida considerando seu potencial de refletir, atuar e tomar posição dentro do seu meio social.

Nesta perspectiva etnográfica com crianças é fundamental reconhecer que "a criança não sabe menos, sabe outra coisa" (COHN, 2005, p. 33) [10]. Portanto, tendo em vista que "ninguém parte para o trabalho de campo sem uma ideia do que são as crianças". (GRAUE e WALSH, 2003, p. 47), mesmo antes de começar o trabalho de campo, procurei conhecimento acerca do grupo de crianças que iria observar.

O grupo de estudos bíblicos da Igreja Pentecostal Casa de Oração na Agropecuária Canoa Mirim é denominado "Geração de Adoradores" e é formado por 12 crianças na faixa etária entre 5 e 12 anos, sendo 7 meninas e 5 meninos.

Também, refletindo sobre a particularidade desta investigação que tem como contexto um grupo de estudos bíblicos, considero muito importante a postura de, desde o início colocar-me como aprendiz para não ser confundida como mais uma evangelizadora que tem o poder de comando. Durante os momentos de interação com as crianças, entendo a necessidade do cuidado de enfatizar os conhecimentos que foram aprendidos com elas. Essa inclusão de participante no contexto do grupo pesquisado, é muito importante, pois oportuniza a observação atenta e ainda um diálogo potente com as crianças,tendo clareza que "temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de pesquisa com crianças" (ROCHA, 2008, p.44) [11].

Estar imerso no campo empírico como participante, também envolve momentos em que é imperioso um afastamento para reflexões, considerando que:

> [...] não basta estar dentro para que o entendimento seja alcançado. Ao sistematizar também é necessário um exercício de certo distanciamento. (BUSSAB E SANTOS, 2009, p. 110) [12].

Ainda é importante destacar a constante reflexão sobre o papel de investigador e participante no contexto pesquisado, entendendo que estas funções são lados da mesma moeda e precisam conversar estabelecendo uma conexão durante o período de produção de dados em campo.

Sobre a produção de dados, as entrevistas e a observação participantes são instrumentos indicados em uma pesquisa etnográfica, porém quando a investigação envolve crianças, são necessários alguns cuidados especiais. Graue e Walsh (2003, p. 24-25) destacam a importância de considerar os contextos em que acontece a interação das crianças, ou seja:

> As crianças não podem permanecer incólumes aos contextos em que se movem. Tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente. Tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas acções.

Assim, o prolongado período em campo, que é uma característica da investigação etnográfica, permite a assimilação das relações desenvolvidas pelas crianças nas suas rotinas e contextos, oportunizando maior clareza na leitura dos dados produzidos para a pesquisa. Graue e Walsh (2003, p.94) ao discorrerem sobre este trabalho de produção de dados, enfatizam que:

> Os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provêm das interacções do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse.

No que se refere a presente pesquisa, os instrumentos utilizados para a produções de dados foram entrevistas, fotografias, vídeos, escrita no caderno de campo e observação participante no grupo de estudos bíblicos. Realizei 40 observações participativas, aproximadamente 300 minutos de filmagens e por volta de 100 fotos de situações envolvendo a participação das crianças no grupo.

As entrevistas foram realizadas de forma não diretiva, que é caracterizada por Ameigeiras (2007, p.127) como:

> […] Una herramienta clave para avanzar en el conocimiento de la trama socio-cultural, pero muy especialmente para profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales. La entrevista requiere establecer una relación con el otro que se constituye en el suporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas.

Portanto, através da entrevista não diretiva, foi possível estabelecer um diálogo com as crianças, utilizando habilidades de ouvir e conduzindo a conversa com perguntas que não foram pré construídas para induzir respostas, tendo especial atenção ao ponto de vista delas, buscando a compreensão de todas as particularidades incluídas em suas palavras, olhares, gestos, silêncios entre outros (AMEIGEIRAS, 2007). Estes cuidados com as crianças entrevistadas foram importantes, pois oportunizaram um conhecimento bem maior, revelando também fatos de sua cultura.

Também utilizei a estratégia de realizar as entrevistas em grupos, para que houvesse um debate entre as ideias das crianças, elas assistiram vídeos e fotografias que envolviam diferentes situações onde elas estavam presentes, e era solicitado seu relato e interpretação, sempre com a permissão delas para gravar a conversa.

Desta forma, o período de campo prolongado foi necessário e primordial para o sucesso da investigação considerando que:

> El trabajo de campo no solo implica la posibilidad de observar, interactuar e interpretar a los actores en el contexto en el los mismos se encuentran, y hacerlo durante un tiempo prolongado, sino también de participar en las múltiples actividades que dichos actores sociales despliegan en su vida cotidiana (AMEIGEIRAS, 2007, p.117).

Neste período especial aconteceu um envolvimento como meio e com as crianças pesquisadas, aprendendo sobre elas, e eventualmente ainda modificando questões

iniciais de acordo com a reflexão da leitura dos dados.

Resultados ediscussão

Considero importante destacar a atuação da igreja Evangélica na Agropecuária Canoa Mirim, sendo que até meados dos anos 90 a religião dominante nesta comunidade era a Católica, tendo um número bem expressivo de pessoas atuando como lideranças e motivando a participação de moradores em todas as atividades, como grupo de jovens, missas, procissões e grupo de orações. Neste período a religião evangélica também tinha participação na comunidade, com cultos e grupo de estudos, porém era pouco divulgada e também havia muito preconceito com os rituais realizados pelos pastores e com o estereótipo relacionado ao "crente", problematizando sua maneira de vestir e o rigor referente à conduta e costumes.

Contudo, com o passar dos anos, esta situação foi se revertendo, a Igreja Católica aos poucos foi perdendo as lideranças, o espaço e a potência na localidade, assim avançou a representatividade dos Evangélicos. Atualmente, um grupo de representantes da Igreja Pentecostal Casa de Oração, formado por aproximadamente 60 pessoas entre adultos e crianças, são responsáveis pelas ações da comunidade evangélica na Agropecuária Canoa Mirim. O grupo organiza suas atividades com encontros quinzenais, sendo os domingos para prática de cultos na comunidade e nos sábados, os fiéis que moram na Agropecuária Canoa Mirim são conduzidos para a Igreja sede na cidade de Santa Vitória do Palmar onde são realizados cultos e estudos Bíblicos.

A inserção neste grupo como pesquisadora sobre as práticas de letramento foi realizada por meio de um contato inicial com a missionária, solicitando permissão para realizar as atividades de pesquisa com as crianças pentecostais da Agropecuária Canoa Mirim, esclarecendo o tema da pesquisa e explicando como seria realizado o trabalho, além da missionária, procurei os responsáveis pelas crianças solicitando permissão para fotografias, filmagens e entrevistas, elucidando o tema da investigação e ainda explicando que seria apresentado retorno sobre o trabalho para o grupo pesquisado, estando eles a vontade para solicitar informações sempre que julgarem necessário, as crianças também foram consultadas, pedindo e destacando a importância de sua colaboração na pesquisa.

No começo das observações participantes junto ao grupo de estudos bíblicos, o sentimento de vivenciar práticas religiosas diferentes daquelas que estava acostumada na religião católica, causou-me um pouco de estranhamento e desconforto e fiquei na posição de mera expectadora. Porém, refletindo e entendendo que em uma pesquisa etnográfica para compreender o contexto pesquisado é necessário ter a sensibilidade de olhar, ouvir e aprender a cultura do outro, procurei realizar uma aproximação, pesquisando, participando e interagindo com as atividades realizadas no grupo. De acordo com minhas escritas durante a observação:

> Resolvi tomar algumas atitudes para que não fosse considerada como alguém que estivesse estrangeira daquele espaço, pois entendi que ser aceita é principalmente ser vista como integrante daquele grupo. Assim, eu pesquisei hinos que eles costumavam cantar e comecei a cantar e orar junto, o resultado foi imediato, no momento que a evangelizadora lia a Palavra de Deus, como eu não possuía Bíblia na mão para acompanhar, uma senhora procurou o salmo que estava sendo lido e me entregou sua Bíblia aberta. Neste momento eu percebi que estava começando a ser inserida como uma integrante do grupo. (Diário de Campo, 06/04/ 2018)

Esta interação com o grupo pesquisado, foi aos poucos oportunizando um aprendizado sobre as pessoas, entendendo seus olhares, expressões faciais, repetição de palavras, posição corporal, entre outros que falam da cultura e do letramento realizado neste contexto. No entanto, também considerei necessário o constante exercício de aproximação, distanciamento e reflexão destacando a importância do cuidado para que o envolvimento com o meio pesquisado não interferisse na leitura dos dados, conforme indica Oliveira (2006, p. 14)

> [...] estranhando suficientemente tudo aquilo que nos é próximo, de maneira que possa alcançar uma distância mínima que nos habilite ao questionamento típico do olhar etnográfico.

Também, destaco a importância de minha entrada no campo empírico ter sido concomitante com os estudos do campo teórico sobre etnografia e letramento, pois desta forma realizo a todo o momento uma articulação com os dados que são produzidos, considerando que

> [...], el proceso de análisis no debe considerarse una etapa diferente de la investigación sino una actividad reflexiva que influya en toda la recolección de los dados, la redacción, la recolección adicional, etc (COFFEY E ATKINSON, 2003, p.7) [13].

Dentro desta perspectiva, as anotações no diário de campo também são aliadas, já que possibilitam uma reflexão, retomando os registros e reavaliação junto com minha orientadora, dos rumos da pesquisa e minhas atitudes no contexto pesquisado.

As crianças são protagonistas desta investigação, portanto tem voz e poder, e são entendidas não como submissas e dependentes, mas como sujeitos que participam de forma ativa, intervindo no processo de pesquisa e possuindo possibilidades de posicionamentos e reflexões.

Porém, conhecer precisamente o ponto de vista das crianças é um grande desafio, mas, amparada na metodologia, procuro estabelecer estratégias que permitam transcrever e interpretar com fidelidade a concepção das crianças. Graue e Walsh (2003, p. 56) advertem que:

> Por mais aliciante que a frase "através dos olhos das crianças" possa ser, jamais veremos o mundo através dos olhos de outra pessoa, particularmente dos olhos de uma criança. Pelo contrário, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiência, das crianças e nossas, e de uma multiplicidade de camadas de teorias.

Portanto, o aprofundamento do referencial teórico dos estudos da infância é importante para todos que se aventuram na pesquisa com crianças, entretanto, é necessário também estar atenta que as crianças são imaginativas e espontâneas, sendo assim, muitas vezes preciso abandonar teorias e concepções para refletir sobre as interações das crianças. A partir desse entendimento, Souza e Castro (2008, p. 53) [14] salientam:

> A primeira definição que se impõe diz respeito à compreensão do lugar social que a criança assume na interação com o adulto no contexto da pesquisa. Na medida em que a criança não é vista apenas como um objeto a ser conhecido, mas como sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa, começa a ser orientada e organizada a partir dessa visão.

Deste modo, em uma etnográfica com crianças, é imprescindível a compreensão de nossa condição de adultos e que elas nos reconhecem como diferente, assim a proximidade não é tarefa fácil, considerando ainda que:

> Se as crianças vêem a pesquisadora como aquela que sabe de tudo, pode ser difícil estabelecer uma relação direta e franca, em que elas sintam-se à vontade para expressar seus sentimentos e pensamentos. (PIRES, 2007, p, 244) [15].

Pensando nestes aspectos, e considerando as especificidades deste contexto, Graue e Walsh (2003, p. 76-77), comentam sobre a importância do respeito e dos acordos para obter aceitação no mundo das crianças, destacando que:

> Entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas. Na vida quotidiana as pessoas estão constantemente a negociar essa permissão com os outros, mas só raramente os adultos o fazem com as crianças. Nas relações entre adultos e crianças, os adultos são, a maior parte das vezes, aqueles que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras. Na investigação com crianças são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras- para os adultos.

Assim, sempre procuro evidenciar atitudes de humildade frente às crianças, fazendo acordos para obter a permissão de participar nas suas atividades, valorizando suas falas, seus conhecimentos e indicando situações em que elas possam constatar o quanto são competentes e capazes de ensinar e ajudar na pesquisa.

Conclusões

Com relação aos dados iniciais, analisando e refletindo atentamente sobre o material que foi produzido durante as observações, assistindo diversas vezes os vídeos, revendo fotos, ouvindo gravações de voz e considerando que:

> Letramento significa uma prática discursiva de um determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou escrever (KLEIMAN, 1995, p. 18)[16].

Considero que houve vários episódios de letramento vivenciado pelas crianças, durante as observações no grupo de estudos bíblicos e nos cultos foi possível identificar três práticas de letramento. Destacando primeiramente a contação de história:

A evangelizadora lê uma história em voz alta e pausadamente, logo relaciona esta história com um versículo da Bíblia e com situações do cotidiano das crianças, comentando sobre atitudes que devem ser observadas por eles como obediência e recusa de jogos e vícios.

Logo realiza atividades de desafios para as crianças maiores responder as perguntas lendo os capítulos e versículos sugeridos. É possível perceber pelo comentário das crianças que estas perguntas já foram feitas em outras ocasiões, pois muitas têm decoradas as respostas no início da pergunta.



Figura 3 – Atividades de leitura da Bíblia. Fonte: Própria autora

Com as crianças menores a evangelizadora realiza perguntas da história lida que devem ser respondidas através de plaquinhas com imagens de rostos tristes e alegres, esta representação é utilizada para que as crianças associem as atitudes que agradam ou entristecem a Deus. Este trabalho também é feito com placas de V ou F, associando a letra ao significado da atitude correta.



Figura 4 – Atividades com plaquinhas, Fonte: Própria autora

Assim o evento de contação de história e a estratégia do uso das plaquinhas são práticas de letramento usadas pela evangelizadora para ensinar hábitos e atitudes nas crianças e também condicionam o conhecimento da Bíblia.

A segunda prática de letramento a ser destacada está relacionada com a oratória, pois

é algo inerente do grupo de estudos bíblicos. Durante a pregação da evangelizadora e no culto acontece um discurso intenso feito por meio de atemorizações, intimidação e promessas. As crianças ouvem as lideranças atentamente, as quais exercem poder e função de educadores. Estas lideranças também tratam sobre várias questões relacionadas à conduta e aos comportamentos, pregando sobre quais seriam adequados para a vida social de uma criança e um jovem que tem Jesus no coração.

Observei que esta oratória, também é encontrada em algumas ações e diálogo das crianças em seu cotidiano, como por exemplo, no gosto musical condenando gêneros como o *funk*, na forma de vestir, preferindo vestidos, saias e calça social, no gestual que é caracterizado pelas mãos estendidas ao céu quando alcançam alguma vitória e em seus discursos, quando consideram as infelicidades e tragédias como interferência do "demônio" ou obra de "macumbaria". Assim é possível afirmar que estas práticas norteadas pela oralidade, podem ser entendidas como letradas na medida em que "[...] podem repetir, reforçar, ampliar, ajustar ou contradizer o que está escrito" (MARINHO, 2010, p. 81)[17].

A terceira prática de letramento observada está relacionada com a entoação de louvores, pois há um processo de ensaio constante no grupo com repetição dos hinos. Estes louvores também fazem parte do cotidiano das crianças, sendo que em visitas que realizei em suas residências, observei que todas tinham uma potente caixa de som e a maioria estava funcionando e executando um louvor em volume alto, assim as crianças não só decoram palavras e frases dos hinos, como são capazes de comentar com propriedade, conforme descrição realizada no Diário de Campo (13/08/2018):

> Ao filmar as crianças cantando percebo que muitas ainda não estão alfabetizadas, porém este fator não era impedimento para que soubessem entoar o louvor que era repleto de palavras difíceis.



Figura 4 – Ensaio de louvores: Fonte: Própria autora

Outro aspecto a ser destacado é que quando observo o diálogo das crianças no cotidiano da Agropecuária Canoa Mirim, percebo que algumas palavras pronunciadas no culto, no grupo e nos louvores, também estão presentes em seu vocabulário, sendo utilizadas em suas brincadeiras e nas relações com os colegas, como por exemplo, o emprego do termo "Glória a Deus", para expressar agradecimento ou felicidade por alguma conquista, a censura da palavra adorar, pois segundo elas: "só se adora a Deus". A ausência em festas que tenham coreografias de músicas consideradas como "do mundo" e em jogos onde aconteçam disputas também é perceptível.

Após estas primeiras observações, entendo a importância de minha entrada no campo empírico ter sido concomitante com os estudos do campo teórico sobre etnografia e letramento, pois desta forma realizo a todo o momento uma articulação com os dados que são produzidos, considerando que

> "[...] el proceso de análisis no debe considerarse una etapa diferente de la investigación sino una actividad reflexiva que influya en toda la recolección de los dados, la redacción, la recolección adicional, etc" (COFFEY E ATKINSON, 2003, p.7).

Logo, essa investigação também esta propiciando que tenha uma postura de aprendiz, com humildade para reconstruir conceitos sempre que necessário:

> La reflexividad, el "regreso a sí mismo" y su actividad son los únicos remedios contra el intelectualismo y los medios para mejorar la calidad de una investigación" (GHASARIAN, 2008, p. 118).

Em vista disso, a experiência empírica articulada com o estudo teórico, reflexões e reconstruções esta representando grandes possibilidades para alcançar as respostas para a questão de pesquisa.

REFERÊNCIAS

[1] STREET, Brian. *Letramento ssociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Tradução Marcos Bagno.

[2] MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. P.37-281

[3] AMEIGEIRAS, Aldo Rubén. Elabordajeetnográfico en la investigaciónsocial. In: GIALDINO, Irene Vasilachis (Org.). *Estratégias de investigaçãocualitativa*. Buenos Aires: Gedisa, 2007.

[4] GIALDINO, Irene Vasilachis de, (coord.), AMEIGEIRAS, Aldo R., CHERNOBILSKY, Lilia B., BÉLIVEAU, Verónica Giménez, MALLIMACI, Fortunato, MENDIZÁBAL, Nora, NEIMAN, Guillermo, QUARANTA, Germán, SONEIRA, Abelardo J. *Estrategias de investigación cualitativa*. Editora Gedisa, S.A. 2007. p.26-55

[5] GHASARIAN, Chistian. *De la etnografía a la antropología reflexiva: nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas...* [et.al.]; dirigido por Adolfo Colombres.-1ª.ed.- Buenos Aires: Del Sol, 2008.

[6] GRAUE, Elizabeh e WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética***.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

[7] OLIVEIRA, Ricardo Cardoso de, *O trabalho do antropólogo*, 3.ed./Brasília: Paralelo15; São Paulo: Editora Unesp, 2006

[8] ARROYO, Miguel G.*Políticas de formação de educadores (as) do campo***.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br, acesso em outubro de 2018.

[9] GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos, SOUZA, José Edimar de- *Para ler, escrever e contar: Modos de ser professora no cotidiano escolar de Lomba Grande/ RS* - Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.347-370, jul./dez.2014 http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index

[10] COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

[11] ROCHA, Eloísa Acires C. *Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar.* In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

[12] BUSSAB, Vera Silvia R.; SANTOS, Ana Karina. *Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação.* In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. – São Paulo: Cortez, 2009.

[13]ATKINSON, Paul, COFFEY, Amanda. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colômbia. Editora Sage, 2003.

[14] SOUZA, Solange Jobim e; CASTRO, Lucia Rabello de. *Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo.* In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78

[15] PIRES, Flavia. *Ser adulta e pesquisar crianças.* Revista de Antropologia. São Paulo, USP, 2007, V. 50 nº 1

[16] KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15 - 64.

[17] MARINHO, Marildes. *Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito*. In: MARINHO, M e CARVALHO, GT. (Orgs.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. P. 33 – 53.

AS CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO MÉTODOS DE ANÁLISE EM UMA PESQUISA QUALITATIVA

THE CONTRIBUTIONS OF DIALECTICAL HISTORICAL MATERIALISM AND DISCURSIVE TEXTUAL ANALYSIS AS METHODS OF ANALYSIS IN A QUALITATIVE RESEARCH

Francine Couto de Oliveira Weymar[a], Fátima Barcellos da Rosa[b] , Vanessa Valente Gonçalves [c]

a Bibliotecária e docente da educação básica da prefeitura de Pelotas. IFSul, francineweymar@gmail.com

b Assistente Social da Unipampa. IFSul. fatimarosa@unipampa.edu.br

c Professora de Língua Inglesa. IFSul. vanessavalentee@hotmail.com

RESUMO

O artigo consiste em um recorte da pesquisa de mestrado em Educação e Tecnologia realizada junto ao Mestrado Profissional de Educação e Tecnologia, MPET, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, IFSul. O estudo está alicerçado nos pressupostos marxistas, sobretudo no pensamento de Antonio Gramsci. Tem por objetivo mostrar as contribuições do Materialismo Histórico Dialético (MHD) e da Análise Textual Discursiva (ATD) em uma pesquisa de cunho qualitativo. Desvelando as proposições de uma revista inserida no Sistema "S" de Ensino e identificando as possibilidades e as potencialidades desse periódico. Compreendeu-se, a partir dos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético e da Análise Textual Discursiva, que tanto da perspectiva da formação docente e da formação proporcionada ao discente, a Revista Competência, em seus artigos publicados contemplam duas interpretações: a manutenção do *status quo* ou a possível transformação social, sendo que 75% dos textos, que versam sobre a Formação Docente e sobre o Ensino Superior, possuem um posicionamento a favor de uma educação que busca a transformação social.

Palavras-chave: Materialismo Histórico Dialético, Análise Textual Discursiva, Pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

The article consists of a cut of the master's research in Education and Technology carried out together with the Professional Master's Degree in Education and Technology, MPET, of the Federal Institute of Education, Science and Technology Sul-rio-grandense, IFSul. The study is based on the Marxist assumptions, especially in the thought of Antonio Gramsci. It aims to show the contributions of Dialectical Historical Materialism (MHD) and Discursive Textual Analysis (DTA) in a qualitative research. Unveiling the propositions of a magazine inserted in the "S" System of Teaching and identifying the possibilities and potentialities of this journal. Based on the foundations of Dialectical Historical Materialism and Discursive Textual Analysis, both

the perspective of teacher education and the training provided to the student, Revista Competência, in its published articles, contemplate two interpretations: the maintenance of the status quo or the possible social transformation, and 75% of the texts, which deal with Teacher Education and Higher Education, have a position in favor of an education that seeks social transformation.

Keywords: Dialectical Historical Materialism, Discursive Textual Analysis, Qualitative Research.

Introdução

O presente artigo tem o intuito de apresentar como o Materialismo Histórico Dialético e a Análise Textual Discursiva contribuíram nos caminhos metodológicos de uma pesquisa realizada no campo da educação, tendo como fundamentos os pressupostos marxistas, sobretudo o pensamento de Antonio Gramsci. O estudo, portanto, consiste em um recorte da pesquisa de mestrado em Educação e Tecnologia realizada junto ao Mestrado Profissional de Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, IFSul.

O texto tem por finalidade apresentar um recorte das construções realizadas, a partir da pesquisa intitulada: O papel da Revista Competência na formação do educador enquanto intelectual orgânico: limitações e potencialidades, a qual tinha como objetivo: Problematizar o papel que a Revista Competência desempenha na formação permanente dos educadores do ensino superior da Faculdade de Tecnologia SENAC Pelotas, bem como desvelar as possibilidades e potencialidades deste espaço no que tange a sua contribuição na formação de intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho[24].

Essa escrita apresenta-se da seguinte forma: em um primeiro momento será discutido a *pesquisa qualitativa no campo da educação*, logo se passa a ser refletido acerca do *Materialismo Histórico Dialético* e da *Análise Textual Discursiva*. No item resultados obtidos com os métodos *MHD e ATD* buscou-se pontuar como esses dois métodos contribuíram na construção da pesquisa. Findando o texto foi realizada uma breve apresentação dos resultados da pesquisa com as *considerações finais* e para concluir as *referências* utilizadas.

Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação

A referente investigação foi de natureza qualitativa, afirmado por [2]: "A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo." (p.17). É a intencionalidade da presente pesquisa, visto que se buscou reconhecer e compreender o universo no qual a pesquisadora estava inserida, que realidade[25] ela estava vivenciando, que de certa forma, não estava clara, não estava sendo entendida. De que forma a pesquisadora poderia fazer a diferença em sua realidade? De que maneira a pesquisadora poderia buscar contribuir para o processo de transformação social a partir do ambiente no qual estava inserida? Diante da compreensão da realidade da qual se faz parte, é possível encontrar novas possibilidades de entendimento do conhecimento e das práticas exercidas.

A investigação baseada no Materialismo Histórico Dialético, por conseguinte, enfatiza-se que foi uma pesquisa propositiva. Corroborando [3], quando assinala que a pesquisa qualitativa "[...] prevê a coleta dos dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado." (p.61). O tipo de pesquisa é descritivo, porque busca descrever determinada realidade, não existindo nenhum tipo de experimento e, nas palavras de [4], enfatiza-se que:

[24] C*lasse que vive do trabalho* é a expressão usada por [1] para referir-se à classe trabalhadora que, com a reestruturação produtiva do capital, tornou-se mais complexa, fragmentada e heterogênea, perdendo, de certa forma, aquela identidade materializada no proletariado estável de mão de obra manual. Esse autor argumenta que há uma ampliação da classe trabalhadora, que é constituída de "trabalhadores produtivos", "trabalhadores improdutivos" e "trabalhadores hifenizados". Assim, para dar conta dessa metamorfose, tem-se a denominação *classe que vive do trabalho*.

[25] [5] (p.25), esclarece o que é a realidade, à qual a pesquisadora se refere: "Realidade são todas as dimensões que compõem nossa forma de viver e o espaço que a cerca. Em nosso caso, realidades sociais, circunscrevem-se às dimensões sociais, tanto àquelas que estão em nós quanto àquelas que nos circundam. Fazem parte delas igualmente nossas ideologias, nossas representações mentais, nossos símbolos, nossas crenças e valores, bem como nosso comportamento externo e os condicionamentos circundantes de ordem social".

> As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. [...] Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa ex-postfacto, o levantamento e o estudo de caso. (p.42-43).

A pesquisa foi fundamentada, no entendimento [4], no grupo que se utiliza das fontes de papel, já que a investigação foi baseada nos artigos publicados em edições da Revista Competência[26]. Em relação à análise dos artigos, faz-se necessário esclarecer que o período de investigação, num primeiro momento, dar-se-ia nos volumes publicados nos últimos cinco anos, isto é, envolveria as publicações dos volumes do ano de 2012 ao ano de 2016. Posteriormente, fez-se necessário ampliar tal compreensão. As análises foram compostas pelos artigos veiculados nos volumes dos de 2008 ao ano de 2016, totalizando 17 edições e 167 artigos publicados, sendo que 77 artigos versavam sobre o tema Educação. Subsequentemente, serão detalhados os processos adotados para a seleção dos artigos que compuseram o *corpus*[27] da análise quando discutido acerca do método de análise aplicado a partir da Análise Textual Discursiva (ATD).

Materialismo Histórico Dialético

Segundo o materialismo, o mundo material é anterior ao espírito, e este deriva daquele. Marx chama de infraestrutura a estrutura material da sociedade, sua base econômica, que consiste nas formas pelas quais os homens produzem os bens necessários à sua vida. Marx acreditava que Hegel se importava mais com o trabalho intelectual e não percebia a importância do trabalho físico e material. [7]

[8] afirma que: "A dialética de Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e de relação homem-mundo." (p. 20). Assim, a dialética se torna método científico a partir de Marx, que critica Hegel e propõe a dialética materialista, partindo do real, do concreto, fazendo com que o pensamento dialético seja um método de análise da realidade. [8] ainda considera que:

> O materialismo dialético tem um duplo objetivo: 1º) como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. 2º) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), na qual o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la. (p.23).

Desse modo, em sua complexidade o materialismo dialético tem como uma das premissas a compreensão do ser humano como um todo, em seu conjunto, ao passo que a ciência se limita ao real. Entretanto não esquecendo que o materialismo dialético é inerente à ciência, porque é a partir dela que ele consegue seu desenvolvimento e superação. Portanto, significa o modo de se pensarem as contradições da realidade, partindo do pressuposto de que determinada

[26] A Revista Competência, Revista da Educação Superior do SENAC/RS, ISSN 1984-2880 - Qualis B4, nas áreas de Educação e Interdisciplinar e ISSN 2177-4986 versão on-line - Qualis B3, nas áreas de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. É uma publicação de periodicidade semestral e, conforme seu foco e escopo tem como objetivo promover e divulgar artigos e resenhas, inéditos, que contribuam para o desenvolvimento de áreas multidisciplinares.

[27] Conforme [6] (p.16) "O 'corpus' da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções lingüísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os documentos textuais da análise constituem significantes a partir dos quais são construídos significados relativos aos fenômenos investigados."

realidade está em constante transformação, tendo em vista sua perspectiva histórica.

As contribuições de [9], nesse sentido, são pertinentes já que o referido autor afirma que:

> Propor-se falar da dialética como método de investigação é, ao mesmo tempo, abordar um tema cadente e relevante política, ideológica e teoricamente, e, contraditoriamente, expor-se a um conjunto de riscos dos quais o fundamental é o da banalização ou simplificação. (p.71*).*

Por ser complexo o materialismo histórico e dialético, quando abordado superficialmente, pode ser banalizado ou simplificado, portanto é necessário ter a compreensão de onde se parte e aonde se quer chegar. Diante disso, [9] sustenta que, para a dialética ser materialista e histórica, é imprescindível que se tenha compreensão das categorias que a compõem: a materialidade, a totalidade, a historicidade e a contradição, construídas historicamente. Outro autor que contribui para o entendimento da dialética é [5], que afirma:

> O que a dialética faz de diferente é captar as estruturas da dinâmica social, não da estática. Não é, pois um instrumental de resfriamento da história, tornando-a mera repetição estanque de esquemas rígidos e já não reconhecendo conteúdos variados e novos, mas um instrumental que exalta o dinamismo dos conteúdos novos, mesmo que se reconheça não haver o novo total. (p.89).

Assim sendo, a categoria *materialidade* consiste em considerar o homem a partir da sua realidade concreta; por sua vez, o método materialista histórico e dialético se ocupa de pesquisar e analisar os fenômenos reais. Parte do homem que realmente atua e, considerando seu processo de vida real, expõe também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e os ecos desses processos de vida. A categoria *totalidade* se refere à necessidade de compreender os fenômenos em sua totalidade, os quais fazem parte de um "todo", que é constituído por diversas relações complexas, que se inter-relacionam. Para que o indivíduo compreenda a realidade em sua totalidade, precisa também descobrir os emaranhados que a constituem. A categoria *historicidade* é inerente à constituição da vida humana, pois o homem, como sujeito social, é real, vive numa realidade objetiva e concreta, material e tem sua historicidade, que é processual, construída, objetivada. O objeto do conhecimento é a realidade do sujeito, é o espaço material no qual está inserido.

A contradição é o princípio básico do movimento, trata-se de uma categoria determinada por Marx, como própria da realidade, como dimensão concreta da sua totalidade. Não se pode imaginar o real sem seu permanente movimento de construção do novo, de autoconstrução e de superação. O novo só pode ser vislumbrado a partir do velho, numa relação de contradição. Um nega o outro e nessa negação, tanto ocorre uma ruptura quanto uma continuidade.

É pertinente discorrer sobre as leis da dialética. Assim, de acordo com [8] a primeira lei refere-se ao princípio da totalidade, no qual tudo se relaciona, uma vez que os objetos e os fenômenos estão conectados, e a dialética busca a compreensão em sua totalidade concreta. A segunda lei trata do princípio do movimento, no qual tudo se transforma, já que a dialética considera que a sociedade, a natureza, os homens são inacabados, estando, assim, em constante construção. A terceira lei aborda a questão da mudança qualitativa, em que tais modificações somente acontecem com o acúmulo de unidades quantitativas que, em determinado instante, produz o qualitativamente novo. E, por fim, a quarta lei versa sobre o princípio da contradição, ou seja, a luta dos contrários, sendo a lei essencial à dialética, dado que transformar só é possível porque há ideias, conceitos opostos que, ao mesmo tempo em que se unem também se confrontam.

A contradição é a essência da dialética está presente nas mais diversas relações que o ser humano estabelece. O indivíduo faz parte de um determinado grupo, tecendo, compartilhando as mesmas teorias, conceitos e ideias. Sendo assim, cabe a cada indivíduo posicionar-se criticamente, tendo consciência de si mesmo. [10].

Nesse sentido, a pesquisa, baseada no Materialismo Histórico Dialético, como pressuposto filosófico e metodológico, intenta a compreensão do universo do qual faz parte o

objeto de estudo. Consequentemente rompendo "[...] com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante, é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação." [9] (p.77). [11], contribui para a discussão, quando afirma que as investigações que são alicerçadas no Materialismo Histórico Dialético:

> [...] se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da transformação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e política. (p. 97).

Análise Textual Discursiva

O método de análise escolhido para ser adotado na pesquisa foi a Análise Textual Discursiva (ATD) que, de acordo com [6] "[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos." (p.7). A ATD é composta por diversas etapas, sendo a primeira denominada unitarização, a segunda conhecida como categorização e a terceira se refere à captação do novo emergente. O processo de *unitarização* implica a desmontagem dos textos, de forma fragmentada, analisando-os detalhadamente para encontrar as unidades que constituem a situação estudada. De acordo com [12], a prática da *unitarização* é caracterizada por três etapas distintas: "1 – fragmentação dos textos e a codificação de cada unidade; 2 – reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesmo; 3 – atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida." (p.12).

O segundo processo da ATD é a *categorização*, definido por [6] como: "[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias." (p. 22). É o estabelecimento de relações entre as unidades encontradas, sendo uma espécie de agrupamento dos elementos que se aproximam, resultando em categorias.

O terceiro processo desenvolvido pela ATD é *captar o novo emergente*, isto é, uma nova compreensão do todo. O resultado desse entendimento, de acordo com [6] é o metatexto "[...] resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores." (p. 12). Os

> Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato do pesquisador assumir-se autor de seus argumentos. (p.32).

Os autores [6] deixam claro, também, que a análise textual discursiva é *um processo auto-organizado*, pois dela emergem novas compreensões, que não podem ser previstas. A ATD não tem a pretensão de testar hipóteses, a verdadeira intenção é o entendimento, a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre a realidade pesquisada. Nessa direção, a ATD nas palavras de [6]:

> [...] é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. (p. 114).

Portanto, com o auxílio da ATD, a pesquisadora realizou uma análise de maneira coerente com os discursos produzidos pela Revista Competência, bem como conseguiu interpretá-los de acordo com o referencial teórico-metodológico firmado na investigação. É importante reafirmar, neste momento, o posicionamento da pesquisadora: sempre foi realizar uma investigação de forma propositiva, corroborando com seus referenciais teórico-metodológicos.

Resultados Obtidos com os métodos MHD e ATD

Para obter os resultados da presente investigação, conforme mencionado previamente, foi utilizado os dois métodos explanados nas seções anteriores, o Materialismo Histórico Dialético e a Análise Textual Discursiva. Esse processo se deu de forma teórica e em um segundo momento passou-se então para a análise em si.

O primeiro movimento realizado para a construção do *corpus* da pesquisa foi reunir todos os resumos dos artigos publicados nos volumes que compreendem os anos de 2012 ao ano de 2016. Sendo um periódico semestral entendeu-se que, dentro desse período, se conseguiria fazer um recorte significativo, formando, o *corpus* da presente investigação. Totalizando noventa e sete (97) artigos publicados, a Revista Competência, versa sobre as mais diversas áreas do conhecimento, nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola.

Com esse total de artigos, surgiu o segundo movimento, no qual foram selecionados os que tratavam do tema Educação, somando um total de quarenta e três (43) artigos. Esse total apresentou-se como um número elevado para compor o *corpus* da pesquisa. Desse modo, realizou-se um terceiro movimento, no qual se objetivou uma nova análise, levando em consideração os artigos que versassem sobre a formação docente e sobre o ensino superior, totalizando nove (9) artigos selecionados.

Após essa construção, compreendeu-se que, pelo número reduzido de artigos encontrados, fazia-se possível ampliar o período de análise. Então, realizou-se uma busca por todos os volumes publicados pela Revista Competência, totalizando cento e sessenta e sete (167) artigos publicados, verificando-se que, desse total, setenta e sete (77) artigos discorriam sobre educação. Dos setenta e sete (77) artigos que abordam o tema Educação, treze (13) artigos referem-se à formação docente e ao ensino superior.

Uma vez possuindo a listagem, o conteúdo foi acessado edição por edição, fazendo o levantamento do número de artigos que versavam sobre Educação e sobre as demais áreas que a Revista Competência compreende.

Na tabela abaixo, pode ser observado o levantamento holístico dos artigos publicados na Revista Competência do ano de 2008 ao ano de 2016.

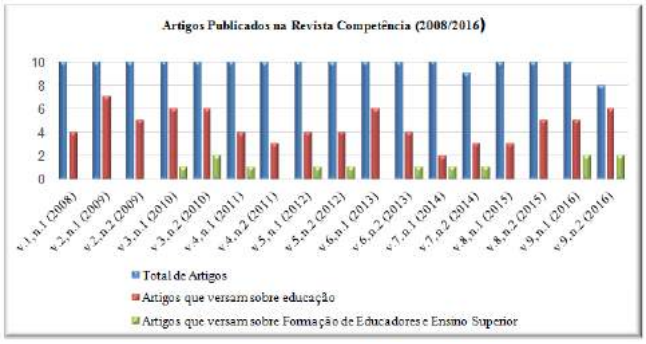


Gráfico 1 – Artigos Publicados na Revista Competência do ano de 2008 ao ano de 2016.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Apreende-se que, dos artigos publicados que versam sobre Eduação em torno de 17% são sobre o tema Educação no Ensino Superior e a Formação Docente, que aparece em 10 volumes publicados pela Revista Competência num total de 17 volumes existentes. Dessa forma, demonstra-se que é um assunto recorrente no periódico em análise, fazendo com que seja possível, de alguma maneira, ser importante à formação permanente dos educadores atuantes na Faculdade de Tecnologia SENAC Pelotas.



Gráfico 2 – Relação das Áreas dos Artigos Publicados na Revista Competência do ano de 2008 ao ano de 2016.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com o gráfico acima, percebe-se que a Educação como tema, abordada nas mais diversas formas, corresponde a um total de 46% do total de artigos publicados que compreendem todos os anos em que a Revista Competência publicou seus volumes, ou seja, do período que abrangem do ano de 2008 ao de

2016. Apreende-se, então, que 8% dos artigos publicados pela Revista Competência que versam sobre Educação abarcam Educação no Ensino Superior e a Formação Docente.

Os artigos possuem as mais diversas concepções de mundo. Alguns, no início das publicações, fazem críticas ao sistema capitalista, ao modelo de educação tecnicista, englobando desde a educação básica ao ensino superior, contemplando também reflexões sobre a pós-graduação.

Logo, 54% representam as demais áreas, sendo elas: Moda, Gestão e Negócios, Comunicação e Informação, Hospitalidade e Lazer. Assim, constata-se que o tema Educação possui uma relevância nos volumes publicados, embora o número de artigos variem de edição para edição

É pertinente o que [13] problematiza, ao propor que, se um estudo fosse realizado com foco na estrutura ideológica de uma determinada classe dominante, seria de suma importância, porque "[...] a organização material voltada para manter, defender e desenvolver a 'frente' teórica ou ideológica." O pensador italiano ainda reforça que, na organização material do conhecimento, a relação mais forte e eficaz é realizada pelas editoras:

> [...] (que têm um programa implícito e explícito e se apoiam numa determinada corrente), jornais políticos, revistas de todo tipo, científicas, literárias, filológicas, de divulgação, etc., periódicos diversos até os boletins paroquiais. (p.78).

Tal afirmativa evidencia a importância da investigação, já que o objeto analisado, são os artigos de um periódico vinculado a uma instituição que, foi criada para assegurar a manutenção do modelo civilizatório vigente. [13], destaca, também, que:

> Um editor-chefe de um cotidiano deveria ter este estudo como índice geral para seu trabalho; ou, melhor, deveria refazê-lo por conta própria: quantos belíssimos artigos se poderiam escrever sobre a questão! (p.78).

Portanto, para Gramsci, um estudo realizado sobre o modelo civilizatório vigente e as estruturas que o compõem, conseguiria apreender a sociedade de forma real e compreender a complexidade das ideologias dominantes exercidas. Entendendo as relações complexas que formam o modelo civilizatório, poder-se-á pensar em uma possível mudança social. O pensador italiano reflete, ainda, sobre a finalidade de um periódico, acreditando que:

> Uma revista, como um jornal, como um livro, como qualquer outro modo de expressão didática que seja planejado tendo em vista uma determinada média de leitores, de ouvintes, etc., de público, não pode contentar a todos na mesma medida, ser igualmente útil a todos, etc.: o importante é que seja um estímulo para todos, pois nenhuma publicação pode substituir o cérebro pensante ou determinar ex novo interesses intelectuais e científicos onde só exista interesse pelos bate papos de botequim ou se pense que o objetivo da vida é divertir-se e passar bem. Por isso, não é preciso ficar perturbado com a multiplicidade de críticas: a multiplicidade de críticas, ao contrário, é a prova de que se está no bom caminho; quando, porém, o motivo da crítica for um só, então deve-se refletir: 1) porque pode tratar-se de uma deficiência real; 2) porque pode estar-se enganado a respeito da 'média' dos leitores aos quais se destina a publicação e, portanto, pode estar se trabalhando no vazio, 'para a eternidade'." ([13], p.242).

Com as percepções do pensador italiano, entende-se que qualquer tipo de publicação, nesse caso um periódico, não consegue satisfazer a intelectualidade de todos os leitores em todas as publicações. Mas que sua relevância sirva como uma espécie de provocação para que seja utilizada nas mais diversas formas de pensar, auxiliando em um posicionamento crítico-reflexivo.

A Educação como tema, abordada nas mais diversas formas, corresponde a um total de 46% do total de artigos publicados que compreendem todos os anos em que a Revista Competência publicou seus volumes, ou seja, do período que abrangem do ano de 2008 ao de 2016. Pode-se apreender, então, que 8% dos artigos publicados pela Revista Competência versavam sobre Educação abarcavam Educação no Ensino Superior e a Formação Docente.

Dessa forma, foi retomado o processo dialético levando em conta a proposição de [14], no qual diz que:

> [...] deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [Stoff] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e brastrear seu nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. (p.128-129).

Com base no exposto, buscou-se a apropriação do pormenor para, então, realizar uma análise coerente da situação pesquisada. A análise do *corpus* foi realizada no período de maio a julho de 2017. O primeiro passo foi o processo de *unitarização* do *corpus* e foi composto por 13 (treze) artigos. Nesse movimento acontece, segundo [6], a desmontagem do texto a fim de desvelar os elementos de análise, também denominadas unidades de significado ou de sentido. A desconstrução requer um olhar atento e detalhado em um movimento dialético entre os excertos e o referencial teórico que sustenta a pesquisa, com vistas à definição das unidades de análise.

O segundo processo foi o de *categorização*, em que se realizou o agrupamento dos excertos por unidades de análise. Desta forma, foi possível identificar as unidades presentes de maneira mais significativa, visto que, estas não foram definidas *a priori* e sim emergem a partir da análise do *corpus*. [15] ainda explicita que:

> A partir da unitarização e categorização do corpus, constrói-se a estrutura básica do metatexto, objeto da análise. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. (p.202).

No entanto, este processo foi realizado em duas ações. No primeiro movimento chegou-se a oito categorias: *Dicotomia entre Teoria e Prática x Práxis (DTP x P); Saberes Específicos x Saberes Pedagógicos (SE x SP); Formação para o Mercado x Formação Emancipatória (FM x FE); Conclusão*[28] x *Inacabamento (C x I); Formação Individual x Formação Compartilhada (FI x FC); Coletivo x Individualidade (CL x ID) e Educação Reprodutora* x *Educação Transformadora (ER x ET)*. A tabela a seguir registra este movimento, explicitado o aparecimento das categorias nos diferentes volumes e números da revista, tornando possível uma melhor visualização.

Artigos	**Categorias**			
	Dicotomia entre Teoria e Prática X Práxis	**Saberes Específicos X Saberes Pedagógicos**	**Formação para o Mercado X Formação Emancipatória**	**Conclusão X Inacabamento**
v3n1 2010			x	x
v3n2 2010	x	x	x	x
v3n2 2010 a	x		x	x
v4n1 2011	x	x	x	x
v5n1 2012	x	x	x	
v5n2 2012	x	x	x	x
v6n2 2013	x	x	x	x
v7n1 2014	x	x	x	x
v7n2 2014	x	x	x	x
v9n1 2016	-	-	-	-
v9n1 2016 a	x	x	x	x
v9n2 2016	x	x	x	x
v9n2 2016 a	x	x	x	x

Tabela 1 - Categorias Emergentes da Pesquisa
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ressalta-se aqui que, tendo como balizador das análises o MHD, em um movimento orientado pela ATD, as categorias foram trabalhadas em um movimento dialético entre o *corpus* e o referencial teórico. A tabela a seguir registra as categorias utilizadas para as discussões na pesquisa.

[28] O termo *conclusão* é utilizado em contraposição ao termo *inacabamento*, que segundo a concepção de [16]: "E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez as mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança." (p.58).

Artigos	Categorias						
	DTP x P	SE x SP	FM x FE	FI x FC	C x I	COL. X IND.	ER x ET
v3n1 2010[9]			x	x	x		
v3n2 2010	x	x	x		x		X
v3n2 2010 a	x		x	x	x		X
v4n1 2011	x	x	x		x		
v5n1 2012	x	x	x				
v5n2 2012	x	x	x		x		
v6n2 2013	x	x	x		x	x	X
v7n1 2014	x	x	x	x	x	x	
v7n2 2014	x	x	x		x	x	
v9n1 2016[10]	-	-	-	-	-	-	-
v9n1 2016 a	x	x	x		x		
v9n2 2016	x	x	x		x		
v9n2 2016 a	x	x	x		x		

Tabela 2 – Categorias Emergentes Discutidas na Pesquisa
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conclusões

Cabe ressaltar a importância que a educação tem na disseminação de uma determinada ideologia, sendo um organismo ideológico, dentre tantos outros. Do mesmo modo que, um periódico, que por sua vez, também difunde algum tipo de ideologia. [17] afirma que: "Portanto, é necessário reconhecer abertamente que, por si mesmas, as revistas são estéreis se não se tornam a força motriz e formadora de instituições culturais de tipo associativo de massa, isto é, cujos quadros são fechados." (p. 166). Entende-se que a Revista Competência é palco de contradições e de embates, pois se observa em seus artigos tanto um viés para a manutenção, quanto para a mudança do *status quo*.

Assim, analisando as concepções filosóficas, sociológicas e epistemiológicas, que subjazem os artigos que versam sobre ensino superior e formação dos docentes, publicados na Revista Competência, desvelou-se as aproximações e distanciamentos em relação aos pressupostos teóricos que buscam a superação do bloco histórico burguês. Foi possível demonstrar através das quatro categorias principais que alicerçaram as análises: *Dicotomia entre Teoria e Prática x Práxis, (DTP x P) Saberes Específicos x Saberes Pedagógicos (SE x SP), Formação para o Mercado x Formação Emancipatória (FM x FE)* e *Conclusão x Inacabamento (C x I)*, Há artigos publicados na Revista Competência, voltados para a transformação social, alguns excertos evidenciam tal afirmação de forma clara.

Cabe ressaltar que de acordo com [17], a revista, entendida como um organismo unitário da cultura:

> [...] ao lado de coleções de livros correspondentes, satisfaria as exigências de uma certa massa de público, que é mais ativa intelectualmente mas somente no estado potencial, e que importa mais elaborar, fazer com que pense concretamente, transformar, homogeneizar de acordo com um processo de desenvolvimento orgânico que eleve do simples senso comum ao pensamento coerente e sistemático. (p.169).

Percebe-se que, através dos resultados obtidos no levantamento dos artigos têm-se um total de cento e sessenta e sete (167) artigos publicados entre os anos de 2008 e 2016. Setenta e sete (77) artigos versam sobre Educação, sendo assim, 46% do total de textos publicados versam a respeito da Educação e os 54% abarcam o restante das áreas, sendo elas: Moda, Gestão e Negócios, Comunicação e Informação, Hospitalidade e Lazer. Do total de artigos analisados, pode-se afirmar que 75% dos textos, que versam sobre a Formação Docente e sobre o Ensino Superior, possuem um posicionamento a favor de uma possível transformação social, um índice significativo para a presente investigação. Mesmo que 25% dos textos publicados, possuindo um posicionamento de reprodução educacional capitalista, não apresentem fragmentos significativos em seus artigos.

Revela-se assim, com o auxílio dos métodos Materialismo Histórico Dialético e da Análise Textual Discursiva, que tanto da perspectiva da formação docente e da formação proporcionada ao discente, a Revista Competência, em seus artigos publicados contemplam as duas interpretações: a manutenção do *status quo* ou a possível transformação social. O primeiro aspecto entendido é o da disseminação da ideologia dominante, arraigado na criação do Sistema "S" de Ensino. Gramsci considera a imprensa como no contexto do periódico pesquisado, uma forma de realização de tal disseminação. Mas, por outro aspecto, o mesmo veículo de comunicação pode ser utilizado como "brecha" para a elevação do senso comum. O indivíduo constrói uma concepção de mundo

crítica, criativa, entendendo seu papel na sociedade, agindo de maneira concreta onde está inserido, se percebendo como intelectual orgânico.

REFERÊNCIAS

[1] ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
[2] DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
[3] APPOLINÁRIO, Fabio. *Metodologia da Ciência*: filosofia e prática da pesquisa. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
[4] GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
[5] DEMO, Pedro. *Introdução à Metodologia da Ciência*. São Paulo: Atlas, 2013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522466030/cfi/89!/4/4@0.00:0.00>. Acesso em: 07 fev. 2017. Edição exclusiva para assinantes da Minha Biblioteca.
[6] MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.
[7] KONDER, Leandro. *O que é Dialética*. São Paulo: Brasilense, 2011.
[8] GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação*: um estudo introdutório. 12.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.
[9] FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.69-90.
[10] GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
[11] GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A Dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.47-58.
[12]MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
[13] GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 2 v.
[14] MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
[15] MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, Bauru/São Paulo, v. 9, n.2, p. 191-210, 2003.
[16]FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
[17] GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O MOVIMENTO "FORA CELULOSE" NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE NO FINAL DOS ANOS 1980

A CASE STUDY ON THE "FORA CELULOSE" MOVEMENT AT RIO GRANDE MUNICIPALITY DURING THE LATE 1980S

Gabriel Ferreira da Silva [a],

[a] Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental/Instituto de Educação/Universidade federal do Rio Grande PPGEA IE FURG/DS-CAPES/ gbr.s.ferro@gmail.com

RESUMO

O presente artigo visa discutir a aplicação do método de Estudo de Caso, proposto por Robert Yin (2001), voltado a ciência histórica, mais especificamente em pesquisas da história ambiental. Para realização desta tarefa, este trabalho irá evidenciar a forma como esta metodologia está sendo aplicada em uma pesquisa ainda em andamento de um estudo de caso sobre o Movimento "Fora Celulose" corrido no município de Rio Grande no final dos anos 1980. A partir de três fontes diferenciadas, como propõe Yin, sendo elas a entrevista semiestruturada, jornais da época e documentos oficiais a pesquisa objetiva compreender as ações educativas e o modo de operação que fizeram com que este movimento ambientalista obtivesse sucesso em uma época que a crise econômica sobrepunha os interesses econômico sobre os ambientais. Seguindo a proposta do autor em que se baseia a metodologia, a pesquisa parte da hipótese de que a atuação do corpo acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande teve papel decisivo para o sucesso do movimento, uma vez que partiu da academia os relatórios que comprovavam os malefícios que uma indústria de celulose causaria ao ecossistema estuarino na cidade. A pesquisa ainda não possui resultados concluídos por ainda estar em andamento, mas indica o acerto da hipótese em questão.

Palavras chave: Estudo de Caso, História Ambiental, Metodologia

ABSTRACT

This article aims to discuss the application of the Case Study method as proposed by Robert Yin, applied in historical science, specifically in the field of Environmental History. This work will show how this methodology is being currently applied in ongoing research surrounding the "Fora Celulose" movement, which took place in the municipality of Rio Grande during late 1980s. This work also aims to understand the educational actions and the mode of operation that made this environmental movement successful during a time in which economic crisis pushed economic interests over environmental ones. Following the proposed method of the aforementioned author, this research starts from the hypothesis that the work performed by the academic body of the Federal University of Rio Grande was key in the success of the movement, since they were the ones who generated the reports that proved the harms that a pulp industry would cause to the estuarine ecosystems of the city. The results shown here are only partial as this work remains in progress, however there are strong indications of the preciseness of the initial hypothesis.

Keywords: Case Study, Environmental History, Method

Introdução

Inicialmente é ressaltado que o pesquisador que escreve este trabalho é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES e desta forma esta pesquisa não poderia ter sido realizada sem este financiamento, uma vez que se trata de uma pesquisa que demanda gastos monetários que não poderiam ser realizados sem o incentivo desta instituição.

No final dos anos 1980 o governo do Estado do Rio Grande do Sul anunciou a pretensão de instalar um gigantesco complexo de produção de papel celulose na cidade de Rio Grande, às margens da Laguna dos Patos. O investimento giraria em torno de 400 milhões de dólares e era apresentado como a solução dos problemas econômicos do município, que assim como o restante do país, vivenciava uma séria crise socioeconômica.

Em primeiro momento, o governo do Estado, assim como uma legião de empresários residentes do município, acreditaram que o projeto seria aceito sem grandes problemáticas e poderia ser implementado assim que as primeiras empresas interessadas na empreitada estivessem prontas para iniciar as obras.

Entretanto, a notícia da possível instauração da fábrica na cidade, já era de conhecimento de ativistas de movimentos ambientalistas do município que, antecipadamente, se organizavam de forma a pensar maneiras de barrar o empreendimento.

Com a manifestação oficial sobre a instalação da fábrica, os ativistas e diversos outros atores da sociedade civil riograndina passaram a organizar maneiras de convencer a sociedade em geral de que a instalação da fábrica traria mais ônus do que benefícios para o município. Estas pessoas organizadas passariam a fazer parte de um grupo que hoje denominamos de movimento "Fora Celulose".

Em um período de tempo de cerca de um ano, entre fim de 1988 e o fim de 1989, os ativistas foram capazes, através de diversas ações políticas e de educação ambiental, de não só persuadir a população sobre os perigos da que acarretaria a instalação do complexo de celulose na cidade, mas de criar um movimento tão grande e conciso que fez com que o governador do Estado recuasse com as pretensões governamentais.

A pesquisa aqui exposta tem como problemática central compreender o porquê ou os porquês que levaram o movimento "Fora Celulose" a ser efetivo em resistir contra a instalação da fábrica de celulose em um contexto desfavorável a movimentos ambientalistas.

Entretanto, o principal objetivo deste artigo é demonstrar como vem sendo estruturado o presente estudo de caso aos moldes propostos por Robert Yin (2015), tendo os marcos da História Ambiental como referencial teórico.

Para a realização da pesquisa, foram utilizadas como fontes primárias: entrevistas semiestruturadas; jornais da época ; documentos oficiais; e material de conscientização produzido pelos ativistas.

As entrevistas foram realizadas com dois ambientalistas que participaram ativamente de todo o movimento; As fontes jornalísticas consistem em cerca de dois anos de argumentações retiradas do periódico Jornal Agora; os documentos oficiais, representam uma série de artigos acadêmicos, de diversas áreas, produzidos pelo corpo docente da Universidade Federal do Rio Grande; e o material de conscientização é composto por um folheto distribuído na praia do Cassino a respeito dos malefícios da fábrica de celulose

A pesquisa parte da hipótese de que a atuação do corpo acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande foi indispensável para o sucesso do movimento, uma vez que partiu da academia os relatórios que comprovaram os malefícios que uma indústria de celulose causaria ao ecossistema estuarino na cidade.

O artigo está dividido da seguinte forma. No primeiro capítulo serão expostos de forma mais detalhada os pressupostos da história Ambiental. Ainda no primeiro capítulo será apontada a forma como Yin propõe estrutura um caso e como o objeto de pesquisa vem seguindo os pressuposto referidos. O Segundo capítulo irá expor o processo analítico que visa comprovar a hipótese de pesquisa. Por fim são apresentados os resultados levantados até o momento assim como uma breve conclusão do que foi exposto durante o artigo.

Desenvolvimento

Neste capítulo é extosto inicialmente como é compreendida a História Ambiental por seus principais teóricos e posteriormente será apresentado como Yin propões estruturar um estudo de caso.

A História Ambiental

O escopo teórico que referencia este artigo parte, inicialmente, da compreensão de Enrique Leff (2005) sobre sua percepção a respeito do campo da História Ambiental. Defende-se aqui essa abordagem por entender que as associações que Leff faz entre a pesquisa Histórica e a Educação ambiental encaixam perfeitamente na proposta desta pesquisa que, nada mais é, do que uma pesquisa historiográfica dentro do campo da EA.

A perspectiva de Leff sobre História ambiental não a resume simplesmente em um estudo sobre as interações entre seres humanos e a natureza, mas sim de mudança paradigmática, onde se percebe os homens e as mulheres como sendo a própria natureza. Aqui se propõe que a História Ambiental, mais do que um estudo do passado, seja um fator de transformação da sociedade, a partir do resgate de formas de resistência ao que se chama de racionalidade econômica.

> Se a história ambiental é entendida como o devir espaço-temporal em que ocorrem transformações do meio pela ação do homem (pelas racionalidades econômico-culturais de apropriação da natureza), seu campo estará definido segundo a delimitação territorial, cultural e temporal de cada estudo. Nesta perspectiva, se estabeleceria o propósito de recuperar formas sustentáveis de manejo do meio para aplicá-las a estratégias atuais de exploração e manejo da natureza. (LEFF, 2005, p15)

Importante salientar que não se pretende aqui analisar detalhadamente o conceito de História Ambiental, nem suas pretensões. Não obstante, é de extrema importância que se entenda alguns conceitos-chave deste domínio interdisciplinar e o modo como este trabalho se insere em seu campo de atuação. Por este motivo, é oportuno transcrever uma síntese da definição de História Ambiental, formulada por José Augusto Drummond, um dos expoentes desta área no Brasil. Senão vejamos:

> A história ambiental é, portanto, um campo que sintetiza muitas contribuições e cuja prática é inerentemente interdisciplinar. A sua originalidade está na sua disposição explícita de "colocar a sociedade na natureza" e no equilíbrio com que busca a interação, a influência mútua entre sociedade e natureza. (DRUMMOND,1991, p. 8).

Pode-se depreender, a partir deste trecho, que a História Ambiental se propõe a estudar a influência do homem sobre a natureza e vice e versa, bem como a maneira que esta interação influencia diretamente na história e cultura humana. Tal afirmação é assentada nos escritos de Pádua quando cita Castro:

> É nesse ambiente teórico renovado, na virada do século XX para o XXI, que a história ambiental procura repensar, na definição de Elinor Melville e Guillermo Castro, "as interações entre os sistemas sociais e os sistemas naturais, e as consequências dessas interações para ambas as partes, ao longo do tempo" (PÁDUA, 2010, p. 91).

Isso posto, vê-se que a História Ambiental não se resume, tão somente, ao estudo das mudanças naturais, mas tende a ser um campo muito mais amplo, com diversas linhas de pesquisa, métodos analíticos e que, em hipótese alguma, pode negligenciar o estudo das sociedades humanas em seus trabalhos.

Concluída esta primeira tarefa de delinear, de forma brevíssima, a História Ambiental, faz-se necessário situar o presente trabalho nos moldes de análise da teoria em questão, assim como as principais premissas analíticas do referido campo da História.

> A história ambiental apresenta-se hoje como um campo vasto e diversificado de pesquisa. Diferentes aspectos das interações entre sistemas sociais e sistema naturais são esquadrinhados anualmente por milhares de pesquisadores. A produção atual engloba tanto realidades florestais e rurais quanto urbanas e industriais, dialogando com inúmeras questões econômicas, políticas, sociais e culturais. No andamento concreto dessas pesquisas, vários problemas teóricos de micro, médio e longo alcances costumam aparecer (PÁDUA, 2010, p. 96).

Dentre as muitas direções temáticas presentes nos estudos de Drummond, as seguintes se mostram predominantes:

> (a) origens e efeitos de políticas ambientais e da "cultura" científico-administrativa de organismos governamentais com responsabilidades pelo meio ambiente; (b) usos conflitivos de recursos naturais por povos com marcadas diferenças culturais (nativos americanos versus europeus, por exemplo), ou por grupos sociais distintos de sociedades complexas (protetores de animais versus caçadores); (c) valores culturais coletivos relativos à natureza, ao rocio ambiente e aos seres animais e vegetais; (d) ideias de escritores ou militantes ambientalistas individuais; (e) estudos de casos notáveis de degradação ambiental. (DRUMMOND,1991, p. 9).

Tem-se, pois, que o item B da citação (usos conflitivos de recursos naturais por povos com marcadas diferenças culturais) se encaixa perfeitamente em um dos campos de análise da História Ambiental, visto que uma das abordagens deste trabalho é examinar o conflito entre os empresários "predadores" e os defensores da pesca e do meio ambiente.

Adentrando no campo das premissas analíticas da História Ambiental, segundo Pádua, os principais trabalhos baseados nessa teoria tendem a abordar três premissas determinadas, conforme se verá a seguir.

> (...) mesmo que com as limitações sempre presentes 'na escrita da história, as propostas mais fecundas têm sido aquelas que procuram definir a história ambiental como um esforço para trabalhar analiticamente, de forma aberta, dinâmica e interativa, três dimensões básicas que se mesclam na experiência concreta das sociedades. Arthur McEvoy (1986), em seu estudo sobre as indústrias pesqueiras na Califórnia, sintetizou esses três níveis por meio das palavras ecologia, relações econômicas e cognição humana. (PÁDUA,2010,p 94)

Além da interação destes três conceitos, Drummond aponta que as metodologias analíticas na História Ambiental normalmente abordam os enfoques que serão expostos.

> *Quase todas as análises focalizam uma região com alguma homogeneidade ou identidade natural: um território árido, o vale de um rio, uma ilha, um trecho de terras florestadas, um litoral, a área de ocorrência natural de uma árvore de alto valor comercial e assim por diante. (DRUMMOND,1991, p. 5).*

Sendo, desta forma o Estuário da Lagoa dos Patos, local tradicional de pesca, região de homogeneidade e identidade natural. É comum a realização de enfoques políticos culturais nesta etapa.

> Uma segunda característica é o diálogo sistemático com quase todas as ciências naturais - inclusive as aplicadas - pertinentes ao entendimento dos quadros físicos e ecológicos das regiões estudadas. (DRUMMOND, 1991, p. 5).

Como pode ser percebido no capítulo introdutório, o autor utilizou uma gama gigantesca de artigos que detalham biológica, físico e quimicamente o estuário da Lagoa dos Patos e sua formação.

O terceiro atributo da História Ambiental consiste, nas palavras de Drummond:

> (..) explorar as interações entre o quadro de recursos naturais úteis e inúteis e os diferentes estilos civilizatórios das sociedades humanas (DRUMMOND,1991,p 15)

Este aspecto consiste em analisar a forma como uma certa sociedade se desenvolveu a partir de determinados recursos naturais e como estes influenciaram a cultura local ou foram irrelevantes para tal. No caso de Rio Grande, os principais recursos encontrados na região eram os providos do mar, a exemplo da captura de peixes e crustáceos, fator determinante para o assentamento de boa parte da população da cidade, bem como para os desdobramentos da história aqui relatada.

Os dois últimos itens abordam a relação das fontes usadas nas pesquisas de História Ambiental, que não serão aprofundadas neste trabalho, bem como a questão da importância da saída de campo para a visitação dos locais estudados como de fator importante para a pesquisa nesta área da História.

Estudo de caso:

Uma vez que esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, optamos pelos pressupostos defendidos por YIN (2015) para nortear este estudo. Assim, opera-se aqui um estudo de caso único, com abordagem qualitativa e trabalhando com múltiplas fontes empíricas. Para garantir a cientificidade do artigo, assim como a veracidade dos fatos,

criou-se um acervo digital[29] onde podem ser encontradas as fontes empíricas explicitadas no decorrer deste trabalho.

Buscando definir de forma mais efetiva o que é um caso, Yin aponta que:

> O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o "caso") em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno não puderem ser claramente evidentes(YIN,2015,p 1)

Sendo assim, todo estudo de caso deve ser sempre seguido de um trabalho contextual e necessariamente deve trabalhar com fontes empíricas para estruturar o caso e não necessariamente o contexto.

A primeira discussão feita por Yin é sobre as potencialidades e limites de um estudo de caso assim como os pressupostos necessários que fazem esta forma de pesquisa a mais adequada. Sendo assim, o autor aponta que esta metodologia é a mais adequada quando a:

> As principais questões de pesquisa são "como" ou " por quê"; o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos comportamentais; o foco do estudo é um fenômeno contemporâneo.(YIN.2015,p 15).

Tendo em vista o contexto apresentado de onde se situa o objeto de pesquisa em conjunto com esta citação acima, a pergunta problema da pesquisa aqui exposta é buscar o "porquê" o movimento "Fora celulose" foi efetivo em resistir assim e buscar as formas de "como" conseguiu resistir.

Ainda tratando da citação anterior, apesar deste trabalho se tratar de uma investigação histórica, trata-se de uma história muito recente em que boa parte das fontes de para pesquisa advém da memória dos participantes, resgatadas através da oralidade. Desta forma, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa histórica, mas contemporânea pois seus desdobramentos ainda reverberam na sociedade e a grande maioria das pessoas que presenciaram do evento ainda estão vivas.

Seguindo com as instruções, a primeira tarefa do pesquisador que deseja estruturar um bom caso é fazer uma profunda e detalhada revisão bibliográfica sobre os trabalhos semelhantes ao que o pesquisador deseja realizar. Será desta tarefa que se descobrirá as melhores perspectivas teóricas e questões de pesquisa para o trabalho à ser realizado.

Esta tarefa na pesquisa aqui detalhada, foi estruturada na forma de um estado do conhecimento, onde se buscou teses e dissertações que abordassem movimentos de resistência socioambiental que foram efetivos em resistir em conflitos ambientais. Ao fim do processo de seleção foram analisadas cinco dissertações e duas teses.

Destas obras, notou-se que cinco delas trabalhavam com os mesmos autores teóricos. Desta maneira, a pesquisa em questão passou a ser operada dentro do paradigma da ecologia política que trabalha teoricamente com a história ambiental quando aborda pesquisas de cunho histórico.

Buscando preencher as lacunas deixadas pelas questões de pesquisa dos trabalhos analisados, assim como tentando aprofundar ainda mais o conhecimento sobre esta temática, a questão de pesquisa estruturada para este estudo de caso foi " Por quê o movimento fora celulose foi efetivo em resistir ao mega empreendimento em uma conjuntura totalmente desfavorável aos movimentos ambientalistas?"

Foi também através desta perspectiva teórica que se estruturou a hipótese a ser testada. Destaca-se aqui que o estudo de caso proposto por Yin deve preferencialmente trabalhar com teorias a priori assim e como o teste de hipóteses.

Desta forma, é suposto que a atuação do corpo acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande restou indispensável para o sucesso do movimento, uma vez que partiu da academia os relatórios que comprovem os malefícios que uma indústria de celulose causaria ao ecossistema estuarino na cidade

Para comprovar ou mesmo descartar essa hipótese, um dos objetivos da pesquisa, ao qual será exposto de forma sucinta aqui, é fazer uma análise do conteúdo de um folheto distribuído na praia do Cassino pelos ativistas do Fora

[29] https://mega.nz/fm/T7JG2Y6R

Celulose. Buscando possíveis relações entre o conteúdo do folheto com os artigos acadêmicos produzidos pelo corpo acadêmico da FURG

Yin aponta que um caso deve ser algum fenômeno da vida real não podendo ser apenas abstrações. Ter isso em mente ajuda na hora de definir e delimitar o caso, que é outro ponto de importância na hora de estruturar esta metodologia.

Desta forma um caso deve ter uma delimitação física como um bairro, uma cidade, uma escola, uma fábrica etc… mas também deve abordar uma unidade de análise dentro desse espaço. Uma greve em determinada fábrica, a implementação de uma política pública em uma rede de escolas ou mesmo um movimento de resistência socioambiental contra uma fábrica de celulose em uma determinada cidade.

A delimitação do caso conta também com um lapso temporal bem específico e também com a definição dos sujeitos que serão investigados. Estas tarefas darão um rigor maior ao estudo, assim como ajudarão ao pesquisador na hora da coleta dos dados.

Após ter delimitado o caso, estruturado as questões de pesquisa e os pressupostos teóricos o pesquisador deve iniciar a coleta de dados, que devem advir necessariamente de três fontes primárias diferenciadas. No caso da pesquisa aqui exposta foram investigadas três matrizes documentais diferenciadas. Entrevistas semi estruturadas; Jornais da época; artigos e folhetos produzidos pelos ativistas do fora celulose.

Essa necessidade obrigatória de possuir no mínimo três matrizes documentais diferenciadas vem da necessidade de triangular os dados quando chegar o processo de análise dos dados. Essa triangulação se mostra necessária pois é através dela que se pode comparar os dados assim como checar a confiabilidade do que é exposto.

A análise de um estudo de caso pode ser feita com múltiplas técnicas de análise, podendo elas se sobreporem ou mesmo serem usadas ao mesmo tempo. Um bom estudo de caso utiliza múltiplas técnicas de coleta e análise de dados.

Apesar de o estudo de caso proposto por Yin parecer rígido inicialmente ele se mostra extremamente maleável na questão de diálogo com outras metodologias. Não há impedimentos de trabalhar o método do estudo de caso com outros métodos simultaneamente. Desde que se respeite os pressupostos básicos expostos anteriormente.

Existem diversos casos de estudos de caso etnográficos, ou mesmo como no caso desta pesquisa, um estudo de caso historiográfico.

Por fim, um dos principais objetivos do estudo de caso é gerar dados passíveis de generalização. Apesar de parecer estranho em primeiro momento tratar de generalização de dados em pesquisa qualitativa,Yin aponta que se trata de generalização analítica, ou de forma mais didática, deve-se buscar acima de tudo:

> Lições aprendidas- isto é generalizações analíticas- que vão além do caso específico ou experimento específico estudado (YIN,2015,p 44)

Desta forma, um dos principais objetivos desta pesquisa é compreender como as ações de educação ambiental desenvolvidas pelos ativistas do fora celulose podem contribuir para outros movimentos de resistência socioambiental.

Apesar de um estudo de caso poder trabalhar com pesquisa quantitativa e generalizações estatísticas, Yin aponta que os estudos de caso mais potentes possuem caráter qualitativo e analítico.

O processo de análise

Busca-se neste subcapítulo demonstrar o processo de análise que se propôs testar a hipótese de pesquisa. Foram lidos todos os relatórios produzidos pelos pela Furg e posteriormente se buscou relações entre esses relatórios e o folheto em questão.

A ação socioambiental consistia em distribuir folhetos elucidativos sobre os males que a fábrica de celulose causaria ao município, tendo como público alvo os veranistas da Praia do Cassino. Além do material impresso, os ativistas desenvolviam breves diálogos com os banhistas, a fim de esclarecer de forma mais efusiva toda a problemática em questão.

Uma vez que ainda não foi realizada uma investigação mais profunda sobre os diálogos, o foco aqui é apontar se os trabalhos acadêmicos sustentam as argumentações presentes no documento aqui analisado. Para

isso, far-se-á uma breve descrição sobre esta fonte para que se possa compreender de forma mais clara o seu conteúdo.

O documento se caracteriza inicialmente como uma folha A4, com um texto divididos em 8 tópicos separados, redigido por uma máquina de escrever, destacando dois carimbos ao fim da folha, um do Grêmio do Colégio Técnico Industrial (CTI)[30] e outra da associação dos professores da FURG:

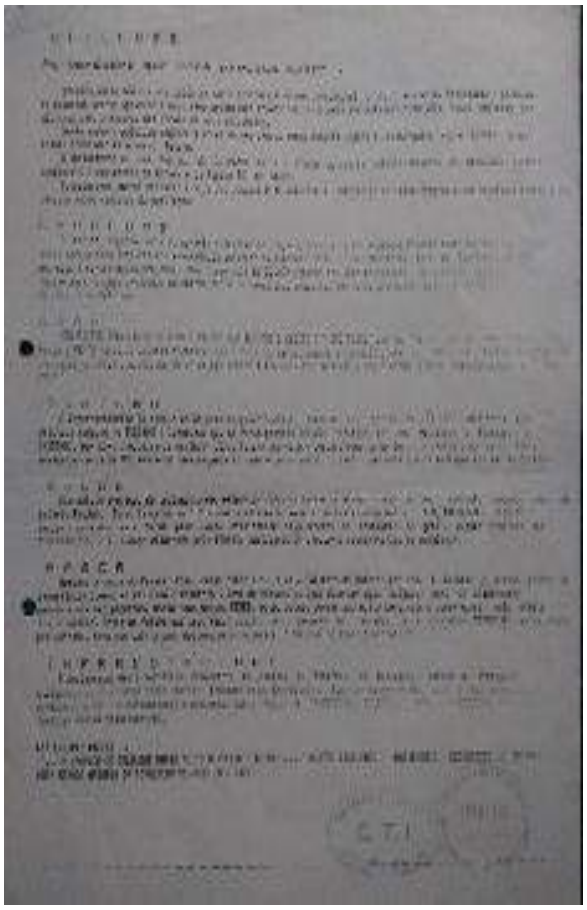


Figura 1: Folheto distribuído na praia do Cassino
Fonte: (Acervo digital do autor)

Em primeira análise, nota-se a clara relação do documento e a universidade. Analisando de forma sucinta esse documento, nota-se inicialmente uma narrativa que visa quebrar a dualidade entre seres humanos e natureza. Aponta-se o caráter finito dos recursos naturais, assim como o risco a todas as formas de vida que a poluição antrópica pode acarretar. O texto associa a poluição a uma bomba atômica em forma de conta-gotas.

Essa narrativa leva à introdução da afirmação de que a instalação da fábrica de celulose agravaria essa crise ambiental, bem como pioraria os problemas socioeconômicos vividos pela cidade e pela metade sul no estado. É apontado neste início que tal empreendimento não passa de um falso progresso para cidade.

Visando dar sustentação às afirmações feitas, o documento faz uma relação entre o número de empregos ofertados pela fábrica em contraponto aos que poderiam ser perdidos com a instalação do complexo. As informações do documento atacam diretamente as argumentações dos defensores do empreendimento de que a aumentaria o número de pessoas empregadas em Rio Grande.

Aqui é interessante observar que o tópico em que estas afirmações são feitas, denominado de "EMPREGOS" é constituído por um trecho com dados idênticos aos encontrado no relatório denominado "Consequências socioeconômicas para Rio Grande com a instalação de uma fábrica de celulose" produzido por Marcelo Domingues.

Em outro subtítulo do documento denominado de "INFRAESTRUTURA", o documento aponta que a implementação da fábrica causaria um inchaço da periferia local, pois os empregados trazidos pelas empreiteiras para a construção da indústria ficariam desempregados logo após a conclusão da obra e isso causaria problemas de infraestrutura e déficit habitacional. Esta argumentação é a mesma do relatório citado anteriormente.

Entende-se, assim, que existe uma evidente e concreta relação entre o relatório acadêmico produzido por Domingues e o documento analisado. O fator primordial que indica como real essa ligação é o fato de o professor em questão ter sido um dos tantos ativistas do movimento "Fora Celulose".

Seguindo, o documento passa a investir na narrativa que o mal cheiro causado pelas fábricas de celulose ocasionaria problemas para o turismo e veraneio no balneário Cassino. O documento expõe os mesmos dados e argumentos encontrados no relatório

[30] Atualmente Instituto Federal do Rio Grande do Sul-IFRS

produzido por Renato Carvalho, onde se alega que o regime de ventos predominantes, o nordeste, levaria toda a poluição aérea diretamente para a Praia do Cassino.

O discurso segue no sentido de que o odor poderia afastar os cerca de 200 mil turistas que visitavam a praia, anualmente. Além disso, este fator comprometeria os cerca de 800 empregos que eram gerados todos os verões.

Embora Carvalho não conste como professor da FURG, mas sim como técnico do Núcleo de Estudos e Monitoramento Ambiental (NEMA) na relação de trabalhos produzidos pela Universidade, entende-se que tal relatório denominado de "Turismo" possui caráter acadêmico por conta da histórica parceria entre NEMA e a Universidade Federal do Rio Grande.

Por fim, o documento aponta os perigos que os efluentes poderiam causar à saúde da população e na atividade pesqueira no município. A narrativa passa a destacar o potencial cancerígeno dos efluentes produzidos pelas fábricas de celulose e dos problemas respiratórios que a fumaça, oriunda do processo de produção de celulose, poderia causar.

Diversos relatórios tratam da questão tóxica e cancerígena dos rejeitos da celulose, mas aqui, destaca-se o "Parecer médico provisório sobre a instalação desta indústria" produzido por Cesar Chiafftelli, na época professor e diretor do serviço de oncologia da Santa Casa de Rio Grande, que articula de forma clara os perigos à saúde humana dos rejeitos tóxicos da fábrica, dando ênfase da questão cancerígena e dos problemas respiratórios.

Presume-se aqui que o relatório de Chiafftelli tenha sido uma das principais referências para o documento, pois o tópico sobre saúde fala sobre problemas cancerígenos e respiratórios assim como no documento disponibilizado para os veranistas.

Ao fim do relatório, há a associação da ingestão de pescado contaminado pelos resíduos da celulose com possíveis danos à saúde, em especial à possibilidade do desenvolvimento de câncer pela população. Apesar das observações contidas no documento em relação à saúde da população, o foco em que é tratada a pesca no documento se detém a demonstrar a perda econômica que o setor pesqueiro poderia vir a sofrer, caso o empreendimento fosse instalado, uma vez que os efluentes da celulose provavelmente aumentariam a mortalidade destes animais.

Nesta parte fica clara e evidente a ligação entre este documento e o relatório denominado "Principais aspectos na pesca do camarão *Rosa Penaeus Paulensis* na Lagoa dos Patos". Tanto em um quanto no outro, os mesmos dados e conclusões são tirados a respeito, tanto do camarão, quanto das consequências ao setor pesqueiro da cidade.

Como mensagem final, o documento se encerra em uma frase solitária ao fim da página, declarando que a celulose traria muito dinheiro para alguns e muitos problemas econômicos, sociais e ambientais para a maioria dos moradores do município. A qual reproduzimos aqui: "A fábrica de celulose daria muito dinheiro a alguns …. E muitos problemas (ambientais, econômicos e sociais) para grande maioria da população de nosso município".

Resultados

É importante ressaltar que os resultados aqui expostos possuem um caráter profundamente preliminar, visto que ainda não foi concluída a coleta de todos os dados pretendidos e somente foram analisados 40% de todo o material já coletado. Desta forma afirmar o acerto da hipótese é uma atitude precipitada e perigosa.

Entretanto, os dados indicam até o momento, que se a FURG não teve papel decisivo, no mínimo teve um papel deveras importante para o sucesso do movimento. Muitas questões sobre como funcionava a dinâmica das ações socioambientais e os fundamentos teóricos do "fora celulose" ainda precisam ser respondidas para que o estudo possuam resultados mais concisos, mas o caminho que vem sendo feito até o momento se mostra satisfatório.

Os resultados mais importantes, que serão generalizados no futuro, ainda estão muito distantes de serem concretizados, entretanto, fica claro que possuir material bem embasado cientificamente pode ser uma arma importante para estruturar ações de resistência socioambiental.

Em relação a união entre o método de estudo de caso e os preceitos teóricos da História Ambiental, entende-se que estes podem sim

ser unidos de forma científica e bem estruturada.

Os pressupostos propostos por Yin e a visão teórica aqui proposta resultam em um trabalho que até o momento é efetivo em trabalhar com questões de pesquisa que busquem testar hipóteses e por lógica trabalham também com teorias a priori.

Conclusão

Acredita-se que este artigo se mostrou satisfatório em demonstrar o potencial de possibilidades existentes entre a união do método de estudo de caso em pesquisas históricas baseadas nos pressupostos da história ambiental.

Buscou-se apontar a forma como o método indicado por Yin, auxiliou a estruturar a pesquisa aqui desenvolvida, assim como vem auxiliando a estruturar os processos de coleta e análise dos dados do trabalho.

Ressalta-se a importância de estruturar um caso de forma séria e dentro dos pressupostos indicados pelo autor. Esta importância se da pelo fato de muitas pessoas não compreenderem de forma correta como se estrutura um caso, o que acaba gerando estudos com pouca profundidade que por muitos anos fizeram este método parecer pouco científico.

Apesar de aparentar ser um método rígido em um primeiro momento, o pesquisador logo percebe que esta pretensa rigidez é o que proporciona a validade científica dos dados apresentados, assim como é o fator que permite o pesquisador ousar unir este método à outras formas de se fazer pesquisa.

Uma vez respeitados os pressupostos básicos, nada impede de produzir conhecimento com auxílio de outras metodologias e variados pressupostos epistemológicos desde que não desrespeitem a cientificidade do método em questão.

Desta forma, acredita-se ter demonstrado que é possível produzir conhecimento estruturando casos conjuntamente com o método historiográfico. Fica claro também, que os pressupostos conceituais da história ambiental servem de forma correta para produzir estudos de caso, desde que estes tratem de eventos históricos contemporâneos onde os sujeitos da pesquisa ainda possam ser entrevistados.

A questão da entrevista se mostra importante, pois é o que agrega o caráter contemporâneo à pesquisa histórica. Uma vez que o estudo de caso aqui proposto deve necessariamente abordar questões contemporâneas, a entrevista se mostra indispensável.

Conclui-se que as pesquisas estruturadas como estudos de caso possuem sim uma base rigorosa ao contrário do que foi difundido durante muitas décadas, não se trata de uma forma mais simples de se fazer pesquisa.

Apesar de seu rigor, destaca-se a sua capacidade de união com outras metodologias, o que é entendido aqui como uma das suas maiores virtudes, uma vez que as metodologias mais rigorosas tendam a não incentivar tal ação.

REFERÊNCIAS

[1] LEFF, Enrique. Construindo a história ambiental da América Latina. *Esboços-Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC*, v. 12, n. 13, p. 11-29, 2005.

[2] DRUMMOND, J. A. A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. *Estudos Históricos*, v. 4, n. 8, p. 177-197, 1991.

[3] PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos Avançados*. São Paulo, vol. 24 (68), p. 81-101, 2010

[4] YIN, Robert K. *Estudo de Caso-: Planejamento e Métodos*. Bookman editora, 2015.

[5] DOMINGUES, Marcelo. "Consequências Socioeconômicas para Rio Grande com a instalação de uma fábrica de celulose"**.** *In: Relatório de impactos da indústria de celulose em Rio Grande: FURG* **/** Departamento de Geociências. 1989, 12 f.

[6] CARVALHO, Renato. "Turismo" in**:** *Relatórios de impactos da indústria de celulose em Rio Grande***:** Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental(NEMA), Rio Grande:1989,3f.

[7] CHIAFFITELLI, Cesar. "Parecer médico provisório sobre a instalação desta indústria". In: *Relatório de impactos da indústria de celulose em Rio Grande,* Rio Grande: 1989, 2 f.

[8] MARCHIORI. "Principais aspectos na pesca o camarão rosa Penaeus Paulensis na Lagoa dos Patos - Rio Grande -RS**.** *In: Relatório de impacto da indústria de celulose em Rio Grande***:** FURG/Departamento de Oceanografia.1989,2f.

ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSÉCTIVA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

TEACHING OF SCIENCES IN THE PERSPECTIVE OF SCIENTIFIC LITERACY: PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE LITERACY CYCLE

Igor Daniel Martins Pereira[a],

[a] *Doutorando em Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Pelotas/igorpedagogia21@gmail.com*

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida em nível de mestrado, cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, com objetivo geral 'compreender se e como as práticas pedagógicas de ensino de Ciências organizadas por professoras alfabetizadoras contemplam aspectos da Alfabetização Científica'. Metodologicamente, aproximamo-nos aos casos de ensino, (NONO, 2005; NONO e MIZUKAMI, 2005; DARLING-HAMMOND et al., 2005; SHULMAN, 2005), cujas características, possibilitam organização e análise dos dados, e aliamo-nos à filmagem que possibilita ver a complexidade da prática pedagógica (LOIZO, 2008; GARCES, DUARTE e EIZENBERG, 2011). No caso de ensino sobre a prática da professora do segundo ano, dos cinco aspectos elegidos como importantes no ensino de Ciências na perspectiva da Alfabetização Científica (MORAES, 1995; LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001; SASSERON e CARVALHO, 2011; KINDEL, 2012), análise, relação, observação, inferência e levantamento de hipóteses, somente três foram capturados de sua prática; análise, relação e inferência. A professora possui compromisso com a aprendizagem das crianças de modo a inseri-las no mundo científico (SASSERON e CARVALHO, 2008); atentemos a necessidade de inclusão dos demais aspectos, para qualificação do desenvolvimento dos conhecimentos científicos e ampliação daqueles trabalhados, cuja complexidade foi aligeirada, tomando como foco conhecimentos mais em nível de atitudes, excluindo a construção de conceitos científicos.

Palavras chave: Ensino de Ciências. Alfabetização Científica. Prática Pedagógica. Ciclo de Alfabetização.

ABSTRACT

This research was develop dat the master's level, enrolled in the Postgraduate Program in Education, Federal University of Pelotas. It aimed to understand if and how the pedagogical practices of science teaching organized by literacy teachers contemplate aspects of Scientific Literacy. Methodologically, it approaches the teaching cases, (NONO, 2005; NONO and MIZUKAMI, 2005; SHULMAN, 2005), whose characteristics make possible the organization and analysis of the data. With the use of filming, it was possible o see and analyze the complexity of the pedagogical practice (LOIZO, 2008; GARCES, DUARTE and EIZENBERG, 2011). In the case of teaching about the first-year teacher's practice, of the five aspects chosen as important in teaching science, from the perspective of Scientific Literacy (MORAES, 1995; LORENZETTI and DELIZOICOV, 2001; SASSERON and CARVALHO, 2011; KINDEL, 2012) - analysis, relation, observation, inference and hypothesis – three were observed in their practice: the analysis, the relation and the inference. The teacher is committed to the children's learning in order to insert them in the scientific world (SASSERON and CARVALHO, 2008). The study shows that it is necessary to consider the inclusion of the other aspects, aiming at the qualification of the development of scientific knowledge and the extension of those worked, whose complexity was lightened, focusing on knowledge more at the level attitudes, excluding the construction of scientific concepts.

Keywords: Science Teaching. Scientific Literacy. Pedagogical Practice. Literacy Cycle.

Introdução

Este artigo tem por objetivo relatar o processo de pesquisa embasado nos casos de ensino, [1], [2], [3]. Dizemos embada, pois as filmagens foram utilizadas como ferramenta para organização e análise das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras.

Na pesquisa três foram os procedimentos metodológicos, a observação, a análise da documentação pedagógica (materiais produzidos e ou utilizados pelas professoras para ação pedagógica) das professoras participantes da pesquisa e as filmagens.

A filmagem foi o processo que garantiu a observação de complexidades possivelmente inobserváveis ao pesquisador quando fisicamente no meio pesquisado, [4], [5]. Tal afirmativa foi fortemente percebida ao longo do processo de organização e análise dos dados, pois foram as filmagens, o método mais potente para organização do que aqui chamaremos de casos pedagógicos, aqueles que se assemelham aos casos de ensino.

A pesquisa que dá origem a esse artigo foi desenvolvida em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. O objetivo que a embasava foi 'compreende se e como as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras contemplavam aspectos da Alfabetização Científica'.

Com a pesquisa, percebe-se que os aspectos elegidos como importantes no trabalho com as crianças para o Ensino de Ciência na perspectiva da Alfabetização Científica; análise, relação, inferência, observação e levantamento de hipóteses, foram trabalhados pela professora do primeiro ano do ensino fundamental. Os aspectos análise, relação e inferência pela professora do segundo ano.

Na prática da professora do terceiro ano, percebeu-se uma gama de estratégias [6] para o trabalho com as Ciências, porém, como sua prática possuía certa fragilidade no que diz respeito aos aspectos pedagógicos e, também, das Ciências, não foi possível categorizar nenhuma das suas estratégias na perspectiva da Alfabetização Científica, isso porque, de acordo com [7], [8], [9], a Alfabetização Científica precisa ser capaz de possibilitar às crianças uma leitura de mundo mais acurada, onde haja relação estreita entre o vivido e os conhecimentos científicos. Entre aquilo que as crianças aprendem em sala de aula com aquilo que as crianças vivem.

Desenvolvimento

a. As questões metodológicas

A metodologia é parte capital de uma pesquisa. Só há procedimento de pesquisa havendo processo metodológico adequado. O pesquisador necessita mostrar os caminhos percorridos, as escolhas; mostrar o percurso da investigação é sobremaneira importante.

A definição de pesquisa se ampara na seguinte, "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos" [10]. Para responder aos problemas propostos, entende-se que "Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele" [11]. Dessa forma, na pesquisa o alio entre referências, dados coletados e inferência a partir do método de análise, os casos de ensino, renomeados pela aproximação a estrutura em função do uso da filmadora, casos pedagógicos.

Alguns autores tem demonstrado dois grupos de razões para se fazer pesquisa: o primeiro pela própria razão de conhecer; o segundo, pela razão prática da qual se possui um desejo de conhecer com a intenção de fazer algo de maneira mais consistente e com qualidade [10]. Embasado na segunda razão, minha intenção é poder colaborar com processos metodológicos de pesquisa cujo foco central é o ensino de Ciências nos anos iniciais. Por isso, a intenção, além de apresentar como a pesquisa foi , os processos que levaram à organização dos dados e as conclusões/resultados alcançados, se faz necessário dizer, que este texto busca, também, por meio de referências e abordagens, contribuir com a qualificação das práticas pedagógicas e as práticas de formação continuada para o ensino de Ciências. Pois, a metodologia aqui empregada, pode ser utilizada como processo formativo de professoras alfabetizadoras para o ensino de ciências.

Metodologicamente, esta pesquisa está inserida na abordagem qualitativa. A pesquisa, sob a ótica da abordagem qualitativa, é entendida "como um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo [...]" [11]. A autora explica, ainda, que a pesquisa de abordagem qualitativa "pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar com profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas [...] sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento" [11].

Assim, desenvolver conhecimentos em educação traduz-se pelo esforço teórico do pesquisador de organizar, demonstrar, mostrar porque entendeu daquela forma os dados apresentados. Ainda, que depende do olhar do pesquisador, pois quando olho os dados, observo com lentes que foram sendo trabalhadas e desenvolvidas a partir das vivências, experiências, leituras, conversas, escolhas pedagógicas e epistemológicas. Dessa forma, apresentar em um trabalho os dados coletados, discutidos, analisados, trabalhados, interpretados é um trabalho de exaustão, no sentido de tentar esgotar, a partir das lentes que possui o pesquisador, interpretações possíveis.

Os conjuntos de materiais que compõem os dados coletados sobre o trabalho pedagógico de cada professora, participante da pesquisa, principalmente as filmagens, foco da organização dos casos pedagógicos, possui multiplicidades e especificidades que impedem um trabalho de análise conjunto. A análise foi realizada individualmente, ou seja, para cada uma das turmas em que as professoras atuavam, um caso pedagógico foi produzido. Assim, uma maior riqueza de detalhes foi favorecida, assim como uma maior força de argumentos e apreciação sobre as situações analisadas foi produzida.

Acredito, portanto, que a escolha da metodologia que melhor se adapta à riqueza do material coletado proporcionará um melhor aproveitamento e refinamento dos dados. Dessa maneira, a análise dos dados foi organizada, inspirando-se na metodologia de ensino e investigação conhecida como casos de ensino [1], [2], [3], [13] que ainda é pouco conhecida e utilizada no Brasil.

No Brasil, os estudos e a aplicação dos conhecimentos sobre os casos de ensino foram iniciados pela Profa. Dra. Maria das Graças Nicolleti Mizukami, que também apontou o potencial do uso dos casos de ensino para a aprendizagem da docência [13]. Tal potencial é retomado com esse trabalho, ao perceber que as filmagens, quando empregadas para dar fôlego às práticas das professoras, no sentido de perceberem suas ações em sala de aula, podendo proporcionar aprendizagens significativas sobre o seu trabalho, sua ação pedagógica e os conceitos/conhecimentos de Ciências desenvolvidos com as crianças.

Grupos de pesquisadores do exterior [14], [15], também apontam a importância dos casos de ensino quando o foco é a formação de professores. Para os autores, os casos de ensino são especialmente pertinentes porque proporcionam o trabalho com casos reais de ensino, ou seja, a prática pedagógica de professores que são observadas e analisadas no intuito de apreensão de conhecimentos.

A experiência relatada sobre uma "escola médica", na qual os casos de ensino se apresentaram de forma a ampliar os conhecimentos dos médicos envolvidos [15], conta que o professor-médico mostrava a um grupo de médicos-estudantes um paciente; o paciente tornava-se um caso, pois os médicos iniciantes pensavam, analisavam, observavam e organizavam como iriam proceder. Os médicos iniciantes apresentavam suas ideias ao professor-médico e cabia a ele a função de mediador, contestando as ações para que os médicos estudantes pudessem pensar sobre a forma como pretendiam agir. Ao final do plantão, os médicos terminavam sua aula *in locus*, contemplando os problemas da saúde e do hospital e de que forma poderiam contribuir para melhorar a saúde de forma ampla.

Nessa experiência o autor aponta que tal processo necessita ser desenvolvido nas práticas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, pois, este é um momento de formação, pois há contemplação de não só um aspecto, mas de todos que são inerentes à formação, naquele caso, dos médicos.

Dessa forma, apresentar as características dos casos para, de fato, serem casos, se faz extremamente importante para que este processo seja amplamente desenvolvido, especialmente quando o foco é a formação de professores. Dentre as diversas exigências ou características apresentadas, [1], [2] e [13], para que um caso de ensino seja realmente um caso e não uma ocorrência, apresento aquelas que, neste contexto, explicam a decisão em basear a pesquisa nos casos de ensino como metodologia de organização e análise dos dados.

Os casos de ensino têm como características apresentarem episódios escolares, sejam reais ou fictícios, a partir de situações que já aconteceram ou que são, agora, retomadas, podem ser utilizados em diferentes etapas da formação inicial ou continuada, contemplem diversos contextos: a escola, a gestão, a sala de aula; retratam situações de conflitos que podem ser entre os pares avaliadas, discutidas; trazem questões e/ou comentários que ajudam a direcionar a discussão e a tomada de decisão sobre a continuidade da ação [2], [13].

Outra característica dos casos de ensino, [1], [2], [13] é a necessidade de serem narrativas escritas pelos próprios professores, nas quais não se apresenta, apenas, a narração, mas a discussão do fato. A discussão necessita ser fundamentada teoricamente para que, assim, o professor possa, a partir dos conhecimentos que já possui, aprofundá-los ou desenvolver outros na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

Na pesquisa, não há a apresentação de casos de ensino esquematicamente prontos, discutidos pelo grupo de professoras participantes da pesquisa. Por isso, se diz que há uma aproximação à metodologia dos casos de ensino porque, neste trabalho, organizo os dados a partir das filmagens das aulas que as professoras produziram e apresento os resultados das discussões. Observando as características necessárias para que os casos sejam, de fato, casos. Entendo que esta investigação permite descrever três casos pedagógicos, um para cada ano/ciclo de alfabetização, que, por sua vez, também apresenta casos de ensino produzidos por cada uma das professoras.

Por que existe tal entendimento? Porque são...

... situações de ensino reais, onde há o trabalho conjunto entre professora e alunos;

... casos que acontecem em contextos específicos de ensino, a sala de aula;

... situações que merecem o devido cuidado porque tratam do ensino de Ciências na perspectiva da Alfabetização Científica no ciclo de alfabetização;

... momentos utilizados para apreciação analisados e interpretados pelo pesquisador que também é professor e que possui vivências em relação a teorias pedagógicas e formação específica na área das Ciências Biológicas;

... narrativas audiovisuais produzidas pelas professoras, tendo em vista que as professoras elegeram quais atividades seriam filmadas de modo a narrarem para o pesquisador suas práticas pedagógicas de ensino de Ciências com as crianças.

Os dados da pesquisa foram organizados em casos pedagógicos e desenvolveram uma dimensão marcada pela relação entre o texto audiovisual, de autoria das professoras participantes da pesquisa, e o texto narrativo descritivo-analítico, de autoria deste pesquisador, no qual aspectos de tensão foram explicitados e elementos que caracterizam o caso pedagógico de cada professora, no que se refere a sua prática pedagógica no ensino de ciências foram apresentados. Na organização e descrição analítica dos dados, sou o narrador dos momentos pedagógicos dos quais as professoras foram as protagonistas. Como narrador e pesquisador, também farei as interpretações das situações, trazendo para a reflexão as teorias epistemológicas e os conteúdos de Ciências, as teorias sobre formação de professores e os elementos que caracterizam a prática pedagógica das professoras colaboradoras da pesquisa.

Entendo ser essa outra forma de apresentação dos casos de ensino. Por isso, casos pedagógicos, que reiteram a importância dos casos quando eles possibilitam não só a visita ou a revisita por parte daqueles que os produziram, os que foram os autores principais, mas também por seus pares [1], [2],

[13] que, neste caso, posso ser eu que, enquanto professor e pesquisador, estuda sobre a prática pedagógica de professoras dos anos iniciais para o ensino de Ciências.

Ao pensar sobre os casos de ensino, penso que a nomeação adequada é casos pedagógicos, pois trata de uma organização feita por mim, pesquisador, mas que possui nas professoras a autoria. Assim, minha intenção é favorecer a qualificação da prática pedagógica das professoras dos anos iniciais, contribuindo com elementos relativos aos processos metodológicos para formação de professores, e para o ensino de Ciências na perspectiva da Alfabetização Científica.

Resultados e discussão

Enquanto pesquisador me inseri num ambiente, tornando-me parte dele e, portanto, consegui manter contato direto com os participantes da pesquisa, fato de extrema importância quando o processo que se pretende como pesquisador é a observação do ambiente "real" [11].

Já no caso da filmagem, compreendi-a como meio de organizar discussões sobre casos reais de ensino, cujo foco é o trabalho pedagógico conduzido pela professora e a sua qualificação docente. Ao participar e vivenciar esses dois processos de coleta de dados, percebo as nuances de cada um.

Na observação, registrava em meu diário de campo o que acontecia na sala, do início ao final das aulas. Quando retomava as observações, compostas pelas anotações dos diálogos, dos modos como estava organizada a sala, as crianças e quais eram as sistemáticas utilizadas pelas professoras, as aulas pareciam ter cortes e ausência de segmento, sem uma relação entre as atividades.

Essa quebra parece ocorrer porque quando escrevemos, mesmo que tenhamos a vontade de que haja uma riqueza de detalhes, existem momentos em que essa possibilidade inexiste. Ao pensar e fazer pesquisa com/na realidade, os acontecimentos vão passando e o pesquisador, muitas vezes, não consegue relatá-los da forma ou na ordem que aconteceram. E, mesmo que o pesquisador relembre as situações observadas nossos cérebros não são máquinas e, portanto, são infiéis porque não conseguimos nos lembrar de tudo e de todos os processos que aconteceram. Por isso, ao voltarmos as nossas observações, parece que existem quebras, "buracos", ainda mais quando a realidade sobre a qual se escreve ou se fala são salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, espaço onde o foco de atuação das professoras são crianças, inquietas por natureza, falantes, imaginativas, indagadoras.

Ao observar os momentos escolhidos pelas professoras para serem videogravados, parece que a quebra identificada nas observações não existe, ainda mais quando o momento escolhido tem um começo, um meio e o fim.

Nas filmagens, principalmente naquelas em que a professora aparece explicando a tarefa ou que ela direciona a tarefa, logo em seguida há o desenvolvimento da mesma e, por fim, a apresentação dos resultados. Tudo pode ser observado: todas as falas, todas as inquietações, todas as ações, todas as mediações; percebe-se, portanto, o contexto. Nas observações, parece muitas vezes que esse contexto está ausente.

Dessa forma, a partir das exposições apresentadas, compreendo que apresentar no conjunto das discussões materiais onde o pesquisador pode perceber o processo de desenvolvimento das ações pedagógicas organizadas pelas professoras, indica uma força de compreensão sobre as práticas pedagógicas nos anos iniciais, especialmente quando o que se pretende é analisar a prática de ensino de Ciências conduzidas pelas professoras alfabetizadoras.

Diante do exposto, percebe-se que no estudo, as filmagens tornaram-se potentes, pois puderam mostrar especificidades, nuanças, processos, e diálogos com riqueza de detalhes que não foram jamais detalhadas nas observações.

Assim, com o uso da filmadora pude recuperar a ação das professoras em sala de aula de maneira bastante específica. Além disso, pude compilar as filmagens, após escutá-las e transcrevê-las, de forma que os leitores conseguem vivenciar os acontecimentos, por isso, também, denominamos casos pedagógicos.

Os casos pedagógicos são bastante alusivos a prática da professora para o Ensino de Ciências nos anos iniciais. Nesses casos, as professoras apresentam às crianças o conteúdo de sua aula, fazem discussões, propõem tarefas e desenvolvem a avaliação do que foi desenvolvido.

Os casos pedagógicos só puderam ser organizados pelo alio às filmagens. A videogravação das aulas trouxe ao processo de pesquisa, além da autoria das professoras, complexidades que enriqueceram os dados e por isso, a pesquisa. Abaixo, como forma de apreciação do que os casos pedagógicos podem proporcionar, inclusive como processo formativo para o Ensino de Ciências, são reorganizadas e apresentadas algumas discussões que fizeram parte do relatório de dissertação.

O caso 1, aconteceu em uma sala de aula de um primeiro ano. Para iniciar as gravações, a professora canta com as crianças uma música. Sua intenção é concentrá-las para ouvirem a história.

> Profa. J.: Então, nós vamos cantar essa musiquinha e depois vamos ouvir a história. Está bem? Então, vamos cantar? 123!
> Profa.J.: Todos: Se você quiser ouvir a historinha (apontam para os ouvidos), pega a chavezinha (fingem pegar algo no alto) e passe na boquinha (fingem passar na boca).
> Profa.J.: Todo mundo passou a chave?
> Alunos: Sim! (Vídeo M2U00089 – Profa. J., out/2014)

Após cantar a música, antes de iniciar a leitura do livro, a professora explora, junto às crianças, aspectos relacionados ao livro, capa, ilustração, título, dentre outros.

Feitas as explorações do livro, passa a história. O excerto que segue, demonstra como a professora encaminha:

> Profa. J.: A professora trouxe hoje um livro que é muito legal. (Mostra o livro). Quem é que sabe sobre o que fala esse livro?
> Todos tentando ler: Pin, Pinga... pingo...
> Profa. J.: Pingo.
> Aluna Lh: Pinnnnga, pinnnngo, pinnnngaaado.
> Profa. J.: Sobre o que vocês acham que vai falar essa história?
> Aluno: Sobre pingo.
> Profa. J.: Sobre pingo? O que, o que é pingo?
> Alunos: Chuva.
> Profa. J.: Pingo de chuva?
> Alunos: É!
> Profa.J.: Será que vai ser sobre pingo de chuva que vai falar? Onde mais tem pingo? (Neste momento os alunos apontam o livro)
> Aluno R: Na goteira.
> Profa.J.: Na goteira. O aluno R diz que tem pingo na goteira...
> Aluna Lh: Na torneira.
> Profa. J.: Na torneira também?
> Aluna Lh: No chuveiro.
> Profa. J.: No chuveiro? Quem escreveu essa história foi Alice. Tah? É o nome da autora.
> Profa. J.: Vamos ouvir agora? (Vídeo M2U00089 – Profa. J., out/2014)

É característica presente na prática da professora a exploração das situações. A professora inicia as atividades propostas com a leitura e a exploração prévia da mesma. Com este objetivo, ela favorece condições para que as crianças adquiram o gosto pela leitura e também oportuniza uma aprendizagem importante, tal processo pode ser percebido no diálogo abaixo, quando a professora o interrompe para proporcionar às crianças momentos de inferência do texto.

> Profa. J.: Vocês querem ser os pingos?
> Alunos: Sim!
> Profa. J.: Para que ia servir esses pinguinhos?
> Aluno A: Para molhar os passarinhos!
> Aluna L: Que para molhar os passarinhos, para molhar as plantas!
> Profa. J.: Para molhar as plantas! (Vídeo M2U00089 – Profa. J., out/2014)

Ao terminar a leitura, a professora pergunta às crianças se gostaram da história e pede para que falem o que gostaram. Para falarem de modo ordenado e sem interromper a fala do colega, a professora faz alguns acertos e adverte aqueles que mesmo assim resolvem quebrar o acordo.

> Profa. J.: Gostaram da história?
> (Respondem que sim, uns dizem que não gostaram)
> Profa. J.: Agora nós vamos combinar uma coisa. A profe vai fazer algumas perguntas e nós vamos levantar a mão para a gente conseguir se ouvir. Um de cada vez, tá bem?
> Alunos: SIM.
> (Um dos alunos levanta a mão:
> Profa. J.: Não está na hora ainda. Mesmo que eu queira falar, eu vou levantar a mão e esperar a minha vez porque, se todos falam juntos, a gente se entende?

> Alunos: NÃO.
> (Um dos meninos grita, bem fininho e alto)
> Profa. J.: Aluno A, a sala de aula é lugar de grito?
> Aluno A: Não (e fica sem graça) (Vídeo M2U00089 – Profa. J., out/2014)

Após fazer os acertos e organizar como as crianças precisam se comportar no momento de falar, a professora chama, uma a uma, aquelas que querem falar para dizerem o por que gostaram da história.

> Profa. J.: Quem quer falar a parte da história que mais gostou?
> (Alunos levantam a mão e um diz "eu")
> Profa. J.: Aluno I fala!
> Aluno I: Ahh, eu gostei mais da parte do final.
> Profa.J.: O que aconteceu no final?
> Aluno I: Ahh, começou a festa, começou tudo!
> Aluno R: Quando fechou a torneira.
> Aluna Lh: Porque ele cuidou da natureza?
> (Vídeo M2U00089 – Profa. J., out/2014)

Ao longo das falas, a professora interfere e ressalta uma das falas com a intenção de destacar uma das ideias apresentadas, o que favorece a construção de determinado conhecimento:

> Aluna S: O mundo ficou feliz porque economizou água.
> Profa. J.: Olha o que a Aluna S falou. O mundo ficou feliz porque ele economizou água. É importante economizar água?
> Alunos: SIM.
> Profa. J.: Por que? Levanta a mão quem quer dizer por que a gente tem que economizar água.
> Aluno A: Para poder ter água para tomar (exclama e gesticula como se o que ele estivesse falando fosse óbvio)
> Aluna J: Para tomar banho.
> Aluna K: Para encher as piscinas. (Vídeo M2U00089 – Profa. J., out/2014)

Dos excertos apresentados, é possível compreender quais aspectos para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos na perspectiva da Alfabetização Científica, a professora desenvolve com as crianças.

A relação, um dos aspectos para a Alfabetização Científica, é trabalhado quando a professora pergunta às crianças para que servem os pingos. A relação é processo no qual as crianças necessitam aliar conhecimentos de sua vida diária com os conhecimentos desenvolvidos na escola. Dois autores, em específico, ajudam a compreender sobre o processo de relação, [17] e [16]. O conhecimento necessita ser ancorado ao já existente para que as crianças possam desenvolver conhecimentos aprofundados, sistematizados e qualificados.

Dessa forma, a relação é processo diretamente ligado ao desenvolvimento dos conhecimentos de Ciências, pois, nas Ciências, para responder sobre um fato vivido, com base no aporte científico, há necessidade da professora construir com as crianças tal processo de ancoragem.

Quando as crianças são levadas a pensar sobre porquê gostaram, elas precisam empreender esforços de análise, pois há necessidade de buscar nas redes de conexões cerebrais tal resposta. Quando inter-relaciona o que com o porquê, há um processo efetivo de análise. Este é um dos aspectos importantes para o desenvolvimento qualificado dos conhecimentos de Ciências. Ao analisar, a criança se esforça para compreender melhor as situações sobre as quais precisa responder algo.

No entanto, entendo que é possível qualificar ainda mais tal processo. Para isso, a professora poderia aprofundar os conhecimentos da área das Ciências, fazendo com que, dessa forma, as crianças obtivessem não só conhecimentos empíricos para empreender suas análises, mas também base em informações científicas sobre o assunto, o que as tornariam mais capazes de modificar as suas concepções iniciais, qualificando-as.

Outro aspecto trabalhado pela professora pode ser observado quando uma das crianças respondeu a sua pergunta "Por que o mundo todo fez festa?" Ao responder que o mundo fez festa porque ficou feliz quando Pedro fechou a torneira e economizou água, a criança desenvolveu um processo de inferência tendo em vista que a resposta à pergunta não constava literalmente na história. Ao conduzir o pensamento de tal forma, ou seja, o mundo ficou feliz porque Pedro, ao fechar a torneira, economizou água, a criança demonstra estrutura de pensamento no qual refere-se a uma atitude que revela um cuidado com a dinâmica ambiental. Assim, todo processo de

inferência está ligado à relação e está, também, diretamente ligado a um conhecimento base. Ou seja, há necessidade de conhecer para poder inferir e interpretar. Houve interpretação porque a criança necessitou desenvolver uma condição de pensar sobre a ação de Pedro e sobre o que tal ação proporcionaria. Evidentemente, a inferência fica centrada na indicação de uma atitude relativa a um procedimento feito por Pedro, elevando-se à dimensão conceitual em que economizar água é a atitude esperada.

Parte do caso pedagógico apresentado demonstra o quão potente é, tanto para compreensão do processo de pesquisa, como para proporcionar processos formativos às professoras dos anos iniciais. O foco da pesquisa esteve sob o ensino de Ciências, e por isso, as análises recaem sob como as professoras desenvolvem o Ensino de Ciências nos anos iniciais, porém, é perceptível a potência que possuem para desenvolver pesquisa sobre a formação do professor de forma global, ou seja, em todos os aspectos pedagógicos[31] de uma sala de aula.

Conclusões

Com este trabalho, percebe-se que os casos pedagógicos são potentes para coleta, organização e análises dos dados de pesquisa. Também é potente como processo formativo, quando o foco é o desenvolvimento dos docentes.

Nos casos pedagógicos, as situações das práticas de sala de aula são pensadas e executadas por professoras/es, filmadas e analisadas a luz da teoria pedagógica, tanto com foco nos processos pedagógicos quanto nos ensino de alguma matéria em específico, no caso deste trabalho, as Ciências.

Assim, percebe-se e defende-se os casos pedagógicos que tomam corpo a partir das filmagens das práticas pedagógicas de professores. Estruturam-se a partir da escuta e da transcrição das filmagens e da organização em uma sequência das mesmas, aliada a nova escuta das filmagens.

Com o caso pedagógico organizado, o pesquisador inicia o processo de análise. Acredito que o processo de análise possa ser feito de formas diversas e sob diferentes focos.

Foi possível perceber que nos excertos do caso pedagógico apresentado, a professora propõe inúmeras apreensões de conhecimentos sobre as Ciências que se aproximam do ensino de Ciências na perspectiva da Alfabetização Científica. Porém, não os aprofunda com informações científicas, ou seja, em sua prática prevalece o cuidado em escutar as crianças; a escuta é tomada como imperativo a partir do qual a professora toma base para o desenvolvimento de um assunto específico das Ciências.

Apresenta-se também, a necessidade aprendizado dos conteúdos de Ciências na perspectiva da Alfabetização Científica, reconhecendo a necessidade de conhecimento de base [14] e a internalização dos conceitos [16], o que indica que é preciso aliar o conhecimento sobre o saber científico com a sua história de produção, o que implica saber o porquê e como determinados conteúdos foram construídos. Pensar formas de construir situações que permitam às crianças internalizar conceitos, entre eles, os conceitos científicos, torna-se atividade laboral central das professoras de anos iniciais. Para isso, as professoras precisam propor estratégias relevantes que permitam às crianças desenvolver conhecimentos sobre as Ciências. E, para desenvolver conhecimentos de Ciências, entendo ser necessário que as professoras conheçam o conteúdo específico sobre o qual ensinam. Esse é o ponto chave da atuação das professoras em relação à organização da prática pedagógica na perspectiva da alfabetização científica.

E é possível, a partir do processo metodológico aqui apresentado, nomeado como casos pedagógicos, propor que professoras observem, analisem e reorganizem

[31] Deste processo de filmagem e estruturação do caso de ensino, outra pesquisa em nível de mestrado foi desenvolvida, cujo foco circunscrevia a ação pedagógica para promoção da colaboração em sala de aula.

suas práticas para, neste caso, o Ensino de Ciências.

REFERÊNCIAS

[1] NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **RBEP**, v. 83. n. 203/204/205, p. 72-84, jan/dez. 2002. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/124/126> Acesso em 04 de março de 2015.

[2] NONO, Maévi Anabel. Casos de ensino e professoras iniciantes. 2005, 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.

[3] NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de Ensino e processos formativos de professores iniciantes. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org). **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

[4] LOIZO, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, Georgi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

[5] GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia e EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf> Acesso: 10 ago. 2013.

[6] ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2003. p. 67-100.

[7] LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 03, n. 1, p. 1-17, 2001. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/35/66> Acesso: 12 ago. 2013.

[8] BRANDI, Arlete Teresinha Esteves; GURGEL, Célia Margutti do Amaral. A Alfabetização Científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência & Educação**, v.8, nº1, p.113 – 125, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n1/09.pdf> Acesso: 11 set. 2013.

[9] SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID254/v16_n1_a2011.pdf> Acesso: 13 set. 2013.

[10] GIL, Antonio Carlos. Como encaminhar projetos de pesquisa. In: ____. Como **elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

[11] LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

[12] OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

[13] DOMINGUES, Isa Maria Colombo Scarlati. Desenvolvimento profissional de professoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

[14] DARLING-HAMMOND, Linda; et al. The Design of Teacher Education Programs. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, Jonh (org).**Preparing Teachers for a changing world**. SAN FRANCISCO: JOSSEY-BASS, 2005.

[15] SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. **Profesorado. Revista de currículum y formacióndelprofesorado,** Espanha, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf > Acesso: 14 set. 2013.

[16] VYGOTSKY, Lev Semenovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos. In: **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

[17] MORAES, Roque. **Ciências para as Séries Iniciais e Alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra Editora, 1995.

FAZER POÉTICO: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS METODOLÓGICAS

HACER POÉTICO: POSIBILIDADES DE ENFOQUES METODOLÓGICOS

Jéssica Anibale Vesz [a]
Reinilda de Fátima Berguenmayer Minuzzi [b]

[a] *Mestrado em Artes Visuais/Universidade Federal de Santa Maria/jessicaavesz@gmail.com*

[b] *Departamento de Artes Visuais/Universidade Federal de Santa Maria/reinilda.minuzzi@gmail.com*

RESUMO

O artigo aborda a prática na pesquisa em artes visuais, segundo a Cartografia e a Poiética que servem como aporte teórico para a criação de um método de trabalho próprio. Assim, nas duas situações encontram-se alguns critérios e elementos para o desenvolvimento de uma investigação na área. Por sua vez, estes não são complementares, porém é possível que se construa uma metodologia própria de pesquisa a partir desta relação. A Poiética é analisada segundo as considerações de Sandra Rey (2002), e a Cartografia é abordada a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995a), quando se apontam alguns princípios sobre rizoma. Igualmente, com base nos estudos de Virgínia Kastrup (2009) são relacionadas oito pistas para apontar procedimentos para a pesquisa. Como objetivo, busca-se analisar as formas que possibilitam o uso e as contribuições de cada abordagem para a pesquisa em poéticas visuais. A partir de um estudo de caso, em uma dada pesquisa que faz uso dos dois aportes, possibilitando a atuação de ambas, pretende-se verificar, sob uma análise qualitativa, como é possível potencializar o fazer poético em artes visuais. Para tal, alguns apontamentos são estabelecidos, no que tange à abordagem da Cartografia e da Poiética, pensando de que forma podem atuar paralelamente em investigações neste campo.

Palavras-chave: Artes Visuais, Metodologia, Cartografia, Poiética.

RESUME

El artículo aborda la práctica en la investigación en artes visuales, según la Cartografía y la Poiética que sirven como aporte teórico para la creación de un método de trabajo propio. Así, en las dos situaciones se encuentran algunos criterios y elementos para el desarrollo de una investigación en el área. Por su parte, estos no son complementarios, pero es posible que se construya una metodología propia de investigación a partir de esta relación. La Poiética es analizada según las consideraciones de Sandra Rey (2002), y la Cartografía es abordada a partir de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1995a), cuando se apuntan algunos principios sobre rizoma. Igualmente, con base en los estudios de Virginia Kastrup (2009) se relacionan ocho pistas para apuntar procedimientos para la investigación. Como objetivo, se busca analizar las formas que posibilitan el uso y las contribuciones de cada abordaje para la investigación en poéticas visuales. A partir de un estudio de caso, en una determinada investigación que hace uso de los dos aportes, posibilitando la actuación de ambas, se pretende verificar, bajo un análisis cualitativo, cómo es posible potenciar el hacer poético en artes visuales. Para ello, algunos apuntes son establecidos, en lo que se refiere al abordaje de la Cartografía y de la Poiética, pensando de qué forma pueden actuar paralelamente en investigaciones en este campo.

Palabras clave: Artes Visuales. Metodología, Cartografía, Poiética

Linhas introdutorias

Este artigo aborda a possibilidade da desenvolver uma metodologia própria em uma pesquisa em poéticas visuais, a partir de dois métodos que não são de uso exclusivo na pesquisa em Artes Visuais. A Cartografia, segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995)[32] e Virginia Kastrup (2009)[33], assim como a Poiética, segundo Sandra Rey (2002)[34]. Com base nisto, apontam-se alguns critérios para o desenvolvimento de um método de trabalho próprio quando da instauração de uma obra em poéticas visuais na perspectiva de uma pesquisa em arte pelo artista-pesquisador.

Como uma questão principal de pesquisa, pretende-se pensar de que modo a Poiética e a Cartografia podem atuar juntos em fazer poético em Artes Visuais. Para isso, analisa-se, separadamente, a Cartografia e a Poiética para verificar os critérios apontados em cada uma, identificando, assim, quais podem ser pontos de encontro, colaborando, conjuntamente, para o estabelecimento de um método pessoal. Visando uma maior contribuição quanto a tal aspecto, como um estudo de caso, faz-se a análise da dissertação de Mestrado de Elias Edmundo Maroso (2014), o qual abarca em sua metodologia, tanto a Cartografia quanto a Poiética.

Por outro lado, igualmente, apresenta-se a investigação pessoal em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria na linha de pesquisa Arte e Tecnologia. Isso se dá, primeiramente, para localizar neste estudo, a abordagem proposta no presente texto, com a temática envolvendo a relação de vestígios temporais encontrados na natureza por meio da fotografia.

Tramas do fazer poético

Primeiramente localiza-se a investigação pessoal de modo a relacioná-la com os assuntos abordados no texto. Nela encontra-se a pesquisa baseada na Poiética e os estudos com foco no rizoma, assim pode ser situados alguns pontos que se aproximam da Cartografia.

A pesquisa tem como objeto os vestígios temporais encontrados na natureza, a partir de um local específico, uma serraria de madeira de propriedade paterna, onde são realizados registros fotográficos, resgatando elementos visuais e sonoros inerentes ao processamento do tronco e transformação da árvore para madeira, como também da madeira em pó e resíduos. Assim, busca-se encontrar naquele lugar uma potencialidade para pensar tais acontecimentos temporais.

Torna-se pertinente a pesquisa no âmbito da arte contemporânea e tecnológica, por se tratar de um estudo a partir da fotografia que pensa os eventos temporais em uma abordagem poética. Circunda, dessa forma, movimentações de um espaço que carrega significados no seu fazer e desfazer, um fluxo que dá margem à produção de uma pesquisa poética.

O que se percebe e instiga naquele lugar é a madeira, os troncos que são transformados em outro objeto; camadas que são deslocadas; os crescimentos de veios ordenados como em um ciclo de estações e que o passar do tempo transforma em tronco. Neste sentido, algo flui daquele lugar para outros, outras camadas, outros acúmulos, vestígios transformados pelo tempo.

Em meio às camadas se formando se dá o tempo, tempo que desperta o pensamento da vida que se fragmenta em fotografias. Um

[32] Gilles Deleuze, filósofo francês, nascido em 1925 e falecido em 1995 (LECHTE, 2002, p. 120); Félix Guattari, filósofo francês, nascido em 1930 e falecido em 1992 (FAROFA FILOSÓFICA, 2018).

[33] Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1979. Atualmente é professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Fonte: KASTRUP, Virginia, Currículo Lattes, 2018).

[34] Sandra Rey, artista, professora, pesquisadora, crítica de arte e curadora, entre outros, discute sobre os métodos de criação artística entre teoria e prática e metodologia de pesquisa em artes visuais (Fonte: REY, Sandra, Currículo Lattes, 2018).

tempo que fragmenta o tronco, migalhas que tomam novos rumos, um vida que brotou e se desfaz, transforma-se, formando outras coisas, fluindo para outros espaços.

Ao evocar-se a horizontalidade do tempo, assumindo que tudo está interligado, tendo um sentido para estar ali, onde cada elemento não está fixo, geram-se encontros e atravessamentos. Relativamente ao rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995), na perspectiva de que ele não tem início e nem fim e é, sim, um meio, ou seja, percebe-se que o meio é a serraria de madeira, de onde parte a pesquisa pessoal, tomando ramificações que se atravessam, crescendo, a partir dali, transborda-se para outras instâncias.

> Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, s.p.)

Ao pensar o objeto de estudo - a serraria de madeira - sob um tempo rizomático, evoca-se a multiplicidade de linhas que se atravessam e buscam desterritorializações em uma dança horizontal que não tem um ponto fixo, que produz encontros em várias direções, sob uma forma totalmente aberta. No rizoma, este local de encontros no contexto do tempo, interrompem-se os fluxos contínuos, abrem-se novas formas e se produzem tramas, movimentos que tomam caminhos próprios, constituindo temporalidades naquele espaço.

Encontros que são produzidos a partir de linhas que se ligam e que transbordam que se são multiplicidade, uma linha que se rompe e se integra a outra, que inventa um novo caminho; aquela serragem que se encontra desterritorializada, mas que encontra um novo território, esse novo caminho que será seguido, traçado e movimentado (Figuras 1 a 4).



Figura 1. (Sem título [I]. 2018. Fotografia/Objeto. Vista Frontal. Dimensão: 30x40x9 cm. Fonte: Arquivo Pessoal)



Figura 2. (Sem título [I]. 2018. Fotografia/Objeto. Vista Lateral. Dimensão: 30x40x9 cm. Fonte: Arquivo Pessoal).



Figura 3. (Sem título [II]. 2018. Fotografia/Objeto. Vista Frontal. Dimensão: 30x40x9 cm. Fonte: Arquivo Pessoal).



Figura 4. (Sem título (II). 2018. Fotografia/Objeto. Vista Lateral. Dimensão: 30x40x9 cm. Fonte: Arquivo Pessoal)

Perceber que este trânsito entre a prática que vai ao encontro da teoria e que parte para a prática novamente, em uma costura entre o fazer, o pensar e o fazer, onde ainda estão imbricados o escrever, o pesquisar autores e artistas que possam dar embasamento teórico e artístico ao trabalho.

Passos do Processo

Para a metodologia encontram-se referências na Poiética, porém não se trata exatamente de uma metodologia e, sim, de um pensamento possível da criação, onde o procedimento se encontra articulado com os conceitos. A Poiética não possui uma estrutura que pode ser aplicada, mas estabelece alguns pontos para guiar e delimitar as próprias regras, ou seja, a própria metodologia de trabalho.

A produção de uma pesquisa em poéticas visuais, propondo-se a pensar o tempo e buscar significados dentro do campo potencial da arte e tecnologia, pensa um espaço para além dele. Desenvolver uma pesquisa *em* artes envolveria, então, a busca pelo próprio processo, pelo fazer, pois apenas a partir do fazer é que se consegue uma articulação entre a poética e os aspectos teóricos e conceituais, onde há espaço para argumentar, fazer e refazer, delimitar questões e experienciar situações pertinentes ao objeto de estudo.

No estudo em processo, a Cartografia não está explícita como um aporte metodológico, mas pode ser percebida e encontrada nos parâmetros rizomáticos; já a Poiética está sendo o *corpus* teórico e parâmetro para delimitar e apontar a própria metodologia, ou seja, que se estabelece a partir da própria prática, da experiência do fazer relativo ao que se busca. Tanto a cartografia quanto a Poiética servem como aporte teórico para desenvolvimento de um método próprio de trabalho, que se dá a partir da instauração da obra.

Na sequência, abordam-se as questões teóricas da Poiética e da Cartografia, apontando as principais características em comuns; após, exemplifica-se com a exposição sobre a dissertação de Elias Maroso.

Como referência bibliográfica para a Cartografia utiliza-se como base principal os escritos de Deleuze e Guattari (1995), onde apontam alguns princípios sobre rizoma. Em Kastrup (2009) são listadas oito pistas para fazer pensar o mapeamento e apontar procedimentos metodológicos para a pesquisa. Por outro lado, fundamentam-se os estudos sobre Poética a partir de Sandra Rey (2002), com base em alguns pontos específicos sobre o método.

A Poiética parece ser estabelecida sobre as questões do "tudo pode" (REY, 2002), pois não é constituída a partir de regras rigorosas, porém trata-se de um pensamento equivocado. Mesmo sem possuir uma estrutura fechada ou um modo correto de se fazer, apontam-se alguns critérios e delimitações que podem ser seguidos para auxiliar no processo e delimitar suas próprias regras.

Sabe-se que a Poiética não é exclusiva de uso em Artes Visuais, mas seu emprego tem sido recorrente para tais práticas de pesquisas. Sendo assim,

> A pesquisa em poéticas visuais apóia-se no conjunto de estudos que abordam a obra do ponto de vista de sua instauração, no modo de existência da obra se fazendo. O objeto da Poiética não se constitui pelo conjunto de efeitos de uma obra percebida, não é a obra acabada, nem a obra por fazer: é a obra se fazendo. A Poiética pressupõe três parâmetros fundamentais: liberdade (expressão da singularidade), errabilidade (direito de se enganar) e eficácia (se errou, tem que reconhecer que errou e corrigir o erro) (REY, 2002, p. 134).

A Poiética é, portanto, o processo do fazer, junto à obra, enquanto a mesma se constitui "a obra se fazendo", segundo Sandra Rey (2002), levando, assim, em consideração os significados na construção da obra. Assim, por poder apresentar alterações ao decorrer do procedimento da formulação da obra, possui sempre um ponto de partida, porém não tem definido seu ponto de chegada. A produção poética (prática artística) deve caminhar junto com a reflexão e construção teórica, pois a escrita e os conceitos operatórios são emersos da obra a partir do processo da produção artística.

O trabalho deve se potencializado pela poética e teoria operando juntos, "[...] os conceitos abordados pelo viés da teoria não podem ser meras ilustrações do trabalho acabado, ou palavras vazias." (REY, 2002, p. 128) e, ainda, "[...] a dimensão teórica implica que a obra possui um sentido além do que vemos" (REY, 2002, p. 129), assim os conceitos atuam junto ao fazer da obra, indo além do que está visível, produzindo articulações e significados através de processos subjetivos.

A autora apresenta exemplos para pensar as questões da Poiética, sendo que um desses se relaciona com a constituição da obra. Percebe-se que, assim como um *iceberg*, a obra seria um todo, constituído pela parte que fica fora da água, o que não está imerso, que seria a obra em si, ao passo que o que está submerso seria aquilo que não está visível na obra, ou seja, as questões teóricas, conceitos, leituras que possibilitaram a produção. O conjunto seria um pensar contíguo, uma construção que atua paralelemente, reunindo o fazer poético com a produção teórica.

O segundo exemplo é "Fita de Mœbius", representando esse trânsito ininterrupto entre a produção poética e produção teórica. A Poiética seria, então, um caminhar em adjacência às duas produções, a conceitual e a poética, onde nenhuma se sobressai e, sim, se complementam, construindo bases que se fortalecem por leitura e experimentações.

Com a Poiética, acaba-se por produzir mais questionamentos, propondo outras problematizações do, muitas vezes, respondendo-as. As respostas não seriam importantes e, sim, o processo e os mais diversos encontros subjetivos para com o sujeito.

Uma metodologia baseada na abordagem da Poiética não contém uma estrutura, assim possibilitando certa abertura aos artistas, a fim de que pensem a sua própria produção e os processos de instauração da obra, podendo criar a partir de suas percepções e subjetividades, tendo a possiblidade de errar e corrigir os erros.

> A pesquisa em poéticas visuais apoia-se no conjunto de estudos que abordam a obra do ponto de vista de sua instauração, no modo de existência da obra se fazendo. O objeto da Poiética não se constitui pelo conjunto de efeitos de uma obra percebida, não é a obra acabada, nem a obra por fazer: é a obra se fazendo. A Poiética pressupõe três parâmetros fundamentais: liberdade (expressão da singularidade), errabilidade (direito de se enganar) e eficácia (se errou, tem que reconhecer que errou e corrigir o erro). Leva em conta a constituição de significados a partir de como a obra é feita (REY, 2002, p. 134).

Alguns pontos que são trazidos na percepção da Poiética e que são tomados como regras para a instauração do processo seriam, então, a utilização de diários de bordo no qual se fazem anotações sobre o processo poético, assim como as leituras e pesquisas bibliográficas. Também evidencia-se a importância de verbalizações sobre a pesquisa apresentando ou até mesmo em conversas informais e com o orientador, e ainda algo que penso ser essencial é a busca de referências artísticas, sendo que ela pode ter ligação na poética ou conceitualmente com tua forma de fazer.

Como pode se notar, a Poiética não se constitui em uma estrutura, assim como a Cartografia não possui uma estrutura hierárquica. Algumas delimitações, no entato, servem para caracterizá-la.

> Cunhada enquanto "imagem do pensamento" pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, a cartografia é articulada em diferentes obras, mais precisamente desenvolvida sob operações rizomáticas, principalmente na obra Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia (1995);

> ou seja, é desenvolvida na qualidade de fractais conectivos tanto na discussão da modernidade como na própria forma de apresentá-los[...] (MAROSO, p. 1316, 2015)

A Cartografia desenha seus próprios caminhos, construindo-se a partir da ideia de mapas que se cruzam e se entrelaçam, desfazem-se de algumas partes e seguem por outras, sendo que, se necessário, podem abandonar um caminho e seguir por outros, abrir novas visões e expandir conhecimentos. Nesse sentido, o rizoma é lembrado, pois a cartografia está apontada nos parâmetros que delimitam o rizoma, mais especificamente o quinto e o sexto de seus princípios. Assim, a perspectiva rizomática é pensada fora de hierarquias e, sim, em linhas que se entrecruzam, fazendo movimentos.

> 5º e 6º- Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda. Um eixo genético é como uma unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos; uma estrutura profunda é, antes, como que uma seqüência de base decomponível em constituintes imediatos, enquanto que a unidade do produto se apresenta numa outra dimensão, transformacional e subjetiva. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.20)

Pensar sobre rizoma como também na cartografia essas linhas potenciais que não tem um ponto inicial como também não tem um termino, mas que atua pelo meio, pela velocidade e intensidade. Rizoma não atua pelo principio de "eixo genético" ou por uma estrutura hierárquica. Opera pelo viés da multiplicidade, desconsiderando assim a unicidade, pois o "uno" conduz a uma forma fechada, enquanto o pensamento rizomático e cartográfico flui para diversas direções e se utiliza das rupturas para potencializar os seus processos.

Linhas que não são dirigidas por uma linearidade, porém que conduzem encontros que se atravessa e transbordam, não possuem um ponto e sim linhas, esses "pontos" que pelas suas velocidades de fluxo se transformam em linhas sendo que essas linhas não servem para ligar pontos e sim o rizoma se constitui delas, rizoma não é forma — é linha.

Cartografar seria então percorrer, construir caminhos a serem trilhados, porém não propõem segurança e nem estabilidade, pois apontar um caminho com segurança seria o mesmo de perder a potencialidade dele, o seguro não deixa pensar no processo e perceber detalhes, por ser algo de nosso conhecimento como também saber o que se dar no final e não conseguir aproveitar o "entre", os acontecimentos e encontros intermediários ao começo e o fim, assim não sentindo a intensidade que o processo pode proporcionar.

A cartografia é pensada a partir do conceito de invenção, segundo Kastrup (2009) é inventar problemas e não encontrar soluções para eles, se diferindo assim, do conceito de criatividade. O inventar deve estar presente todos os dias, mas sem ter regras predefinidas. Um método que apontam pistas, sem um caminho a ser percorrido e podem ser lidas sem uma ordem, elas se entrelaçam, transpassam se misturam e se afastam, assim sendo, aponto apenas algumas como à invenção, habitar territórios e as movimentações.

Cartografar demanda tempo e disposição do pesquisador a estar a todo tempo em movimento, pois a pesquisa se encontra sob movimentação a todo o instante, assim,

> [...] é preciso que o próprio cartógrafo esteja em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que cartografa. O cartógrafo cartografa sempre o processo, nunca o fim. Até porque o fim nunca é na realidade o fim. O que chamamos de final é sempre um fim para algo que continua de uma outra forma. Se não conseguimos enxergar movimento é porque alguma coisa está impedindo, e lançar o olhar para isto é também função do cartógrafo. A cartografia é, desde o começo, puro movimento e variação contínua. (COSTA, 2009, p.17)

Então esse estar em movimento em territórios implica mapeá-los, mas também não é apenas estar em movimento, é também conseguir lidar com algo que não está parado e estanque em um lugar, a pesquisa está em mutação a todo o instante, assim segundo pensamento de Costa

[5][35] a cartografia é subjetiva, se entende da coletividade, mas também no singular e produzida pelos caminhos de nossa intimidade e da exterioridade, assim percebendo que não atua em extremos e sim por caminhos que levam ao pensar no "entre", entre isso e aquilo.

> Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem. Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar, etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação. (KASTRUP. 2009, p.30-31)

Aqui identificam-se alguns apontamentos que podem ser estabelecidos entre a Cartografia e da Poiética, para assim pensar de que modo as duas metodologias podem atuar paralelamente em uma pesquisa em artes visuais.

A)As aplicações de ambas não são de uso exclusivo em Artes Visuais, porém a Poiética é oriunda das práticas artísticas, assim podendo atuar em outros campos, já a Cartografia vem da filosofia, muito utilizada para estudos metodológicos na educação, como também em outros campos acadêmicos.

B) As metas a serem alcançadas são flexíveis e variadas, aponta-se um começo sendo que esse começo nem sempre é o ponto inicial, pode, sim, ser o meio; aponta-se um começo e segue-se um caminho que não tem um fim e, sim, vários locais que ficam em aberto.

C) Nenhum dos métodos busca verdade, e sim pretendem experienciar essa movimentações, esses encontros que são possíveis, assim se concentram em potencializar o que está entre as extremidades.

D) A pretensão dos dois métodos não é a de encontrar respostas e, sim, disparar questionamentos, fazer pensar a sua própria prática; assim, inventar todos os dias, articular significados sob um pensamento subjetivo.

E) Ambas apontam pistas para uma possível desdobramento de uma abordagem metodológica a partir de uma produção própria do trabalho.

O cartografo deve experienciar, busca traçar caminhos, tear seus próprios encontros, assim dando um sentido subjetivo ao que vai sendo "achado".

Produções no Campo

Após esses apontamentos sobre a Poiética e a Cartografia, apresenta-se, como exemplificação o método de trabalho desenvolvido por Elias Edmundo Maroso[36] em

[35] Psicólogo, doutor em Educação e docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (COSTA, 2014)

[36] Elias Edmundo Maroso atualmente desenvolve pesquisa em Poéticas Visuais no Doutorado em Artes Visuais no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Cursou Mestrado em Artes Visuais, Especialização em Design de Superfície como graduação em Artes Visuais, pela UFSM, com

sua dissertação de mestrado intitulada *"Contágios Poéticos no espaço: por ações no contexto urbano"* defendida em 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade federal de Santa Maria atuando dentro da linha de Poéticas Visuais/ Arte e Tecnologia, onde em sua pesquisa abarcava desenho artístico, objeto e intervenção, sendo que:

> [...]o interesse está na criação de intervenções urbanas e suas derivações artísticas por meio de ações e objetos projetados com recursos analógicos e digitais, os quais buscam estabelecer relações de contágio com o contexto de inserção.(MAROSO, 2014, s.p)

E ainda,

> Como resultado da pesquisa, são apresentadas oito proposições em arte as quais compreendem o uso de diferentes recursos técnicos, estes ancorados por aportes e referenciais que tomam como problemas o uso ético-estético da linguagem, o atravessamento de lugares diversos e a arte implicada no âmbito sócio-político. (MAROSO, 2014, s.p)

Assim Maroso em sua dissertação de mestrado [4] e um artigo [6] escrito por ele, onde se refere a metodologia utilizada, dentro de sua pesquisa, utilizou-se da abordagem da Poiética e da Cartografia. Assim diz que,

> [...] o surgimento da poiética como possibilidade à ação criativa e a cartografia enquanto contribuição para uma pesquisa de encontros, movimentos e diagramas. (MAROSO, 2014, p.22)

A Poiética e a Cartografia se encontram em posições distintas perante sua pesquisa, porém funcionam juntas e se caracterizam por uma produção por caminhos que estão "abertos", e não tem a pretensão de buscar verdades, e sim experienciar.

O método de trabalho desenvolvido por Maroso apresenta uma forma de pensar não apenas do pesquisador, e sim, no artista-pesquisador. Elias Maroso percorre territórios/ruas de Santa Maria- RS e agrega objetos "incógnitas", que são produções elaboradas por meio de computação gráfica como ele aponta em suas escritas. Sua produção se da partir da ideia da "fita de Mœbius", por suas produções estarem ao mesmo tempo fora e dentro, sem um começo e nem um fim.

> [...] a poiética segue como um estudo que legitima os devires criativos a partir de um senso autoral estritamente ligado a uma interioridade daquele que investiga. Trata-se de uma demarcação territorial e identitária do artista-pesquisador em ambientes de análise intelectual. (MAROSO, 2015, p. 1314)

E ainda,

> [...]o artista-pesquisador dificilmente vem a ser denominado como articulador de discursos gerais sobre os saberes e alcances da arte, mas sim como um possível agente dinamizador das formas de pesquisa; além de transversalizar domínios disciplinares e institucionais[...] (MAROSO, 2014, p.23)

Estabelecendo alguns apontamentos sobre a pesquisa aqui relatada, o método apresentado por Maroso traz importantes indicativos sobre a utilização da Cartografia e da Poiética conjuntamente, sendo que não são complementares, mas em uma pesquisa em Artes Visuais pode atuar juntos.

Assim percebe-se alguns pontos em que elas podem ter ligação, possibilitando que possam atuar concomitantemente em um estudo em poéticas visuais. Utilizando os métodos paralelamente um para processo de criação da pesquisa e a outro pra delimitar a movimentações e produzir encontros entre linhas que se cruzam. Mapeando os acontecimentos no decurso da pesquisa, as duas, então, constroem a multiplicidade como caminhos metodológicos.

Linhas conclusivas

---

orientação da profª. Reinilda Minuzzi. MAROSO, Elias Edmundo. Currículo Lattes. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4402453A3>. Acesso em 14 de jul.de 2018.

A partir de pesquisas baseadas na Poiética (as questões da obra se fazendo) e na Cartografia (nas experimentações das movimentações que são geradas), é possível apontar momentos de aproximações entres as duas, dando vazão para criar um modo ou processo próprio de produção, criando suas próprias regras a partir de pistas que são evocadas nos dando a possibilidade de uma multiplicidade de conexões podendo tramar experiências e inventar articulações.

Contudo, a partir da perspectiva pessoal como atuante na pesquisa em Artes Visuais, criar o seu próprio método de trabalho seria uma forma eficaz para a produção, mas não seria apenas criar e, sim, é no processo de fazer que se origina e se constitui esse método; é no fazer, é o trabalho que anuncia os conceitos operatórios da pesquisa, pois estes são parte daquilo que está exposto pela obra, o que está visível.

REFERÊNCIAS:

[1] DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 1.Tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

[2] KASTRUP. Virginia. PASSOS, Eduardo. ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

[3] REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: **O meio como ponto zero**: metodologia de pesquisa em artes. BRITES, Blanca; TESSELER, Elida (Orgs.). Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

[4] MAROSO, Elias Edmundo. **Contágios Poéticos no espaço: por ações no contexto urbano.** Santa Maria, Ufsm, 2014. Disponível em:< https://repositorio.ufsm.br/handle/1/5222>. Acesso em: 14 de jul. de 2018.

[5] LECHTE, John. **Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais**: do estruturalismo à pós-modernidade. Tradução de Fabio Fernandes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

[6] KASTRUP. Virginia. Currículo lattes. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/0516666558156215>. Acesso em 10 de nov. de 2018.

[7] REY, Sandra. Currículo lattes. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/1304040199380156 >. Acesso em 08 de jul. de 2018.

[8] MAROSO, Elias. **Planos de Ação: sobre a poiética e a cartografia.** In: 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, Santa Maria, 2015.

[9] COSTA, Luciano, Bedin. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar.** Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/revislav/article/view/15111 >. Acesso em 15 de jul. 2018. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago. 2014.

[10] MAROSO, Elias. Currículo lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2618017740331582>. Acesso em 20 de jul. de 2018

INTERGENERICIDADE COMO REFLEXO DA PLASTICIDADE DO GÊNERO: PROPOSTA DE ANÁLISE DE UMA CHARGE

INTERGENERICITY AS A REFLECTION OF GENRE PLASTICITY: PROPOSAL FOR ANALYSIS OF A CHARGE

Jomara Martins Duarte

Mestranda em Linguística (PUCRS/ CNPq)

jomara.duarte@acad.pucrs.br

RESUMO

Este trabalho parte da noção de gênero do discurso, sob o enfoque da teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2016). Em seguida, abordaremos o conceito de gêneros pelo olhar da Linguística Textual (MARCUSCHI, 2003, 2008; KOCH, BENTES E CAVALCANTE, 2012) que, influenciada pelas reflexões do teórico russo, entende-os como práticas sócio-históricas. Por conseguinte, compreende que para atender as necessidades comunicativas, os gêneros podem se constituir mediante configurações intergenéricas, ou seja, a associação de características estruturais de um determinado gênero, mas com a função de outro. Nosso objetivo é corroborar a ideia de que, ainda que os gêneros tenham certa estabilidade, por serem plásticos, se imbricam e interpenetram, favorecendo a ocorrência do fenômeno da intergenericidade. Assim, após apresentar nossa fundamentação teórica, traremos uma proposta de análise de charge, exemplo que demonstra em uma situação concreta a mescla entre gêneros. Para tanto, enfocaremos as características híbridas deste gênero como seu traço constitutivo e uma forma estratégica de construção do sentido do enunciado. Identificamos que, embora os gêneros sejam práticas discursivas socialmente estabilizadas, seus traços preditivos não criam para eles uma identificação determinista. Em outras palavras, ainda que exista uma forma que pode ser reveladora para a identificação do gênero, ele será determinado basicamente por seu propósito e, consequentemente, da esfera de circulação, e não por sua forma.

Palavras chave: Gêneros, Linguística Textual, Intergenericidade.

ABSTRACT

This work starts from the notion of discourse genre, under the focus of the bakhtinian theory (BAKHTIN, 2016). We will then approach the concept of genres by the look of Textual Linguistics (MARCUSCHI, 2003, 2008; KOCH, BENTES AND CAVALCANTE, 2012), which is influenced by the reflections of the russian theorist, understood as socio-historical practices. Therefore, it understands that to meet the communicative needs, the genres can be constituted by intergeneric configurations, that is, the association of structural characteristics of a certain genre, but with the function of another. Our objective is to corroborate the idea that, although the genres have some stability, because they are plastic, they interlock and interpenetrate, favoring the occurrence of the phenomenon of intergenericity. Thus, after presenting our theoretical basis, we will present a proposal for a cartoon analysis, an example that demonstrates in a concrete situation the intergenerational mix. Therefore, we will focus on the hybrid characteristics of this genre as its constitutive trait and a strategic form of construction of the sense of the statement. We have identified that although genres are socially stabilized discursive practices, their predictive traits do not create a deterministic identification for them. In other words, even if there is a form that can be revealing for the identification of the genre, it will be determined basically by its purpose and consequently of the sphere of circulation, and not by its form.

Keywords: Genres, Textual Linguistics, Intergenericity.

Considerações Iniciais

O estudo dos gêneros discursivos é, nos dias de hoje, uma abordagem que tem cada vez mais sido referência em diversas investigações do ramo da linguagem, principalmente as que se concentram no estudo do discurso. O impulso para falar destas ocorrências na comunicação humana, em grande parte, foi proporcionado pelas reflexões de Bakhtin (1952-1953/ 2016), que inaugura o dialogismo[37], noção que dá origem e perpassa diversos conceitos do filósofo russo, como o de gêneros discursivos. A partir da concepção de dialogismo, a linguagem começa a ser vista do ponto de vista de um processo dinâmico em que o sujeito passa a ter lugar de destaque em qualquer situação comunicativa.

Os desdobramentos desse olhar na atualidade podem ser vistos, por exemplo, no estudo de língua portuguesa, cujas orientações curriculares, pressupõem uma concepção sociocognitiva e interacional de língua, assumida desde 1990, quando da adoção de pressupostos bakhtinianos pela Linguística Textual, doravante LT. É neste campo, inclusive, que diversos teóricos do texto desenvolveram avanços significativos não só para o ensino de língua, mas para o entendimento da própria interação humana via linguagem. Para evidenciarmos algumas dessas investigações, podemos citar as pesquisas de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) e Marcuschi (2003, 2008) que, adotando o princípio dialógico da linguagem, se debruçam – respectivamente - sobre a ocorrência de relações intertextuais entre exemplares de cada gênero do discurso (intertextualidade intergenérica) e sobre o fenômeno linguístico resultante do contato entre gêneros textuais[38] na trama do texto (intergenericidade).

Orientados pelas postulações bakhtinianas, temos como objetivo corroborar a ideia de que, ainda que os gêneros tenham certa estabilidade, por serem plásticos, se imbricam e interpenetram, favorecendo a intergenericidade, isto é, a associação de características estruturais de um determinado gênero, mas com a função de outro. Para tanto, este artigo está organizado em três momentos principais. No primeiro, abordaremos a concepção do postulado dialógico da linguagem, resgatando o entendimento de enunciado e de sua forma típica, os gêneros discursivos. No segundo momento, apresentaremos algumas das abordagens teóricas que foram desenvolvidas no interior da LT, no que tange ao estudo do gênero. Para isso, discutiremos a noção de intertextualidade intergenérica e intergenericidade. No terceiro, pretendemos aplicar as discussões teóricas realizadas em uma situação concreta, analisando uma charge, de modo a demonstrar como as configurações híbridas, neste exemplo, se constroem mediante a mescla de gêneros textuais em que um gênero assume a função de outro.

Postulado Dialógico Da Linguagem

Responsável por uma grande inovação no cenário literário e linguístico, abarcando também questões que versam sobre a existência humana, Mikhail Bakhtin (1895-1975) é considerado um verdadeiro filósofo da linguagem. Se por um lado o reconhecimento de suas reflexões tenha se dado de forma tardia – meados da década de 60; por outro, o impacto de seu trabalho ainda se mantém sistematicamente na esfera acadêmica.

Alcançando níveis de abstração notórios, Bakhtin dedicava-se à análise discursiva do texto com um olhar atento, influenciando substancialmente as teorias do discurso, que ainda hoje dedicam-se a algum(ns) de seus temas fulcrais. Não por acaso as postulações bakhtinianas foram adotadas pelas Ciências Humanas, especificamente, pela LT: Bakhtin (2016, p. 11), através de seu pensamento vanguardista, acreditava no potencial estudo do enunciado, como um *todo de sentido*, em detrimento do estudo restrito ao nível da palavra até a frase. "O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e

[37] O dialogismo é um princípio que constitui as reflexões bakhtinianas, sobretudo relacionadas à linguagem.

[38] O conceito de gênero textual acabou sendo um desdobramento da noção de gêneros discursivos, de Bakhtin.

escritos) concretos e únicos [...].” Ainda segundo Bakhtin (2016, p. 33):

> Não se intercambiam orações como se intercambiam palavras (em rigoroso sentido linguístico) e grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações; ademais, o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva.

Um dos temas de maior prestígio que provém do legado do filósofo russo é decerto o dialogismo, que para Bakhtin (2000) corresponde ao princípio constitutivo de todo enunciado e a condição do sentido do discurso. Dito de outro modo, todo dizer pressupõe outros dizeres, ou seja, qualquer enunciado proferido por mim é uma reação-resposta a outros enunciados anteriores e também incita a realização de outros enunciados que virão posteriormente. As relações dialógicas entre textos são, então, inerentes à linguagem.

Esse postulado dialógico da linguagem se justifica, pois os indivíduos não conseguem ter acesso direto ao mundo, a não ser através de signos construídos pela linguagem. Por sua vez, esses signos são construções semióticas originadas pela relação do meu discurso com outros discursos, ou seja, da interação de pelo menos dois interlocutores (seres sociais).

Afirma Bakhtin (2016, p.54):

> Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância.

Também declara em diversas passagens de seus escritos que:

> Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. [...]. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 2016, P. 57, grifo do autor)

Podemos perceber que as relações dialógicas não são nem lógicas e nem linguísticas; são relações em que se assume uma posição (de aceitação, por exemplo) em vez de outra(s) (de recusa, por exemplo) e que só são possíveis “entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso [...].” (BAKHTIN, 2016, p. 91)

Adverte-se, entretanto, que essa natureza dialógica não está relacionada às trocas de palavras entre falantes, mas a uma dialogização inerente ao discurso. Assim, vemos também que a língua em sua plenitude é concreta, viva (consequentemente, vista como discurso), noção que vai de encontro às concepções estritamente formalistas. Deve-se esclarecer também que embora este exercício acadêmico se atenha ao dialogismo como condição inerente à linguagem verbal, ele não se restringia apenas a ela: as relações dialógicas se fazem presentes na gênese da existência humana, uma vez que a alteridade (interdependência do eu-outro) é condição *sine qua non* para nos definirmos como seres humanos.

É interessante salientar que a atenção dada ao enunciado, já vinha sendo desenvolvida por Volóchinov (1929/2017) em diversas passagens de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, evidenciando a própria proximidade teórica dos intelectuais no que concerne ao conceito de linguagem. Entre tais passagens, podemos trazer em especial a que está localizada no capítulo *A interação discursiva*, no qual Volóchinov (2017, p. 221) afirma que “os enunciados são as unidades reais do fluxo da linguagem”, de modo que para “estudar as formas dessa unidade real, não

se pode isolá-la do fluxo histórico dos enunciados".

Gêneros Do Discurso

Dando continuidade às explicações sobre o enunciado – a despeito de sua irrepetibilidade, fazendo jus às situações particulares e as finalidades de cada campo/ esfera de atividade humana - Bakhtin (2016) identifica que a proximidade do enunciado com a esfera que o engendra, concebe-o mediante três elementos: conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional. Em outros termos, por acreditar no caráter social dos fatos de linguagem, o filósofo russo percebe que o enunciado surge em um complexo processo interacional e, acontecendo em um determinado contexto, os enunciados se estabelecem nessa esfera de interação verbal por ocasião dos três elementos referidos.

Ao observar que cada campo de utilização da língua exibe *tipos relativamente estáveis* de enunciados, deu-lhes a denominação de *gêneros do discurso*, que são formas típicas de enunciados, mas não os enunciados propriamente ditos. Além das três dimensões supracitadas, Bakhtin (2016) também esclarece que o gênero é determinado pela função (científica, publicística, cotidiana) que desempenha em dada esfera discursiva.

Em consonância com as inúmeras possibilidades de atuação humana, os gêneros do discurso são extremamente heterogêneos e de número inesgotável, até mesmo porque à medida que cada campo se desenvolve tende a criar novos gêneros de acordo com sua necessidade. Segundo Faraco (2009), essa heterogeneidade dos gêneros discursivos já era apontada por Bakhtin que, por sua vez, não pretendeu limitar o que, pela sua ótica, não haveria limites precisos, inclusive, já indicava que essa imprecisão favorece a hibridização de gêneros.

Considerando este cenário, para o reconhecimento dos variados gêneros existentes, bem como suas contínuas transformações em decorrência de sua plasticidade (FARACO, 2009), torna-se fundamental a identificação da função e dos três aspectos acima mencionados, os quais abordaremos brevemente a seguir, elencando-os pela ordem: (i) conteúdo temático; (ii) estilo; e (iii) construção composicional. A opção por falar primeiramente do conteúdo (temático) não foi ao acaso, visto que as próprias postulações de Bakhtin (2000, p. 206) já mostravam que o autor de uma obra, em seu ato criador, é orientado pelo "conteúdo [...] ao qual ele dá forma e acabamento por meio de um material determinado [...] que submete ao seu desígnio artístico [...].".

Para a compreensão do primeiro elemento, queremos retomar o postulado dialógico, segundo o qual todo dizer (enunciado) é perpassado por outros dizeres (enunciados). Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 57):

> Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros.

Excerto que poderia, à primeira vista, ser contestado por conta dos enunciados intitulados monológicos, por exemplo, uma obra científica ou filosófica. Todavia, o teórico russo adverte que mesmo nestes casos em que aparentemente o objeto parece voltar-se somente para si, ao torna-se um tema ("objeto" pela expressão bakhtiniana) dentro do enunciado, ele mantém vínculos dialógicos com outros enunciados que discorrem sobre esse tema/ questão, mesmo que essa ponte entre enunciados não tenha sido explícita. Também gostaríamos de resgatar uma passagem em que Volóchinov (2017, p. 219) declara que

> [t]odo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política).

A par dessas reflexões, podemos compreender melhor as postulações de Bakhtin (2016, p. 59, grifo do autor) quando referia que esse diálogo entre enunciados irá revelar-se

> na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado.

Por outros termos, para elaborar seu conteúdo (temático), independente de qual seja o objeto do discurso do falante, este não é o primeiro e não será o último a falar sobre ele. Mesmo que não perceba, seu objeto já é um ato responsivo perante discursos prévios e está à espera da compreensão responsiva de outrem. Percebemos, com isso, o quanto este elemento do enunciado se nutre da noção de dialogismo.

Passamos a falar agora do segundo elemento (estilo). Como todo enunciado é individual, irremediavelmente, refletirá em maior ou menor grau o estilo individual de quem o produziu, devido à "relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado". (BAKHTIN, 2016, P. 47). Essa individualidade torna-se perceptível, por exemplo, pela escolha da forma gramatical, estruturas frasais e de vocabulário etc., em vez de outras opções que poderiam ser utilizadas.

Para balizar estas decisões estilísticas é necessário levar em conta também os demais elementos do enunciado, isso porque, segundo Bakhtin (2016), há gêneros que permitem que o falante (ou quem escreve) tenha mais liberdade quanto à manifestação do seu estilo. Um exemplo são os gêneros literários de ficção. Em contrapartida, os menos favoráveis a tal reflexo da individualidade do autor costumam ser os gêneros dos campos oficiais, como documentos/ ordens militares, nos quais é comum uma padronização. Nesse sentido, nota-se a influência dos gêneros discursivos nas escolhas feitas pelo autor, ainda que o falante possa transgredir conscientemente ou não essas opções ditas próprias do gênero. Todavia, é interessante destacar que, mesmo neste caso em que se verifica uma transgressão, para identificá-la é necessário saber quais são as características típicas do gênero.

Também devemos esclarecer que as escolhas estilísticas levam em conta o elo dialógico que liga os enunciados, pois a construção do estilo individual do falante e o reconhecimento do estilo adequado a cada gênero só se faz pela comparação com outros enunciados. É esse reflexo mútuo que determinará o caráter do enunciado. O estilo para o gênero é tão determinante que

> [a] passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o caráter do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como também destrói ou renova tal gênero. (BAKHTIN, 2016, P. 21).

Durante algum tempo, a estilística considerou o estudo do estilo meramente uma questão de escolha individual da língua, desvinculando-o da natureza dos gêneros discursivos. Bakhtin (2016, p. 18 e 20) foi, então, o teórico que mostrou a "relação orgânica e indissolúvel" entre gênero e estilo, declarando que "[a] separação dos estilos em relação aos gêneros manifesta-se de forma particularmente nociva [...].". Também atentou para o fato de que "[a]s mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissoluvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso.".

Para falar do terceiro elemento (construção composicional) traremos algumas discussões desenvolvidas em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (BAKHTIN, 1998), que nos ajudará a entender melhor a composição dos enunciados. Para tanto, nos valemos dos estudos de Grillo (2007, tradução nossa) que identifica neste texto de Bakhtin uma crítica à estética material e ao método formal, que não consegue dar conta de explicar a *forma arquitetônica* e a *forma composicional*. A primeira, relacionada ao objeto estético, diz respeito ao projeto enunciativo do dizer; a segunda, a maneira de materializar (textualização) esse projeto do autor. Ambas, no entanto, indissociáveis, visto que é impossível existir um conteúdo sem forma ou uma forma sem conteúdo. (MEDVIÉDEV, 2012).

Nas palavras de Bakhtin (1998, p.25):

> As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc. [...].

Em compensação,

> as formas composicionais que organizam o material têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica.

Adiante, o filósofo russo esclarece que "[a] forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional", o que não quer dizer que aquela possa existir sob um aspecto acabado ou realizar-se independente desta.

O conceito de arquitetônica também é evidenciado no texto *Para uma filosofia do ato*, no qual Bakhtin (1993, p. 82) refere que

> [t]odos os momentos formais abstratos só se tornam momentos concretos na arquitetônica quando correlacionados com o valor concreto de um ser humano mortal. Todas as relações espaciais e temporais estão correlacionadas apenas com ele, e apenas em relação a ele elas adquirem significado valorativo [...].

Seguindo na mesma direção que Grillo (2007), Sobral (2011) também reconhece que a construção ou forma composicional está vinculada ao projeto discursivo do autor, ou seja, ao tipo de relação que este pretende com seu interlocutor, o que inclui pensar, então, na materialização do seu conteúdo temático por meio da estruturação textual, acabamento geral, articulações composicionais do enunciado etc. Estas características formais, juntamente com a função do enunciado lhe determinam, por conseguinte, um gênero em específico.

Fundamentados nessas reflexões, passaremos à abordagem do conceito de gêneros sob o crivo da Linguística Textual, mas detalhadamente, pelas postulações de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) e Marcuschi (2003, 2008).

O Estudo Do Gênero Pelo Olhar Da Linguística Textual

A LT começou a surgir na Europa, na década de 60, e preconiza o estudo do texto, em detrimento do estudo da palavra e da frase. Essa relevância atribuída ao texto justifica-se por ser através dele que a linguagem efetivamente acontece e o discurso se instaura. Koch (2002) esclarece que a teoria da LT engloba diversos tipos de conhecimentos, dentre eles o que contempla o estudo da língua por intermédio dos gêneros e a sua adequação às diversas práticas sociais, propiciando, inclusive, uma revitalização do ensino de língua portuguesa.

Reforçando um dos pontos vitais das discussões bakhtinianas, a LT também preconiza que a característica básica daquilo que se entende por língua é o seu aspecto sociointeracional (dialógico), pois os sujeitos que a utilizam são vistos como construtores sociais. Dessa maneira, o texto será considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, os sujeitos ativos vistos como construtores sociais. Adiante apresentaremos alguns dos estudos sobre gêneros que foram realizados no interior da LT, mais especificamente, quanto à ocorrência da intertextualidade intergenérica e da intergenericidade.

Estudos De Marcuschi E Koch: O Contato Entre Gêneros

Tendo em vista as afirmações ditas até aqui, trazemos num primeiro momento as contribuições de Marcuschi (2008, p. 155), linguista que se tornou referência ao defender que o estudo de língua deve estar atrelado ao estudo dos gêneros textuais, que, por sua vez, correspondem aos textos que encontramos diariamente e que

> apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Para o autor é impossível existir uma comunicação que não aconteça por meio deles. Nas palavras do autor: "[t]oda a manifestação se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.". (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Como exemplo de gêneros textuais, podemos citar o bilhete, a notícia, a charge, a lista de compras, entre outros.

Nesse sentido, ao nos apropriarmos de um determinado gênero textual estamos dominando uma das tantas possibilidades linguísticas de nos expressarmos para atingir objetivos particulares em situações comunicativas específicas. Sendo assim, na perspectiva do autor, ter o domínio do uso de diferentes gêneros é condição indispensável para a participação efetiva nas atividades linguísticas ou ainda, como menciona Marcuschi (2008, p. 154) para uma "legitimação discursiva".

Segundo Marcuschi (2003, p. 19), que corrobora as reflexões bakhtinianas, os gêneros (textuais ou discursivos[39]) não são instrumentos estanques. Dessa maneira, ainda que tenham traços preditivos, os gêneros correspondem a "eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos", que se moldam para atender necessidades e objetivos de comunicação social, acompanhando evoluções humanas. Situação está que se torna facilmente perceptível nos dias de hoje, devido a quantidade de gêneros textuais que vemos surgir, sobretudo pelo avanço tecnológico.

Devido ao seu alto grau de variabilidade e por apresentarem demarcações/ limites fluidos é consenso entre estudiosos que contabilizar os gêneros existentes é impossível. Com isso, a tendência é mostrar como eles se constituem e circulam nas práticas sócio-históricas.

Aprofundando-nos especificamente em estudos sobre fenômenos linguísticos envolvendo os gêneros, trazemos os estudos de Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 63) que resgatam o conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016), identificando que

> [o]s exemplares de cada gênero [...] mantêm entre si relações intertextuais no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo [...].

Por conta disso, as autoras observam a ocorrência de uma *intertextualidade intergenérica* entre os exemplares de cada gênero, fazendo com que os falantes, devido à familiaridade com tais relações, construam na memória o que Van Dijk (1994, 1997) apud Koch, Bentes e Cavalcante (2012) nomeia como *modelo cognitivo de contexto*. Com o passar do tempo, a habilidade de reconhecer os exemplares de cada gênero, bem como empregá-los adequadamente em práticas sociais, faz com os indivíduos desenvolvam a *competência metagenérica*.

Entretanto, as três linguistas mostram-se cientes de que, em muitos casos, no lugar próprio de determinada prática social, o produtor do texto, de forma consciente, emprega gênero(s) próprio(s) a outras molduras comunicativas, a fim de atingir efeitos de sentido específicos. Obviamente, esse efeito de sentido específico só será possível se os ouvintes/ leitores identificarem, por conta de seus conhecimentos prévios, os gêneros que foram utilizados.

Essa situação de manipulação entre gêneros, segundo Marcuschi (2008, 2003), tende a acontecer justamente, como vimos anteriormente, devido à dinamicidade dos gêneros textuais e, de acordo com o linguista, já havia sido sinalizada por Bakhtin, que postulava que para formar novos gêneros muitas vezes há um imbricamento e interpenetração de gêneros existentes. Fato que pode ser comprovado quando reunimos uma determinada estrutura textual, comum em um certo gênero, à função de outro. Estratégia que é recorrente na publicidade, principalmente para subverter uma ordem instituída e chamar a atenção para o produto que se quer vender.

Para essa hibridização ou mescla de gêneros Marcuschi (2008, p. 166) deu o nome de

[39] Marcuschi (2008) trabalha com o conceito de gênero textual como intercambiável ao gênero discursivo, posicionamento que não será aprofundado neste artigo.

intergenericidade. Determinado a representar este fenômeno da linguagem, o autor propôs o seguinte diagrama, no qual traz como exemplo uma publicidade no formato de uma bula de remédio:

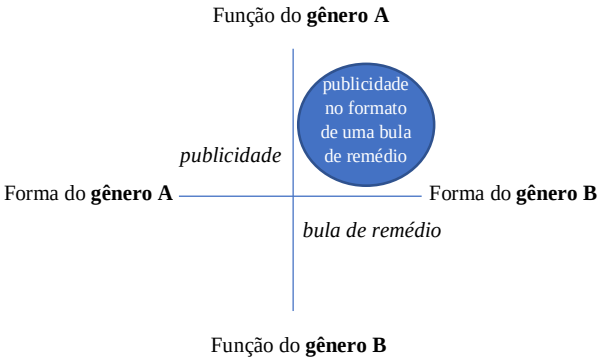


Figura 1: Diagrama – publicidade no formato de uma bula de remédio. Fonte: Marcuschi (2008, p. 166).

Tendo como base as discussões teóricas realizadas, na próxima seção apresentaremos uma proposta de análise de uma charge, particularmente interessados em verificar como o contato entre gêneros atua no conteúdo temático, no estilo e na composição do enunciado.

CONFIGURAÇÕES HÍBRIDAS DE GÊNEROS: UM EXEMPLO DE ANÁLISE DE CHARGE

O estudo dos gêneros (textuais ou discursivos) inevitavelmente nos leva a pensar em exemplos do nosso dia a dia, visto ser a própria linguagem em funcionamento, articulada às atividades culturais e sociais. Conforme pudemos notar, os gêneros podem ser reconhecidos por partilharem características sociocomunicativas comuns - construção composicional, estilo, composição temática e propriedades funcionais - visto que tais elementos formam a sua estrutura básica específica, que auxilia em sua caracterização. No entanto, longe de fazer com que se tornem estruturas rígidas, tais características tendem a auxiliar nossa interação discursiva de modo que tais traços criam uma identidade que nos condiciona

> a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas. (MARCUSCHI, 2008, P. 156).

Retomando as postulações bakhtinianas, Marcuschi (2008, p. 159) salienta o papel preponderante do propósito do gênero e, consequentemente, da esfera de circulação, isto é, ainda que exista uma forma que pode ser reveladora para a identificação do gênero, ele será determinado basicamente por sua função e não por sua forma. De acordo com o autor, "[a]s distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais.".

Dito isso, abaixo trazemos um exemplo de charge seguido de uma proposta de análise dos aspectos constitutivos e sociocognitivo deste gênero do discursivo que foi publicado em 20 de abril de 2001 no jornal *Folha de São Paulo*. É interessante reparar como o sentido se constrói, em especial, pela construção híbrida que foi utilizada.

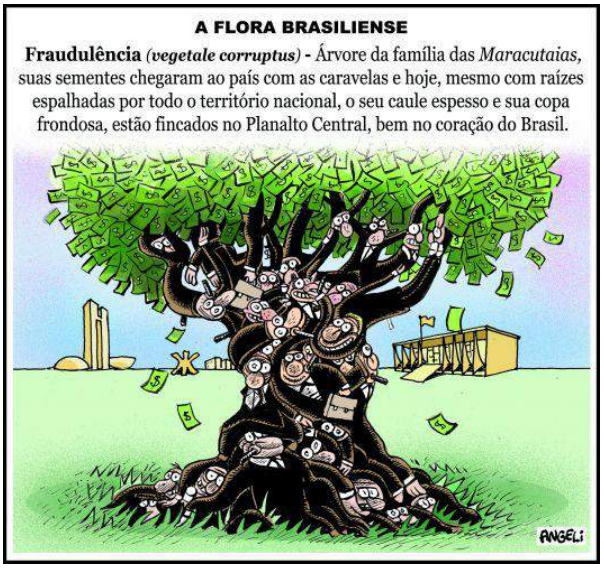


Figura 2: Charge "A flora brasiliense". Fonte: Angeli (2001 apud Koch, Bentes e Cavalcante, 2012, p 67).

Nesse exemplo, o locutor (chargista Angeli) se utiliza tanto da linguagem não verbal, quanto da verbal. A seguir, explicamos melhor cada uma delas.

Quanto à linguagem não verbal, em primeiro plano, ao centro da imagem, vemos uma árvore, cujo caule é formado por vários políticos (chegamos à conclusão de que são

políticos em virtude das informações contextuais da charge + esquema cognitivo de um político: terno preto e mala) e as folhas (copa da árvore) representadas por notas de dinheiro; em segundo plano, da esquerda para a direita vemos o Congresso Nacional, a Catedral de Brasília, a Esplanada dos Ministérios e o Palácio do Planalto. Informações visuais que intentam que o interlocutor identifique o lugar representado (local onde está o poder político federal brasileiro) e de quem se fala: políticos brasileiros.

Em relação à linguagem verbal, por meio de conhecimentos prévios, o leitor desta charge poderá identificar que o texto escrito está sob a forma de verbete de enciclopédia, imitando seu domínio discursivo (científico) e se apropriando do estilo verbal deste gênero (termos com impressão de neutralidade e objetividade, próprios da ciência). Contudo, por estas características estarem deslocadas (dentro de uma charge), verifica-se a mudança da função do texto científico que, em vez de informar objetivamente, tal como em textos de enciclopédias, tem como finalidade criticar a corrupção no Brasil, o que nos leva a identificar que o tema da charge é a corrupção dos políticos brasileiros. Percebemos que existe a necessidade de o interlocutor conhecer as características presentes em verbetes de enciclopédia (sobretudo seu estilo verbal) que tratam da nomenclatura botânica (nomes científicos das plantas) para fazer relação com a construção do enunciado. Aliás, destacamos que essa mescla entre gêneros, não pretende ser apenas um acessório. A hibridização que atestamos torna-se um verdadeiro traço constitutivo, atuando diretamente na construção de sentido do enunciado.

Como características recorrentes deste gênero (charge) temos o uso de um único quadrinho, a abordagem de assunto da atualidade e o uso de imagens. Neste caso, também há o uso de linguagem verbal.

Atentamos para o fato de a mobilização do contexto sociocognitivo ser essencial para que a finalidade do gênero seja atingida. Assim, o interlocutor, além de ser um leitor interessado em ler a charge, também deve estar a par da situação política do Brasil. Além disso percebemos mediante nossa análise que o contexto sociocognitivo é fundamental para que identifiquemos o caráter irônico, crítico e de humor dessa configuração híbrida.

Recuperando o diagrama elaborado por Marcuschi (2008) a charge acima, que foi construída no formato de um verbete de enciclopédia, pode ser representada da seguinte maneira:

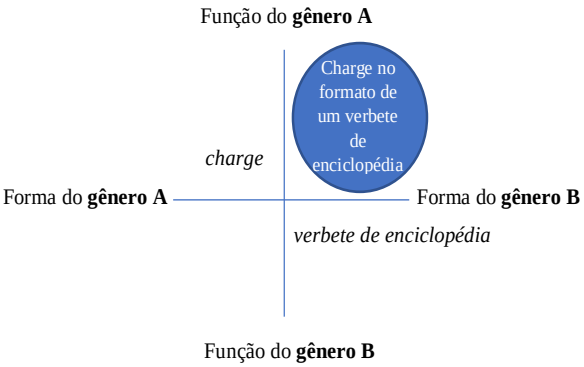


Figura 3: Diagrama – charge no formato de um verbete de enciclopédia. Fonte: Adaptado de Marcuschi (2008).

Considerações Finais

Vimos inicialmente, segundo a teoria bakhtiniana, que o emprego da língua se dá sempre na forma de enunciados que, por sua vez, se constituem pela minha voz (meu enunciado) tendo em vista outras vozes (outros enunciados). Por conseguinte, o enunciado, como um elo na cadeia de outros enunciados, nunca se encontra isolado: vincula-se a elos precedentes, assumindo uma compreensão responsiva em relação a eles; e a elos subsequentes, esperando deles uma resposta, isto é, uma ativa compreensão responsiva. Em outras palavras, o enunciado não só responde outros enunciados prévios, mas também se constrói em prol de uma resposta. Eis o princípio do dialogismo: uma relação de sentido intrínseca à linguagem que acontece entre enunciados, tendo como orientação o todo da interação verbal.

Em seguida, exploramos o conceito de gêneros discursivos, entendido por Bakhtin (2016), e posteriormente pela LT, como prática comunicativa sócio-histórica. Para o filósofo russo, os gêneros são formados por enunciados reunidos por tipos que exibem certa

estabilidade. Padronização que reflete as finalidades e condições específicas de cada campo de atividade discursiva, representando o projeto de dizer do autor por meio de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Dito de outra forma, apesar de apresentarem diferenças no seu volume, conteúdo e construção composicional, os enunciados, enquanto unidades da comunicação discursiva, evidenciam peculiaridades comuns em sua estrutura.

Porém, ainda que os gêneros sejam práticas discursivas socialmente estabilizadas, seus traços preditivos não criam para eles uma identificação determinista; na verdade, apenas indicam certas condições de suas realizações. Assim, acompanhando o desenvolvimento das esferas de interação verbal, o repertório de gêneros tende também a crescer e a se tornar mais complexo. Nesse sentido, como já identificava Bakhtin (2016), fica evidente que os gêneros não são entidades estanques: por sua capacidade plástica, a cada nova necessidade comunicativa singular no meio social, podemos não só mesclar gêneros já existentes, mas também criar novos gêneros.

Desse modo, propomos, por intermédio da LT, abordar alguns dos fenômenos que demonstram tal dinamicidade. Sendo assim, escolhemos, primeiramente, nos ater aos estudos de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) que intitulam como intertextualidade intergenérica as relações intertextuais entre os exemplares de cada gênero, atinente à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, fazendo com que elas nos orientem a reconhecê-los e utilizá-los adequadamente em práticas sociais. Entretanto, partindo dessa premissa, as três linguistas postulam que muitas vezes ocorre de, no lugar costumeiro de determinada prática social, o falante empregar, conscientemente, gênero(s) próprio(s) a outras molduras comunicativas, com o intuito de causar efeitos de sentido específicos. Marcuschi (2003, 2008) é, então, um autor que desenvolve de forma satisfatória essa manipulação, dando-lhe o nome de intergenericidade: uma combinação de traços estruturais de um determinado gênero textual, relacionado à função de outro gênero. Por sua vez, estas estruturas intergenéricas de natureza híbrida se nutrem dessas novas demandas exigidas pelas relações comunicativas e mesmo da própria criatividade humana.

Assim, após as explanações teóricas e aplicação dessas postulações em uma situação concreta, representada pela proposta de análise de uma charge, pudemos constatar que os gêneros são entidades comunicativas altamente maleáveis. Em decorrência, seu estudo não deve centrar-se na forma e sim nos "aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos." (MARCUSCHI, 2008, P. 159). Isso não significa desmerecer a capacidade de organização desempenhada pelas formas composicionais dos gêneros, mas atentar para o fato de que a designação de muitos gêneros (como a charge que analisamos) se realiza basicamente por seus propósitos (funções, intenções, interesses) e não por suas formas.

Subjacente a essas discussões também está a preocupação de mostrar que é imperativo o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos, em razão de considerarmos que o domínio do uso dos gêneros possibilita uma visão ampla das alternativas de uso da linguagem, bem como possibilita ao falante uma interação discursiva eficiente nas diversas atividades comunicacionais em que estamos inseridos a todo instante.

REFERÊNCIAS

[1] BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição). 176 p.

[2] KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade:* diálogos possíveis. 3 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

[3] MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros*

Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

[4] MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p. (Série educação linguística; 2).

[5] BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal.* Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção ensino superior).

[6] VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. (1ª edição). 376 p.

[7] FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo:* as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.

[8] BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e de estética:* A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp/ Hucitec, 1998. p. 13-70.

[9] GRILLO, S. V. C. Épistémologie et genres du discours dans le cercle de Bakhtine. *Linx*, Nanterre, v. 56, p. 19-38, 2007.

[10] MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários:* introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012. 269 p.

[11] BAKHTIN, M. M. Para uma filosofia do ato. Texto completo da edição americana: *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza.

[12] SOBRAL, Adair. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

[13] KOCH, Ingedore G. Villaça. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. *Revista GELNE*, Fortaleza, v. 4, n.1, p. 1-12, 23 fev. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9110/6464> Acesso em 22 de out. 2018.

MODERNIDADE E O DESENVOLVIMENTO: UMA TEORIZAÇÃO LATINO AMERICANA

MODERNITY AND DEVELOPMENT: A LATIN AMERICAN THEORIZATION

Josué Kuhn Völz[a],
Pedro Henrique Silva de Oliveira[b],

[a] *Universidade Federal do Rio-Grande do Sul(UFRGS), josuekvolz@gmail.*

[b] *Instituto de Filosofia, Sociologia e Política (IFISP), Universidade Federal de Pelotas(UFPel),pedrohsdeoliveira27@gmail.com*

RESUMO

O discurso hegemônico da modernidade se apresenta como fala universal e neutra, e, em última instância, como única forma de racionalidade inteligível. Tais pretensões são legitimadas pelo cânone eurocêntrico ao hierarquizar a produção de conhecimento, situando o Ocidente como referencial. A reivindicação do universalismo é basilar para a criação dessa narrativa totalizante, supostamente desprovida de locus geográfico originário, e com isso eclipsa a importância da geopolítica para a constituição de seu sujeito. Ao ocultar o "ser" e seu contexto, tal perspectiva teórica apresenta seu próprio conceito de modernidade como objetivo natural, trabalhando o progresso através de uma noção etapista que estabelece a civilização ocidental como meta, propósito da evolução social.Em sua argumentação meta-teórica o cânone de matriz liberal legitima a realização de um processo de alinhamento de verdades e conhecimentos locais atrasados e inerentemente inferiores - com seus supostos valores universais, racionais e modernos. Esse processo se inicia com o advento da colonização, mas é reproduzido via determinadas dinâmicas até a atualidade.O presente artigo oferece uma crítica à estrutura internacional de conhecimento eurocêntrica sob uma ótica latino americana. Realiza-se uma análise sobre suas origens e mecanismos de subordinação. Propõe-se, assim, uma crítica geolocalizada ao conceito de desenvolvimento, o que, por si só, se estabelece como prática teórica contra hegemônica.

Palavras-Chave: Teoria Descolonial, Teoria Latino-americana, Desenvolvimento, Geopolítica do conhecimento, Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser.

ABSTRACT

The hegemonic discourse of modernity presents itself as universal and neutral, and, ultimately, as the only form of intelligible rationality. Such pretensions are legitimized by the Eurocentric canon and hierarchizes the production of knowledge, wich culminates in the situation of the West as the ultimate referencial. The claim of universalism is a cardinal creation of this totalizing narrative, that is supposedly devoid of original geographical locus, and thereby eclipses the importance of geopolitics for the constitution of its subject. By concealing the "Being" and its context, this theoretical perspective presents its own concept of modernity as a natural goal, through an etapist notion that establishes Western civilization as the logical objetive of social evolution.In its meta-theoretical argumentation, the western canon legitimates the realization of a process of alignment of belated and inherently inferior truths and local knowledge - with its supposed universal, rational, and modern values. This process begins with the advent of colonization, but is reproduced through certain dynamics until the very present times.The article offers a critique of the international structure of Eurocentric knowledge from a Latin American perspective. An analysis is made of its origins and mechanisms of subordination. Thus, a geo-idealized critique of the concept of development is proposed, which establishes itself as a theoretical practice against western hegemony.

Keywords: Descolonial Theory, Latin-american Theory, Devolopment, geopolitics of knowledge, Coloniality of power, do knowledge and Being

Introdução

O presente artigo tem por objetivo abordar as contribuições teóricas periféricas, especialmente latino-americanas, para o debate crítico acerca do desenvolvimento econômico. Dessa maneira, questiona-se como o discurso do desenvolvimento pode ser compreendido através de uma lente geolocalizada.

Historicamente, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, tal conceito torna-se chave para a implementação de políticas em nível internacional, principalmente sobre o – posteriormente delineado – Terceiro Mundo. Nesse momento, acalorado debate toma forma, buscando compreender de que maneira os países dessa categoria poderiam superar sua condição de subdesenvolvimento.

Para tanto, a industrialização assumiria papel central, amplamente entendida como a via para o desenvolvimento, visto a trajetória percorrida pelos locais referência, ou seja, o Primeiro Mundo. Paralelamente, começa a se constituir determinada abordagem acerca da estrutura do comércio internacional, caracterizada, portanto como centro-periferia. A dizer, constata-se um caráter de dependência das economias da periferia para com o centro, visto a matriz extrativista-exportadora a qual aquela é submetida desde o advento da colonização – dentre outros aspectos que serão abordados ao longo do texto. Leva-se em conta que tal estrutura tende a agravar a disparidade entre os dois polos -centro e periferia - ao longo da história.

Outro mais, é apontado que a produção e reprodução de conhecimento seguem parâmetros análogos de hierarquia. Visto a divisão entre o centro enunciador e a periferia receptora, cabendo a essa uma margem limitada de teorização e aplicação prática de seu conhecimento próprio.

O que se percebe é que a concepção de desenvolvimento vigente é elaborada em determinado contexto geopolítico e aplicado a outra(s) realidade(s). A partir de tal constatação, o esforço do presente trabalho é delinear uma vigorosa construção crítica geopoliticamente localizada acerca das limitações e efeitos do desenvolvimento. Isso será realizado buscando compreender a relação entre as narrativas da modernidade e do desenvolvimento, através de uma lente epistemológica Latino-americana.

Para tal, teorias mais contemporâneas serão utilizadas no intuito de questionar as inúmeras consequências sociais e ambientais geradas pela implementação da narrativa do desenvolvimento. Fazendo-se, assim, uso de um extenso aporte teórico, abrangendo as teorias cepalinas e dependentistas, assim como as contribuições marxistas latino-americanas, culminando nas abordagens ecologistas, pós-coloniais e decoloniais.

A geopolítica do conhecimento e colonialidade do saber

O trabalho aqui exposto insere-se em um amplo debate acerca da produção e reprodução do conhecimento. Levando em conta os entraves que os pensadores latino-americanos enfrentam ao adentrar o campo da teoria política e econômica, bem como possuir certa circulação de seus estudos, questiona-se as raízes de tal problemática. Em um primeiro momento, depara-se com a constatação, sustentada por diversos cientistas, de que há determinada estrutura internacional de divisão do trabalho intelectual. Responsável, assim, por classificar o globo entre *lócus* geográficos que possuem maior ou menor aceitação para que teorizem acerca do ambiente que lhes rodeia. Notadamente, há uma divisão relacional, mesmo que turva e dinâmica, entre centro e periferia. Certos locais ocupam a posição de referência enquanto outros são percebidos como desviantes.

Em termos crus: o centro produtor de conhecimento faz-se reconhecido internacionalmente e serve de parâmetro para avaliar e interferir em diferentes contextos. No caso da periferia teórica, toda produção intelectual feita tende a possuir baixa validação pela academia, até mesmo pelos seus pares. Por outro lado, o trabalho que é importado assume pompas de verdade. Na prática, nota-se uma constante tentativa de se aplicar teorias que foram concebidas no primeiro-mundo/norte-global em regiões entendidas como terceiro-mundo/sul-global (ou outras nomenclaturas classificatórias), tal qual o

último fosse uma espécie de tubo de ensaio social.

Na finalidade de explorar assertivas até então destrinchadas, se fará uma abordagem acerca da estrutura internacional de produção e reprodução de conhecimento. Parte-se do pressuposto de que há certa hierarquização entre diferentes localidades geopolíticas, imbuída em definir tal dinâmica. Reconhece-se o colonialismo como evento determinante para a formação de binarismos classificatórios de ordem geográfica, a notar "*West and Rest*", e de ordem social, diferenciando os sujeitos entre: colonizado vs colonizador; sem alma/ pecaminoso vs salvo; selvagem vs civilizado; primitivo vs moderno; nécio vs racional.

Assim, a partir de diversos eventos, se forma uma complexa estrutura. Entretanto, as relações entre sociedades das mais diferentes trajetórias históricas são padronizadas devido a imperialidade colonial. Comércio, conquista, genocídio e escravidão são acontecimentos recorrentes na humanidade. Todavia, na metade do milênio passado era criado um instrumento que justificaria a utilização da violência indiscriminada: o racismo. Para alguns autores, que serão abordados a diante, surge esse fator discriminatório, que faz mão de características fenótipas para se justificar. Também serão apercebidas outras diferenciações e hierarquizações, através de variadas correntes teóricas, que servem para a formação de todo um tecido social.

Nesse esquema, o âmbito do conhecimento possui um papel fulcral. Ao se classificar as sociedades, o poder de fazer-se inteligível fica retido aos autoproclamados superiores. Dessa forma, infinitas perspectivas cosmológicas, engendradas por múltiplas geolocalidades, ficam subjugadas a uma única percepção, que é, em última instância, fruto de um específico contexto paroquial.

Para compreender tal processo, primeiramente é necessário abordar a formulação histórica da atual conjuntura estrutural. Henrique Dussel (2002) situa a modernidade como fator constitutivo do papel "central" da Europa na história mundial, o que desloca as demais regiões à condição "periférica". O autor demonstra que para a hegemonização de tal narrativa, a produção de conhecimento europeia, mais precisamente Immanuel Kant (1784), buscou equalizar "racionalidade" como conceito, através da máxima europeia inaugurada no iluminismo.

Pode se recorrer a Foucault (1984) e seu entendimento sobre a justificativa kantiana tradicional: o autor alemão compreende o iluminismo para além de um movimento, mas como um dever, uma obrigação. A modernidade, grande projeto de narrativas universalizantes, é apresentado no cânone ocidental como uma tentativa de superação de certa "imaturidade" epistemológica, onde a existente relação entre autoridade, razão e desejo é reformulada. Essa tentativa de maturação se encontra pautada na racionalidade humana, compreendendo a razão um fim em si mesma, e para tal, a relação entre razão e universalidade se encontram intimamente conectados.

> "O Iluminismo, portanto, não é apenas o processo pelo qual os indivíduos veriam sua liberdade pessoal de pensamento garantida. [...]os usos universais, livres e públicos da razão são sobrepostos uns sobre os outros" (FOUCAULT, 1984, p. 4-5, tradução nossa).

Em vias de analisar tais perspectivas, Maldonado Torres (2008) argumenta sobre a importância da busca por raízes no pensamento europeu. Em consonância, Walter Mignolo (2002) pontua que, devido à necessidade de se situar no centro da história. a civilização ocidental realiza uma leitura incorreta acerca de sua própria condição, traçando sua origem histórica da Grécia Antiga ao século XVIII, quando, na realidade, a modernidade "remete mais a uma articulação espacial do poder que a uma sucessão linear de acontecimentos" (MIGNOLO, 2002, p.03).

Concatenando as obras de Dussel (2002) e Mignolo (2002), se demonstra que a origem do sistema mundial moderno, de fato, está no século XV, propriamente devido sua vinculação com o capitalismo e a colonialidade. Dussel (2002) pontua que anterior à 1492, data de fundação do Sistema Mundo atual, não havia uma grande narrativa que contava a História Mundial, muito pelo

contrario, era vigente uma coexistência entre diversos sistemas culturais.

Dessa forma, a relação entre a colonialidade e a modernidade é extremamente íntima, e, apesar da colonialidade penetrar todas as facetas da modernidade, pouco se aborda a importância na constituição mútua desses processos. Para ilustrar tal questão, Mignolo (2002) utiliza a figura de linguagem da "sombra", retratando, a colonialidade como lado não visto, obscuro, da modernidade.

Este obscurecimento é nomeado por Torres (2008) como Esquecimento da Colonialidade. Fator constitutivo do processo é a super valorização do ocidente sobre si mesmo, que busca naturalizar sua visão de racionalidade. O autor discorre sobre a relação da colonialidade com a exaltação das conquistas teóricas e/ou culturais da Europa, onde as mesmas se encontram como excepcionais e até indispensáveis dentro da narrativa vigente.

Portanto pode-se compreender o colonialismo não como produto da modernidade, mas a colonialidade como elemento constitutivo da mesma (MIGNOLO, 2002). Enquanto se considera que o colonialismo formal teria acabado nas primeira e segunda ondas de descolonização a colonialidade se mantém no regime vigente, ainda que de forma diversa ao seu passado.

Grande força desse movimento – de esquecimento da colonialidade -- está na apresentação universalista de narrativa, ocultando seu *locus* geográfico originário. Assim, a ampla disceminação de ideais, que em seu âmago são eurocêntricas, mas se apresentam como neutras, concretiza uma das facetas mais importantes da colonialidade. Vital, inclusive, para cementar a concepção da Modernidade (TORRES, 2008).

Essa argumentação universalista serve um propósito, a tentativa de eliminar qualquer importância da localização geográfica na constituição do sujeito. A realização de tal movimento permite um alinhamento de verdades locais com os supostos valores universais (MIGNOLO, 2002) naturalizando-os como "racionais". Tal revelamento demonstra que uma preocupação epistemológica da manutenção do projeto de civilização europeu permeia o cânone ocidental tradicional (TORRES, 2008). Mesmo os teóricos que o criticam, dificilmente questionam a importância do espaço geográfico para a conceitualização da modernidade.

Essa suposta ausência de espacialidade faz com que haja um alinhamento teórico ao discurso universalista, e até mesmo trabalhos que analisam a ontologia do pensamento não o rompe completamente tal condição. Para exemplificar Torres (2008) fala de Lévinas. O autor judaico - ao fazer sua crítica a Heidegger - nunca disputa a ideia do autor alemão de que a civilização[40] teve origem na Grécia, mas busca uma conciliação, na medida que exalta a influência judia no pensamento ocidental.

No âmbito da metafisica ocidental, Heidegger apresenta sua visão ontológica do Ser, enquanto Lévinas pontua o Ser como uma existência dialógica. Mignolo (2001) em sua obra discorre sobre a insuficiência de ambos autores, caracterizando a desconstrução da metafísica como algo necessário, porém árduo devido ao mantenimento oculto da Colonialidade do Ser.

Em seu trabalho, Torres (2008) disserta sobre essa aversão epistemológica a rupturas com o discurso ocidental como um resultado da colonialidade do Ser. Para o autor, o "ser" é, na verdade, o Centro, e o "pensamento", um Pensamento Central. Tudo aquilo que desvia dessa concepção se torna o ente, ou como veremos a seguir, o subdesenvolvido, o periférico. A própria dicotomia inerente dessa relação existe porque o "outro" só é reconhecido quando o Centro – o sujeito - o faz.

Durante seu trabalho Torres (2008) argumenta que a Colonialidade do Ser sugere que ele contrarie sua própria existência. Ou seja, em sua concepção o Ser é compreendido como algo opressivo, mas não de maneira igualitária, já que a lógica colonial possui uma

[40] Por "civilização" Torres (2008) se refere a produção de conhecimento filosófico-cientifica.

violência ontológica, que descrimina povos e populações de formas diferentes. Essas dinâmicas de poder com caráter preferencial acabam marcando o senso comum e a tradição, dando forma, assim, ao movimento da Colonialidade do Ser. (TORRES, 2008).

Torres (2008) argumenta que tais dinâmicas encontram-se naturalizadas de tal forma, que para muitos autores a existência dessa hierarquia *a priori* não consiste em um problema em si, pois essa estrutura serve como ponto de partida. Retomando, os comentários feitos por esses autores evidenciam e criticam as discriminações que são realizadas dentro dela. Novamente o autor utiliza Lévinas para exemplificar, pois - ao realizar sua crítica à perseguição judia pela civilização ocidental - o autor não enxergava a naturalização do ser como um problema, focando seus esforços na denuncia da perseguição, como fato isolado. Respondendo à descriminição judaica, o autor buscou fazer em sua obra um resgate epistemológico das contribuições de seu povo para com o Ocidente, evitando um rompimento com as obras do mesmo.

O ofuscamento das contribuições judias – e outras - oferecem um exemplo concreto do movimento que Torres (2008) chama de Esquecimento da Colonialidade. A partir da criação de uma grande narrativa, que situa o começo da civilização dentro de suas fronteiras, o Ocidente ofusca a sua participação na criação de mecanismos preferenciais. Seu cânone teórico o coloca no papel de sujeito, de Ser, permitindo que uma fusão de raça e espaço geográfico seja feito, legitimando e justificando opressões sistêmicas (TORRES, 2008).

A colonialidade não transcende apenas o espaço geográfico, se situando também na linha temporal. Mignolo (2002) discorre sobre a relação da colonização do tempo, como ela faz parte de um amplo exercício de subordinação de lugares. Segundo o autor, ao utilizar do tempo como princípio ordenador, os "donos do tempo" (p.12, tradução nossa) relegam à periferia uma posição anterior dentro da linearidade do progresso.

A própria percepção do tempo e do mundo, para Mignolo (2002), compreende uma dissonância na percepção de colonizadores e colonizados. Onde os colonizadores enxergavam uma missão legítima e civilizatória, os nativos percebiam sua destruição, tal dissonância compreende o que o autor denomina de Diferença Colonial.

Assim, concatenando o conceito de Colonização do Tempo com a Diferença Colonial, pode-se compreender o tempo como ponto referencial para ordenamento do conhecimento. Existe um *gap* entre o conhecimento ocidental – tido como inerentemente superior - e os conhecimentos subordinados (MIGNOLO, 2002). Em diálogo com Torres (2008), Mignolo (2002) demonstra que no próprio âmbito da crítica à epistemologia ocidental existe uma hierarquia entre a crítica eurocêntrica e a crítica periférica.

Outro aspecto constitutivo da modernidade, que alicerçou a hierarquização das populações, foi a institucionalização do racismo como fundamento da divisão laboral internacional, se tornando ele o pilar do capitalismo histórico (MIGNOLO, 2002). Aníbal Quijano (2000 *apud* TORRES, p. 87) postula que a codificação da raça legitimou a argumentação de diferenças inerentes entre conquistadores e conquistados, criando uma relação, supostamente, baseada na biologia.

Ao se articular raça ao capitalismo emergente durante o século XV, nasce um novo padrão de exploração, responsável pela criação e expansão da rota comercial atlântica. Torres (2008) pontua como essa matriz de poder – denominada por Quijano de Colonialidade do Poder – concatena raça, Estado e produção de conhecimento.

Em diálogo com tal postulação, Mignolo (2002) argumenta sobre as relações da Colonialidade do Poder com as grandes narrativas criadas pela modernidade, pontuando seu impacto. Para o autor, devido a Colonialidade do Poder:

> "As áreas do mundo colonizado foram objetivos da cristianização e da missão civilizadora no projeto da narrativa da civilização ocidental e tornaram-se objetivos para o desenvolvimento, modernização e a criação de novos mercados no projeto do sistema mundial moderno (MIGNOLO, 2002, p. 32, tradução nossa)."

Ao que se conclui, a relação entre modernidade e colonialidade, conforme delineada no artigo, foi de suma importância para o longo processo em que a Europa passa a se constituir como Europa, se autodefinir, e, por consequência o restante do globo passar a ser categorizado a partir de tal local de enunciação, segundo os critérios específicos desse determinado espaço geopolítico[41]. Ou seja,

> "(...) o mundo ficou comercialmente interconectado e, por outro lado, a emergência do circuito comercial do Atlântico começou a construir-se como excepcionalismo cristão e logo, no século XVIII, como excepcionalismo europeu. Capitalismo e epistemologia começaram a encontrar-se e, desde então, a seguir uma marcha paralela "(MIGNOLO, 2001, p. 22).

Numa perspectiva teórica, faz-se necessário abordar de que maneira o conhecimento e a teorização tornam-se produtos sociais. Quijano (2010) aponta que é a partir de determinada experiência social que se faz possível demarcar o que é intencional ou inteligível, estabelecendo a noção do que seria um conhecimento válido. Assim, o contexto geo-histórico da criação do conhecimento implicará diretamente na sua produção. É o que trabalha, em confluência, o argentino Walter Mignolo (2005), ao abordar a questão geopolítica do conhecimento.

> "A geopolítica do conhecimento pressupõe que não há lugar abstrato (...) nem desincorporado desde onde argumentar pró ou contra o eurocentrismo." (MIGNOLO, 2001, p. 42)

Segundo tal instrumento de análise, o aspecto geopolítico não é só intrínseco, mas também definidor do conhecimento. Sendo assim, assumir que determinada *episteme* pode ocupar o posto de universal e neutra, deslocando-a se seu ponto de origem mostra-se errôneo. Entretanto, é dessa forma que o conhecimento moderno busca se apresentar. Algo importante a se notar é que devido a condições históricas específicas fez-se possível estabelecer estruturas coercitivas em que determinado conhecimento é alçado ao posto de epistemologia hegemônica. Dito isso, assume-se os adventos do colonialismo e do capitalismo como definidores para o atual padrão de poder mundial (TORRES, 2002).

Ainda, para que teoria e ciência modernas se estabelecessem como dominantes foi necessária supressão e anulação dos demais conhecimentos/saberes produzidos em contextos distintos ao do centro de poder. Esse processo se dá através de continuas práticas políticas, econômicas e militares, presentes até a atualidade. Portanto, a partir do colonialismo e do capitalismo, o mundo passa a se configurar entre um centro de poder, produtor de conhecimento, e regiões periféricas, cabendo a essas somente receber e reproduzir o mesmo. Se pode ser enfático:

> "estratégias simbólicas/ideológicas globais são uma importante lógica estruturante do âmago das relações centro-periferia no sistema mundial capitalista" (GROSFOGUEL, 2013, p.25).

Obviamente, tal ordenação não é estática, havendo uma constante tentativa por parte das regiões subalternizadas em influenciar ou até subverter tal lógica. O que se aponta aqui é que determinada estrutura de produção e reprodução de conhecimento se configurará mundialmente em determinado momento histórico através da intervenção política internacional – violenta, mesmo que em variados graus – se mantendo recorrente de variadas formas.

O desenvolvimento como discurso moderno: uma leitura latino-americana.

A partir do até então delineado acerca da estrutura intelectual internacional, criam-se ferramentas necessárias para analisar os variados discursos que transpassam a narrativa

[41] Mignolo (2001) rastrea as classificações de regiões do globo vigentes até o cristianismo, no período pós cruzadas, quando Jerusalém faz-se referência central para classificar o cristão entre Ocidentais, de um lado, e Orientais, de outro. E também que o globo é dividido em três partes, relacionando essas miticamente aos três filhos de nóe.

moderna. Na presente seção, o trabalho se concentra em problematizar o desenvolvimento como política vigente em todo mundo, principalmente na América-latina. Para melhor compreensão, pode-se fragmentar tal objetivo em dois esforços, a dizer: abordar a proliferação do discurso do desenvolvimento na política internacional e; traçar a construção crítica latino-americana a respeito do assunto.

Argumenta-se que o desenvolvimento vem a estar imbricado na mesma estrutura de produção e reprodução de conhecimento cristalizada através das narrativas constitutivas da modernidade e de sua sombra, a colonialidade. Como previamente exposto, a modernidade é calcada em diversos fatores que moldam e hierarquizam os diversos povos e seus saberes, dentro dos quais desta-se a Colonialidade do Ser, Colonialidade do Poder, Colonialidade do Tempo, a raça como codificação e o Esquecimento da Colonialidade.

Em vias de se aperceber da colonialidade da inserção do discurso de desenvolvimento na política internacional, faz-se uso das análises empreendidas por Gustavo Esteva, em seu capítulo no Dicionário do Desenvolvimento (SACHS,1996) e Arthuro Escobar, no livro A invenção do Terceiro Mundo: construção e descontrução do desenvolvimento (2007). Ambos os autores apontam a notória importancia do discurso da posse de Harry Truman, como trigésimo terceiro presidente dos Estados Unidos, em 20 de janeiro de 1949.

Escobar (2007) nomeia esse evento como "a invenção do desenvolvimento". O ponto IV do discurso vem a designar terça parte da população mundial como subdesenvolvida, atribuindo-lhes características como "primitiva" e "estagnada". Referenciando-se, assim, nos pressupostos dicotômicos da colonialidade, abordados anteriormente. Truman também postula o progresso técnico e científico de base ocidental como meio de superar tal condição.

Em diálogo, Esteva (in SACHS, 1996), tensiona a forma como culturas diversas eram notadamente rotuladas e classificadas a partir de uma referência externa. Nesse processo, uma maioria heterogênea e diversa é reduzida aos termos de uma minoria pequena e homogeneizante. Ao serem depreciados e subordinados, "deixam de ser o que eram, [...] se convertendo a um espelho invertido da realidade de outros" (ESTEVA in SACHS, 1996, p.53, tradução nossa).

Faz-se necessário notar o caráter de disputa de hegemonia, posterior ao fim da Segunda Guerra Mundial, que o contexto empregava. Nisso, recorrer aos elementos constituintes da colonialidade fez parte da construção de uma narrativa que atraisse os países do terceiro mundo para a zona de influência do bloco ocidental. Semelhantemente, o bloco socialista abordava o desenvolvimento como necessidade, divergindo somente sobre os meios de atingí-lo (ESCOBAR, 2007).

O que faz-se notório, é a confluência no imaginário dos círculos de poder acerca da necessidade de desenvolvimento. A ONU também exalta os grandes esforços e "ajustes dolorosos" pelos quais as "grandes massas de pessoas" deveriam passar para atingir o "progresso econômico" em um relatório de 1951. Sendo que para isso:

> "As filosofias ancestrais devem ser erradicadas; as velhas instituições sociais têm que desintegrar-se; os laços de casta, crença e raça devem se romper." (United Nations, 1951, p. 15, apud. Escobar, 1996, p. 20. Tradução livre).

Assim, retomando a reflexão empreendida até então, se desnuda o mantenimento dos binarismos eurocêntricos como referencial na política internacional. Tal prática, utilizada por atores centrais, visa instrumentalizar o discurso hegemônico em vias de reproduzir estruturas de hierarquização. Diante disso, apercebe-se a necessidade de se pensar o desenvolvimento a partir de locais relegados à periferia epistemológica, No caso do presente estudo, a América-latina será o ponto de partida, devido à condição geopolítica de seus autores.

Ao retomar tal bibliografia, nota-se que as discussões acerca do "progresso" da economia latino-americana ocuparam o imaginário longue durée da região por mais de 200 anos. Liberais, protecionistas, nacionalistas,

marxistas, entre outros, viam extrema necessidade em superar uma condição considerada "semifeudal" (GROSFOGUEL, 2013). Todavia, optar-se-á por levar em conta as formulações analíticas a partir do marco temporal de 1945, quando a promoção do modelo desenvolvimentista ganha certa uniformidade e real proeminência.

Para dar início ao exercício proposto, verifica-se que, enquanto o discurso do desenvolvimento assumia a tônica a nível mundial, na América Latina, vinha progredindo certa abordagem estruturalista ao comércio internacional. Suas principais inovações consistiam em explicações não convencionais sobre as causas da inflação e o problema da balança de pagamentos, assim como uma nova percepção de uma relação Centro-Periferia entre os Estados. Segundo essa, a difusão do progresso técnico e distribuição do capital está submetida à certa divisão internacional do trabalho, o que produz efeitos diferentes para os distintos pólos do comercio internacional, agravando ainda mais o distanciamento entre esses. No centro econômico a distribuição dos ganhos produtivos ocorre homogeneamente em seus diversos setores, enquanto na periferia, a especialização ficava restrita a setores exportadores: alimentos e matérias primas de baixos preços (BIELSCHOWSKY, 2004).

O gap centro-periferia se mostra inserido em um ciclo vicioso onde o progresso técnico alcançado no centro só tendia a poupar a quantidade necessária de produtos primários, diminuindo a demanda pelos mesmos. Por outro lado, os ganhos de produtividade extrativa tendem a baratear tais produtos. Portanto, os países subdesenvolvidos se encontram submetidos à constante deterioração dos termos de troca, visto que as "regiões atrasadas [...] transferem seus ganhos de produtividade para as desenvolvidas" (BIELSCHOWSKY, 2004, p.16).

Crucial em seu fator político, tal abordagem teórica viria a dar suporte a medidas políticas heterodoxas destinadas à industrialização. Fundando assim, uma proposição para que os países subdesenvolvidos superassem a pobreza, reduzissem diferenças com países ricos, e atingissem independência política e econômica através do desenvolvimento auto sustentado (BIELSCHOWSKY, 2004). Tal abordagem teórica ficaria conhecida como "desenvolvimentista", sendo os autores filiados à Cepal (Comissão Econômica para a America Latina e o Caribe) os responsáveis em levá-la à proeminência mundial.

Tal pensamento, de industrialização planejada, entraria em vacilação a partir da década de 1960, principalmente devido a problemas conjunturais de inflação e crise no balanço de pagamento, somado à questão das reformas de base. Ampliava-se a percepção geral de que reformas institucionais promotoras de redistribuição de renda seriam necessárias para superação da recessão e, assim, possibilitar crescimento de longo prazo (BIELSCHOWSKY, 2004). Desde 1950 se avistava o problema da dependência tecnológica, além da industrial. Visto que o histórico papel de exportação de produtos primários se transformou. Em uma nova divisão internacional do trabalho, cabia à America Latina a industrialização promovida pelo capital externo. Todavia, os múltiplos problemas enfrentados por suas economias não seriam superados, (GROSFOGUEL, 2013) muito pelo contrário. Até mesmo outros ônus se somavam, como por exemplo, o êxodo rural massivo e os impactos ambientais.

A escola da dependência surgia nos anos 1960 a partir deste contexto, somado a outros fatores. Primeiramente, a crise da substituição das importações levava a "déficit no balanço de pagamentos, déficits comerciais, o aumento da população marginalizada" (GROSFOGUEL, 2013, p. 36), além da inflação sempre presente e os altos custos de bens de produção. Também a revolução cubana e os sucessivos golpes militares na América continental aglutinavam intelectuais e radicalizavam suas ideias. A partir disso, os dependentistas passavam a travar uma luta política às tradições que compartilhassem uma visão dualista dos processos sociais. Especificando:

> "a ideologia neodesenvolvimentista da CEPAL, o marxismo ortodoxo dos partidos comunistas latino-americanos e [...] a teoria da modernização dos acadêmicos norte-americanos"(GROSFOGUEL, 2013, p. 37).

De qualquer forma, "a luta entre a modernização e as teorias dependentistas foi uma luta entre dois locais geo-culturais" (GROSFOGUEL, 2013, p. 39). Ao contrário da tentativa Norte-America de se criar uma teoria a-histórica, a partir do núcleo, os dependentistas teorizavam a partir da periferia, tendo em vista as particularidades de sua região. Segundo Grosfóguel (2013), a crítica à teoria da modernidade se baseava em determinados pontos comuns: a construção mútua e relacional entre Desenvolvimento e Subdesenvolvimento, os errôneos etapismo e a-historicidade da teoria, a incongruência de uma análise a partir da dicotomia moderno-tradicional, e a subordinação que podem ser causadas pela imposição de valores, técnicas e idéias do centro.

Já em 1974, Celso Furtado marcaria seu rompimento com a abordagem da Comissão Econômica para a America Latina e o Caribe (CARDOSO, 1979) ao publicar O Mito do Desenvolvimento Econômico, onde se atenta para a força prática de tal ideia. Segundo o autor, mobilizar a periferia para enormes sacrifícios, legitimando a destruição se sua própria cultura e meio físico, sem que haja possibilidade efetiva de alcançarem o objetivo primeiro, só pode ser entendido ao abordar o caráter falacioso de tal projeto. Isso faz com que as possibilidades reais do avanço técnico, tal qual necessidades coletivas fundamentais, não fossem exploradas, delegando esforços a objetivos abstratos e ilusórios. Finalmente, o desenvolvimento seria "uma prolongação do mito do progresso" (FURTADO, 1974. p. 16).

Em concordância com tal assertiva, Gilberto Dupas busca através d'O Mito do Progresso (2006), abordar o tema no contexto do século XXI. Em sua obra o autor pontua como a ascensão da doutrina neoliberal e o fim do referencial utópico da União Soviética, aliados ao declínio do Estado de bem-estar social de modelo keynesiano, abrem caminho para o estabelecimento hegemônico da globalização capitalista. O conceito de progresso é realinhado ao discurso hegemônico, "associando-o à liberdade dos mercados globais e a um ciclo benévolo da lógica do capital" (DUPAS, 2006, p. 90).

Constata-se, contudo, que as idealizações decorrentes do ciclo virtuosos do progresso, como a eliminação da miséria, das guerras e do papel do Estado nacional, não se concretizam. Muito pelo contrário. A concentração da riqueza e o aumento da pobreza serão conseqüências diretas da opção pela acumulação de capital em detrimento do bem-estar social inclusivo. A implementação de um Estado mínimo e abertura comercial irrestrita levariam a sucessivas crises, prejudiciais de sobremaneira a maioria dos grandes países periféricos. Concatenado à precarização do trabalho agravam-se aspectos como o desemprego, indigência e fome. Também, "assiste-se a um sucateamento contínuo de produtos em escala global, gerando imenso desperdício de matérias-primas e recursos naturais ao custo imenso de degradação contínua do meio ambiente e de escassez de energia." (DUPAS, 2006, p. 142-143)

Voltando a Furtado (1974), referência no assunto, esse aponta que múltiplos modelos de desenvolvimento – principalmente os provenientes de centros universitários ocidentais – se debruçaram sobre as variáveis exógenas que interferem na taxa de crescimento de produção. Todavia, a falha está em não se contabilizar o fator histórico do processo. O autor ressalta a crucialidade da revolução industrial para a transformação das sociedades que hoje são entendidas como desenvolvidas. Tal fenômeno só foi possível devido ao desenvolvimento comercial interno, engendrado pela expansão colonialista e intensa beliciosidade dos países em questão. A pretensão de estabelecimento de um modelo geral, descolado do reconhecimento da multiplicidade de realidades históricas, se mostra errônea, portanto.

Para se entender melhor a questão histórica da formação de múltiplos modelos de sociedade, deve-se levar em conta que a ruptura econômica mundial no século XVIII acarretou diferentes transformações para, basicamente, três direções. Sendo essas: A) a linha do desenvolvimento europeu, marcado pela desorganização das economias artesanais pré-capitalistas e consequente absorção do fator mão de obra em um nível mais alto de produtividade. B) expansão das fronteiras da

economia industrial europeia, integrando-se intimamente a locais – Estados Unidos, Austrália e Canadá – com características semelhantes e com maior abundância de recursos naturais. C) expansão das estruturas capitalistas sobre estruturas arcaicas, de formas variadas, disformes e híbridas. A coexistência presente em tais sociedades conforma o fenômeno de subdesenvolvimento contemporâneo. "O subdesenvolvimento é, portanto, um processo histórico autônomo, e não uma etapa pela qual tenham, necessariamente, passado as economias que já alcançaram graus superior de desenvolvimento."(FURTADO, 1961, p. 161).

Outro fator restritivo ao desenvolvimento pleno dos países diz respeito à escassez de recursos naturais. Conceber a economia como um sistema fechado, sem levar em conta a troca de insumos com o meio ambiente, mostra-se problemático. Como analisa Dupas (2006), não há recursos naturais disponíveis para que a população global alcance um padrão médio de vida, sequer aproximado aos europeus e norte-americanos. Principalmente quando e leva em conta os prospectos para 2050, algo em torno de 8 e 9 bilhões de humanos.

O próprio Furtado (1974) já apontava que os países subdesenvolvidos alcançarem a condição de desenvolvidos levaria a uma situação de colapso do sistema econômico mundial, muito devido à poluição do meio ambiente e utilização de recursos não renováveis.

Em seu capítulo no livro Descolonizar o imaginário extrativista, o economista equatoriano Alberto Acosta (2016) chama atenção para o curioso caso dos países abundantes em recursos minerais que presenciam condição de pobreza. Sendo que principalmente os países do sul são atingidos por essa relação. Não poderia ser diferente com a América Latina, onde seu processo extrativista criou um ambiente de generalização da pobreza e a fragilização econômica ao ponto de estar submetida a recorrentes crises comerciais. Devido à deterioração dos termos em que se baseia o intercâmbio e o escoamento de capitais, via transnacionais, ínfimas são as benesses econômicas aos países de matriz extrativista.

No que diz respeito à dinâmica centro-periferia, a intensificação do consumo individual tende a ser ambientalmente deslocada de forma continua. Cada vez mais, regiões exportadoras de produtos primários sofrem as consequências da manutenção de padrão de consumo das regiões tecnologicamente mais avançadas (ÁVILA; MONTE-MÓR, 2011).

Outra questão é a volatilidade das commodities no mercado global, o que gera constantes crises, tanto na balança de pagamentos, quanto nas contas fiscais de seus países. Tais crises tender a se agravar ainda mais, ao propiciarem fuga de capitais e intensificação da extração, para compensar a queda da demanda. No âmbito interno, se configura um cenário de falta de diversificação e desarticulação entre os setores econômicos. Como conseqüência deste cenário, altas taxas de desemprego e má distribuição dos recursos atingem a população. Ao analisar as práticas dos recentes governos progressistas da região. Gudynas (2011) atenta que, apesar da utilização de pequena parte dos excedentes de setores extrativos em programas sociais, se mantêm vigente o mito do progresso do desenvolvimento, caracterizado pelo neoextrativismo. Sendo que, como já apontado, grande parte das economias latino-americanas tem o papel de financiar padrões de vida deslocalizados em relação à sua própria população e suas forças produtivas.Ainda,

> "[...] se oculta que tal modo de vida apresentado como ideal só é possível por causa das relações coloniais – históricas e atuais. Para poder sustentá-lo, as populações do Norte geopolítico e as elites dos países do Sul – ou seja, uma pequena parte da população mundial – procuram ter acesso à totalidade dos recursos de nosso planeta, tanto no que diz respeito aos bens naturais, quanto à mão de obra cada vez mais barata, e à capacidade do ambiente de absorver a contaminação e os dejetos. Ou seja, o luxo e a saturação de uns são construídos sobre a espoliação dos outros. Não há forma de estender isso em escala planetária, para todos e todas, como sugere a ideia do "desenvolvimento". Porque só se foi possível acumular esse nível de consumo material depois de séculos de expansão que implicaram a destruição de outras culturas,

> de outros modos de vida, para tornar seus territórios funcionais às lógicas do capital." (LANG, Apud DILGER, LANG e PEREIRA FILHO; 2016; p. 28).

A partir da abordagem teórica aqui delineada, se percebem as múltiplas contribuições teóricas produzidas no âmbito da América-Latina a respeito do conceito de desenvolvimento. Mesmo assim, limitada é a abordagem à essas, conjuntamente. Reconhece-se que há uma multiplicidade ímpar, o que pode gerar contradições entre as mesmas. Como por exemplo, a crítica feita por Grosfoguel (2013) à teoria dependentista, notando que nessa continua presente a contradição teórica de que a organização racional no âmbito do Estado-nação era via de superação para a condição dos países perifericos. Ainda que houvesse o consenso de que as relações estruturais no sistema mundo capitalista eram as principais causadoras de tal circunstância. Ainda, tais abordagens subestimam as hierarquias coloniais e raciais na América Latina (GROSFOGUEL, 2013), não abordando as multifacetadas formas de controle que as elites brancas crioulas mantiveram, ainda que o controle jurídico e militar da metrópole houvesse terminado formalmente.

Conclusão

O presente artigo demonstrou a elaboração de uma discussão a respeito da entrada do discurso de desenvolvimento sob uma perspectiva teórica exclusivamente Latino-americana. Para tal, primeiramente, se fez uso da literatura decolonial no intuito de contextualizar as estruturas regentes do conhecimento mundial. Pautado principalmente em Torres, Mignolo, Quijano e Dussel a primeira seção buscou conceituar a colonialidade e todas suas narrativas constituintes Na segunda seção foi trazido as contribuições latino americanas críticas a universalidade, e se fazendo uso desse arcabouço teórico, buscou conceituar e analisar a entrada do discurso do desenvolvimento na agenda latino americana. Ainda que a arguição pudesse ter sido amplamente expandida com a contribuição fora do eixo geográfico escolhido, essa decisão foi tomada com plena ciência de suas limitações epistemológicas. Por fim, buscou-se demonstrar a eficiência da teorização Latino-americana a respeito de sua condição global, e acredita-se que o experimento proposto teve exito em sua elaboração e execução.

REFERERÊNCIAS

[1] DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. En libro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.55-70.

[2] KANT, Immanuel An answer to the question: 'What is Enlightenment?'. (tr.: Mary Gregor). Em: *KANT. Practical philosophy*. (Org. Mary GREGOR). Cambridge: Cambridge U.P.,1996. [1784].

[3] FOUCAULT, Michael. What is Enlightenment? In Rabinow(P.) éd. *The Foucault Reader*. New York. Pantheon Books. 1984. p.32-50.

[4] TORRES, Nelson Maldonado. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais, [S.l.]*, n. 80, p. 71-114, jan. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 31 ago. 2018.

[5] MIGNOLO, Walter. "Geopolítica del conocimiento y diferencia colonial" Traducción del articulo Geopolitics of knowledge and colonial difference (The *South Atlantic Quarterly* 101 (2): 57-96, 2002).

[6] MIGNOLO, Walter. Introducion. In: ULISSES, Barrera; MIGNOLO, Walter (Org.). *Capitalismo y Geopolitica del Conocimiento: El Eurocentrismo y La Filosofia de La Liberacion En El Debate Intelectual Contemporaneo*. 1. ed. [S.l.]: Ediciones Del Signo Ediciones Del Signo, 2001. cap. 1, p. 9-54. v. 1.

[7] GROSFOGUEL, Ramón. *Desenvolvimento, Modernidade e Teoria da*

Dependência na América Latina. Vol.3, nº02, 2013.

[8] ESTEVA, Gustavo. Desarrollo In: W. SACHS (editor), *Diccionario del desarrollo*. Una guía del conocimiento como poder, PRATEC, Perú, 1996.

[9] ESCOBAR, Arturo. La invención del Tercer Mundo – *Construcción y deconstrucción del desarollo*. OCHOA, Diana (trad.). Santa Fe de Bogotá, Editorial Norma, 1996.

[10] BIELSCHOWSKY, Ricardo. *Pensamento Econômico Brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo*. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 2004.

[11] CARDOSO, Fernando Henrique. *El desarollo en el banquillo.* Comercio Exterior,vol.30, núm.8, pág. 846-860, México. 1980.

[12] FURTADO, Celso. *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

[13] DUPAS, Gilberto. *O mito do progresso: ou progresso como ideologia*. São Paulo, UNESP. 2006.

[14] FURTADO, *Desenvolvimento e Subdesenvolvimento.* Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

[15] ACOSTA, *Alberto. Extrativismo e neoextrativismo Duas faces da mesma maldição*. In: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam e PEREIRA FILHO, Jorge (Org). Descolonizar o Imaginário. Debates Sobre Pós-extrativismo e Alternativas ao Desenvolvimento. Fundação Rosa de Luxemburgo. Autonomia Literária. 2016.

[16] ÁVILA, Jorge Luís Teixeira; MONTE-MÓR, roberto Luís de Melo. Subdesenvolvimento sustentável? Velhas e novas contradições na periferia do capitalismo. Revista de Economia Política, vol. 31, nº 3 (123), pp. 381-396, julho-setembro/ 2011.

[17] GUDYNAS, Eduardo. "Buen Vivir: germinando alternativas al desarrollo". América Latina en Movimiento, nº. 42, Quito, pp. 1-467. 2011.

[18] LANG, Miriam. Alternativas ao desenvolvimento. In: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam e PEREIRA FILHO, Jorge (Org). Descolonizar o Imaginário. Debates Sobre Pós-extrativismo e Alternativas ao Desenvolvimento. Fundação Rosa de Luxemburgo. Autonomia Literária. 2016.

TEORIAS E MÉTODOS DA GEOGRAFIA SOCIAL PARA PENSAR AS CONTRADIÇÕES DO ESPAÇO COSTEIRO LAGUNAR PELOTENSE

TEORIAS Y MÉTODOS DE LA GEOGRAFIA SOCIAL PARA PENSAR LAS CONTRADICCIONES DEL ESPACIO COSTERO LAGUNAR PELOTENSE.

Keli Siqueira Ruas[a]

[a]*Programa de Pós-Graduação em Geografia/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, email: kel.ruas@gmail.com*

RESUMO

O artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de doutorado em andamento, intitulado "Territórios e representações sociais em tensão na orla da Laguna dos Patos, Pelotas-RS", cujo objetivo é compreender as apropriações, usos e representações sociais que desencadeiam conflitos territoriais no lugar. O estudo é embasado nas contribuições de Lefebvre (2013) através dos conceitos de espaço social e da teoria da produção do espaço, nas tríades espaços concebido, percebido e vivido. Cada uma destas dimensões corresponde a um tipo de espaço, os quais se afetam mutuamente e se traduzem no método regressivo-progressivo. Para refletir sobre as contradições do espaço foram fundamentais os conceitos de território, territorialidade, vínculos territoriais e representações sociais no diálogo com autores como Sack (1986) Haesbaert (2004), Heidrich (2006) e Hall (2016). A orientação teórica enlaça metodologias qualitativas, com uso de entrevistas semiestruturadas, com os atores sociais territorializados Guy Di Méo & Buleón (2007). A leitura das entrevistas e dos documentos é apoiada nas unidades de significação de Michelat (1987). A pesquisa revela que a geografia vivenciada no Balneário dos Prazeres é de conflitos territoriais, injustiças ambientais, lutas sociais e de transformação. A natureza nesse balneário está aos poucos deixando de fornecer valores de uso para ser dominada e fetichizada como mercadoria e valor de troca.

Palavras chave: Teoria espacial, território, representações sociais**,** Balneário dos Prazeres, atores sociais

RESUMEN

El artículo presenta resultados parciales de la pesquisa de doctorado en proceso, intitulado "Territorios y representaciones sociales en tensión en la orla de la Laguna de los Patos", Pelotas-RS, cuyo objetivo es comprender las apropiaciones, usos y representaciones sociales que provocan conflictos territoriales en la localidad. El estudio es basado en contribuciones de Lefebvre (2013) a través de conceptos de espacio social y de la teoría de producción del espacio, en las tríades espacios concebido, percibido y vivido. Cada una de estas dimensiones corresponde a uno tipo de esos espacios, los cuales se afectan mutuamente y se traducen en el método regresivo-progresivo. Para reflexionar sobre las contradicciones del espacio fueron fundamentales los conceptos de Territorio, territorialidad, vínculos territoriales y representaciones sociales en el diálogo con autores como Sack (1986) Haesbaert (1995, 2004), Heidrich (2006) y Hall (2016). La orientación teórica une metodologías cualitativas, con el uso de entrevistas semiestructuradas, con los actores sociales territorializados Guy Di Méo & Buleón (2007). La lectura de las entrevistas y de los documentos es apoyada en las unidades de significación de Michelat (1987). La pesquisa revela que la geografía vivenciada en el "Balneario de los Placeres" es de conflictos territoriales, injusticias ambientales, luchas sociales y de transformación. La naturaleza en esta playa está a los pocos dejando de fornecer valores de uso para ser dominada y fetichizada como mercadoría y valor de cambio.

Keywords: Teoría espacial, territorio, representaciones sociales**,** Balneario de los Placeres, actores sociales.

Introdução

Este ensaio trata de uma reflexão sobre o emprego de teorias e métodos da Geografia Social no âmbito da produção da tese de doutoramento em Geografia, em andamento. Esta tem como objetivo geral explicar o espaço social do Balneário dos Prazeres, a partir das diferentes formas de apropriações usos e representações do espaço, que desencadeiam conflitos no lugar.

Foram diversos os caminhos teóricos-metodológicos usados na sua construção, dentre esses, estão os aportes teóricos-metodológicos do filósofo e sociólogo Henri Lefebvre (2013), através dos conceitos de espaço social e da teoria sobre a produção do espaço, cuja dialética se funda em três dimensões (SCHMID, 2012) que formam uma tríade conceitual composta pelos: espaço percebido (práticas espaciais) espaço concebido (representações do espaço) e espaço vivido (espaço de representações, as quais são traduzidas pelo método regressivo-progressivo. E para dialogar com este método também destaco os aportes da geografia social de Gui Di Méo & Buleón (2007) com as suas categorias de atores sociais territorializados.

A escolha do primeiro deve-se ao fato de que Lefebvre compreende o espaço como sendo produzido pelo entrelaçamento das práticas espaciais das pessoas e grupos sociais, a representação hegemônica que se faz deste espaço e os espaços de representação ou vivido. Assim, buscamos compreender a espacialidade do Balneário dos Prazeres. Como recorte temporal, destacamos as últimas três décadas, onde as relações entre os atores sociais territorializados endógenos, exógenos e transicionais (DI MÉO, BULÉON 2007) com a face ecológica da zona costeira, condicionaram os usos social da praia restringindo o espaço-tempo da territoriliadade dos atores transitórios praticantes de religiões de matrizes africanas e o usos dos moradores e veranistas. Este estudo visa elucidar questões da produção desse espaço costeiro para dar subsídios à elaboração de um planejamento urbano-costeiro que valorize os usos culturais desta praia e desenvolva estratégias de comprometimento dos atores sociais na preservação ambiental do lugar.

Breves notas sobre a pesquisa social em geografia

No campo das Ciências Sociais tem sido cada vez mais frequente as discussões sobre os padrões de análises científicas. As noções de verdade, certeza e determinação advindas das ciências exatas e incorporadas nas ciências sociais, tem sido questionada e criticada. As Ciências Sociais se deparam com objetos de estudos cuja natureza é bastante diversa, exigindo a construção de novas estratégicas teórico-metodológicas que sustente a cientificidade do fenômeno de pesquisa analisado.

Essas mudanças epistemológicas fazem parte do quadro identificado como "virada espacial" nas ciências humanas (MASSEY, 2008) e de "virada cultural" na Geografia (CLAVAL, 2011). Na "virada espacial", há uma preocupação com os sujeitos sociais no quadro das relações que tencem em suas vidas. Houve uma preocupação em relação a dimensão espacial do fenômeno, as abordagens como espaço, território, lugar, cidadania, valor etc. passaram a ganhar destaques.

Quanto a "virada cultural" ela é resultado das tentativas de respostas aos processos de mudanças que as modernizações e o capitalismo impuseram em diversos lugares do mundo. A geografia passa a olhar para as lutas sociais no campo dos significados, evidenciando a cultura como território contestado. É o caso dos movimentos sociais pós-colonialistas, feministas, negros, LGBTS e etc. Bernardes e Neto (2016, p. 33) colocam que: "Eles (movimentos sociais) se alimentaram de uma concepção de cultura como *loco* de disputas, derivadas de outra virada, a "virada linguística", que questiona o modo como temos tradicionalmente pensado a relação entre as palavras e as coisas e suas significações". Essa perspectiva de visão de mundo implica em pensarmos sobre como determinados grupos socioculturais constróem suas histórias e geografias.

A geografia social e a abordagem cultural na geografia vão tentar responder a esses processos de mudanças incorporando novos sujeitos sociais, o que demandou a construção de novas metodologias de pesquisas que dialogassem com as novas relações, práticas espaciais e territorialidades dos indivíuos e

grupos sociais. Ganham destaques as pesquisas qualitativas, as quais lidam com relatos, histórias de vida, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais problematizadas pelo pesquisador. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As relações dos sujeitos com o espaço podem ser analisadas quanto as territorialidades e quanto as significações. É nesse contexto de pesquisa que se insere o nosso esforço de pesquisa de lidar com os atores sociais territorializados (DI MÉO; BULEÓN, 2007) em suas relações entre si e com o espaço costeira lagunar, como objeto na investigação geográfica. Trata-se de identificar quem são os atores sociais territorializados do espaço costeiro em questão, quais as suas posições territoriais e como eles interagem na produção do espaço (LEFEBVRE, 2013).

Os Atores sociais territorializados

Di Méo e Buléon (2007) distinguem ator do agente, o primeiro possui habilidades e intencionalidades estratégicas no complexo territorial em diferentes escalas temporais e espaciais. Já o segundo é visto como um sujeito ordinário sem qualidades especificas. Quanto a diversidade de seus papéis, de seus status, de suas lógicas e estratégias, "o mesmo ator se exprime tanto como habitante, contribuinte, cidadão de um mesmo território [...] posições por vezes discordantes"(Di MEO e BULEÓN, 2007, p.13). De acordo com os autores uma abordagem que coloca ênfase sobre os aspectos explicativos das lógicas de ação e estratégia dos atores em matéria de produção do espaço seria considerar os atores sociais em seu "status plural" (HERVÉ, GUMUCGIAN apud Di MEO e BULEÓN, 2007), ou seja, integrar as trajetórias espaços-temporais, as temporalidades diferenciais, dos atores considerados, também seus múltiplos pertencimentos sociais, institucionais e territoriais.

Em função de sua posição territorial, segundo Di Méo e Buléon (2007) os atores podem ser agrupados em três grandes categorias: atores endógenos, exógenos e transicionais,

> Os endógenos são originários e impregnados dos lugares nos quais ele vive, aos quais ele se identifica plenamente e prioritariamente, o ator exógeno considera o território e sua ação por um olhar mais frio, mais utilitarista e mais especulativo. Ele age sobre o espaço de vida dos outros, frequentemente na esperança de realizar lucro, sem ter muito risco quanto ao equilíbrio de seu universo cotidiano. [...] o ator transicional evoca uma situação intermediaria. Aquela do ator exógeno que tende a se integrar, mais ou menos progressivamente, pela identidade e ou pela resistência, por habitar no território de sua ação. Ele pode agir assim como um habitante dos lugares que tomou distância, se instala e trabalha em outros lugares, mas gera sempre propriedades ou questões localizadas em seu território de origem (DI MÉO; BULÉON, 2007, p.11).

Na metodologia proposta por Di Méo & Buleon (2007), os atores e suas representações, assim como a ação social e seus sistemas territoriais ganham um papel central. Assim as relações espaciais correspondem aos laços emocionais, funcionais, políticos e econômico, ou imaginários que indivíduos ou grupos tecem para com as áreas geográficas que percorrem no seu viver. Para os autores as práticas sociais são ontológicas e evolutivas, elas, compreendem:

> Todos os deslocamentos, todas as frequentações concretas de lugares, todos os atos especializados que o indivíduo efetua em seu meio. Eles vão de suas primeiras aprendizagens até as organizações coletivas e mais ramificadas, as mais complexas que ele contribui para forjar e as quais ele participa concretamente (DI MÉO & BULEON, 2007, p.15).

Conforme os autor as práticas sociais criam comunicação e uma mediação entre os indivíduos, em suas palavras elas,

> [...] autorizam a fabricação de representações comuns. [...] é no quadro das práticas que se constróem as identidades e territorialidades, a escala da história individual e coletiva. Evolutiva, pois é em função dessas práticas sociais que se modificam essas mesmas identidades e territorialidades (DI MÉO & BULEON, 2007, p.15).

Nos espaços litorâneos a teia de relações que envolvem as práticas sociais é ainda mais complexa, por conta das diferentes territorialidades e suas temporalidades. Rieucau e Lageiste (2008) destacam que os

usos da praia estão se tornando mais complexos e renovados

> frequentados no verão e depois no inverno, de dia e de noite vestidos ou despidos, com receita médica e prazer, seja qual for o continente a prática de praia urbana e periurbana faz dela um território do lazer, de práticas esportivas, mas também de sociabilidade.

Tal pressão antrópica sobre ambientes bastante frágeis do ponto de vista ambiental, requer que as análises ultrapassem as metodologias da geografia física e geologia costeira para explicar a complexidade das apropriações territoriais efêmeras ou perenes que a praia gera. Tarefa, um tanto complexa, por envolver a força do imaginário dos atores e suas representações.

Método regressivo-progressivo

Espaço para Lefebvre não é apenas recorte geográfico, mas é também capital, é valor de uso e valor de troca. Para ele, é nesse espaço que os interesses se chocam e é onde o vivido se estabelece cotidianamente, materializado no modo de vida, na sociabilidade, na linguagem. A concepção de história do espaço em Lefebvre é uma leitura dialética, por isso, o espaço adquire caráter relacional e conecta o macro e o micro, pela apropriação do espaço pelo corpo, sendo possível a sua apreensão pela análise dos momentos do espaço (concebido, vivido e percebido). Para Lefebvre a práxis é processual e a disputa que nela existe induz o despontar de novas lutas, seja no cotidiano, seja nos campos de decisão efetivamente dominados pela burguesia.

Na perspectiva da teoria social do espaço proposta por Lefebvre, o espaço é produzido em cada lugar, pois ela se traduz numa relação entre o espaço vivido, o espaço percebido e o espaço concebido, podendo ser desvelado pelo método regressivo-progressivo. Tal método parte de uma teorização sobre o espaço, possibilitando a compreensão da construção histórica das paisagens. O método regressivo-progressivo de Henri Lefebvre (1970) foi elaborado para a sua tese de doutorado em sociologia rural (1963) onde este estudou a realidade social do mundo rural dos Pirineus franceses. O método está explicitado na obra "Du rural à l 'urbain" (1960) e também consta em Martins (1996, 2017).

Conforme José de Souza Martins, Lefebvre ao realizar uma releitura da obra de Marx, retoma o que este usou para dar conta das sedimentações dos momentos da história humana e descobre que:

> [...] as relações sociais não são uniformes nem tem a mesma idade. Na realidade coexistem relações sociais que tem datas diferentes e que estão, numa relação de descompaço e desencontro. Nem todas as relações sociais tem a mesma origem. Todas sobrevivem de diferentes momentos e circunstâncias históricas (MARTINS, 1996, p. 9).

Conforme Martins (1996, p.14) Lefebvre retoma a coexistência dos tempos históricos da noção de formação social e econômica de Marx e o "sentido de que nessa coexistência se encerram não o passado e o presente, mas também o futuro, o possível".

De acordo com Martins (2017, p. 97) o método regressivo-progressivo é uma técnica que busca juntar os fragmentos nas temporalidades da história, dando sentido ao residual. A primeira etapa parte de uma identificação e descrição da coexistência das relações sociais e elementos conotados e denotados da paisagem, o que Lefebvre chamou de complexidade horizontal da vida social. Nessa pesquisa o vivido foi aprendido com o olhar dos conceitos de representações sociais, paisagem, território e lugar. O segundo momento – analítico-regressivo, é quando os fenômenos são datados, procuramos no passado os contextos de suas formações: as subjetividades, práticas espaciais, representações e significações. O terceiro momento – regressivo-progressivo, realiza a volta fenomênica do passado, trazendo à tona temporalidades desencontradas e coexistentes, revelando o quanto as contradições sociais são históricas e não se reduzem a confrontos de interesse entre os atores sociais, traz à tona os resíduos das práticas sociais e das intervenções políticas do Estado. Nesta etapa o pesquisador apreende as modificações desta ou daquela estrutura que foi previamente datada.

Do ponto de vista teórico, este método permitiu uma compreensão de como o desencontro de temporalidades ligadas ao tradicional e ao moderno concorre para a

dinâmica de urbanização que segregou os pobres e os afro-descentes no espaço costeiro lagunar, produzindo uma diferenciação socioespacial no acesso a natureza e ao lazer. Em termos metodológicos a perspectiva lefebvriana conduziu, em relação ao contexto pelotense, a uma sistematização da documentação histórica que ressalta a coexistência, no tempo, de representações historicas sobre as formas de lazeres e usos da praia para os cultos e ritos afro-religiosos desse espaço costeiro em meio ao processo histórico então em curso.

As práticas espaciais e as relações sociais no Balneário dos Prazeres

O espaço praia Balneário dos Prazeres, popularmente conhecido como Barro Duro, localiza-se ao norte do Balneário Santo Antônio, distante 16 km do centro urbano de Pelotas, foi o segundo balneário a ser criado em Pelotas, em 1953, um ano após a inauguração do Balneário Santo Antônio.

A (Figura 1) mostra a Região Administrativa Laranjal e seus balneários, o dos Prazeres está situado na porção norte do território, limitando-se com o 2º Distrito Z-3, território rural.



Figura 1: Localização do Balneário dos Prazeres na Região Administrative Laranjal
Fonte: Ruas, 2012

Conforme os depoimentos dos atores e os documentos encontrados, concluímos que houve uma pressão social para que o Balneário dos Prazeres fosse criado. Pois a crescente difusão da moda das práticas de lazer de praias no período, fez com que a população das classes mais baixas também frequentasse a praia nos finais de semana, originando diferentes territorialidades e conflitos na orla lagunar entre os usuários. Assim a estratégia dos grupos dominantes para afetar as interações dos outros com a praia (SACK, 1986, p.38), foi promover a segregação socioespacial do "povo" em outra parte da orla lagunar, como consta em matéria jornalística nos cadernos Etcheverry:

> Os proprietários tiveram que fazer uma seleção de pessoas, porque aconteciam muitas confusões. Imagine que até brigas com facadas aconteciam. [...] além disso cruzavam caminhões cheios de gente, sempre com algazarras. Diante dos problemas um dos proprietários, Luiz Augusto de Assumpção, resolveu ceder o "Barro Duro" – balneário dos Prazeres – para a população em geral. A parte que atualmente está dividida em balneários Santo Antônio e Valverde ficou à disposição dos familiares e amigos. Na parte das "famílias", os costumes passaram a ser bem diferentes em relação ao "Barro Duro", para onde se deslocava o "povo", como salienta Heloisa Assumpção. Conta que "nesta parte, continuavam acontecendo brigas, mas já eram problemas deles" (ETCHEVERRY, 1991, p. 12).

Dentre as estratégias de ações territoriais para efetivar a separação "praia dos pobres" e "praia dos ricos", estava, manter o valor dos terrenos baixos, para tanto, não investiram em infraestrutura urbana, facilitaram o pagamento dos lotes. Devido a estes fatos, a liberação do empreendimento foi dada pela municipalidade somente em 1960. Os loteadores fizeram acordos com a prefeitura doando áreas em troca das obras de saneamento e abastecimento de água. A falta de atenção às condições naturais do terreno na escolha dos sítios a serem loteados e a não realização das obras de drenagem de forma correta, ocasionaram formações erosivas que com o passar do tempo evoluíram para voçorocas nas descidas da praia. Cabe destacar que esse trecho da orla lagunar é coberto por uma faixa de mata nativa, que na época, não era valorizado, pela elite local, que preferia o lazer de praia e sol, pois seguiam os padrões da moda carioca, de pele bronzeada.

Assim o Balneário dos Prazeres constituiu-se mais como local de moradia de uma população de média a baixa renda e de acampamentos na sua orla na sazonalidade do verão pelo "povão" e praticantes de religiões de matrizes

africanas, vindo a ser estigmatizado com diversos termos preconceituosos dentre esses destaco: “praia dos pobres", "dos farofeiros”, “praia dos negros”, “planeta dos macacos”, além de outros estigmas.

Todavia, cabe ressaltar que, os discursos dos atores sociais, sobre o espaço Balneário dos Prazeres não deriva das próprias coisas, são construções sociais e históricas e como tais, passiveis de contestações (HALL, 1997).

Nos anos 1990 a procura social desta praia se intensificou e com ela os problemas decorrentes da inexistência de infraestrutura foram se agravando. A falta de ordenamento e gestão da praia, levou ao uso indiscriminado do espaço-praia, onde todos se permitiam, moradores, veranistas, afro-religiosos e o poder público ao não agir. Deste fato resultaram a compactação do solo, corte de galhos da mata, extração de bromélias, queima das raízes das figueiras centenárias que foram usadas como churrasqueiras e gruta para velas, além do descarte irregular de lixo doméstico, acúmulo de oferendas religiosas e ocupações permanentes em áreas de Preservação Ambiental (APPS) algumas em situações de risco. Os conflitos decorrem das sobreposições desses usos e da ausência de um setor de projetos de educação ambiental na Secretaria de Qualidade Ambiental do Município de Pelotas, que opera apenas com parcerias público-privadas. O poder executivo não aplica nenhum investimento na proteção ambiental, sendo este o vácuo da deterioração do ambiente costeiro lagunar e dos conflitos territoriais.

Os moradores começaram a observar os processos de erosão costeira já nos anos 1980 e conforme a análise da documentação cedida pelos atores sociais endógenos, estes sempre foram ativos em defesa da praia e matas adjacentes. Foram décadas de reivindicações no entanto, o poder público mostrou-se sempre negligente com o bairro tratando-o como uma periferia pobre qualquer da cidade,

> Seja por preconceito de classe e de cor, seja pela concentração de pessoas de classe média-alta que representa o Santo Antônio e o Valverde, o fato é que o poder público local simplesmente não olha para esse balneário de igual forma que os outros dois. Isso só pode ser descaso, o Laranjal como praia é composto pelos três balneários e somente dois recebem as atenções do pode público (CORREIO DO POVO, 31, JUN 1979).

A produção do espaço é tanto material como ideológica, assim de um lado os atores são associados aos espaços concebidos e de outro, aos espaços vividos. Os atores sociais expressam suas histórias de vida com essa praia, revelam espacialidades em trechos especificos da orla, acontecimentos e sentimentos exigindo do pesquisador extrair dos discursos passagens representativas do contexto de sua investigação. Dessa forma, o próximo item apresenta algumas das principais ações dos atores sociais territorializados, apresenta as representações do espaço pelos atores exógenos e os espaços de representações ou vividos pelos atores endógenos e transitórios.

Representações do Espaço: atores exógenos - poder público

Nos termos de Lefebvre (2013) é o espaço dominante numa sociedade capitalista, associado ás relações de produção. É o espaço do poder, da ideologia, da mídia, associado ao ordenamento conceituado por cientistas planejadores tecnocratas que se impõe e visa prescrever formas de usar o espaço. Juntos eles compõem as representações do espaço. Na presente pesquisa a ênfase é dada na figura do Estado representado na instância do poder local, pois, este é o ator exógeno de maior influência no espaço pesquisado. O ator exógeno ocupa uma posição distanciada corporalmente e afetiva do lugar de suas ações. Normalmente possuem um olhar mais frio, utilitarista e especulativo. Ao gerar políticas, interferirem no território alheio. Esse, muitas vezes, cooptado pelo capital na intenção de atender as necessidades dos setores econômicos, impactam o equilíbrio do universo cotidiano do local. Em situações que envolvem o fechamento do território, como estratégia de preservação da natureza, implicam no deslocamento de populações locais (HEIDRICH, 2009).

No Balneário dos Prazeres o poder público invisibilizou as territorialidades locais ao longo do tempo, potencializaram a praia dos “ricos” em detrimento da praia dos “pobres”, produzindo espaços residuais (físico e simbólico). O primeiro tem registro na

degradação da mata como a permissividade de ocupações irregulares e falta de um ordenamento territorial dos usos da praia, o que acelerou os processos naturais de erosão. O segundo, no fato de criarem uma representação de que os usuários habituais da praia são os principais responsáveis pela sua degradação ambiental. Compreendemos que as ações do poder público no local fazem parte de um jogo intermediário onde este ora atende as demandas de um grupo, ora as de outro. Todavia a partir das ações e intencionalidades deste ator percebemos que a sua representação de natureza é a mesma dos grupos econômicos, uma moeda de troca. A paisagem lagunar e suas belezas naturais passam a ser dominadas pelos atores exógenos por representarem um elemento agregador de valor ao solo urbano e empreendimentos imobiliários. Como exemplo destacamos o projeto "Passarela do Balneário dos Prazeres" (Figura 2), orçado em R$ 220 mil cujo objetivo seria integrar os balneários Santo Antônio e dos Prazeres pela orla, com a justificativa de que aumentando a circulação das pessoas diminuiria os assaltos e violência no balneário dos Prazeres. Esse projeto recebeu diversas críticas porque é comum na cidade a prática de uma participação conservadora, onde as decisões são dadas pelos seus beneficiários. A referida obra foi apontada como se fosse atender os interesses dos moradores do Balneário dos Prazeres que tanto reivindicam ações do poder público no seu local, mas, no entanto, trata-se de um projeto maior, que vai ao encontro de uma revalorização do solo urbano que já ocorre no seu entorno. A (Figura 2) mostra que o projeto conta também com uma calçada e uma ciclovia no trecho próximo aos novos lotamentos.



Figura 2: Projeto passarela Laranjal- Barro Duro
Fonte: Prefeitura Municipal de Pelotas, 2017.

Observamos que o poder público recorta espaços parciais no espaço social e seus projetos, são estrategicamente apresentados como se fossem voltados a resolução das contradições do espaço. As práticas socioespaciais destes atores exógenos desencadearam injustiças ambientais e controle sobre a territorialidade dos pobres e povos de terreiros, fragilizando assim os vínculos territoriais desses habituais usuários da praia e oportunizando o surgimento de novas frequentadores, e novas estéticas da paisagem.

Espaços de representações: atores endógenos- moradores

O espaço de representação ou espaço vivido é o espaço dos moradores, usuários, também dos artistas. É um espaço dominado, passivamente experimentado, que a imaginação deseja modificar, ligado ao lado clandestino e subterrâneo da vida social. Sendo assim, trata-se de um espaço simbólico que perpassa o espaço visivel e nos projeta no mundo. As narrativas do espaço permeiam as histórias de vida e práticas dos atores sociais mais próximos ao lugar. Assim para captar o vivido espacial foi importante o conceito de lugar, nas contribuições de Tuan (1980), e Massey (2008). Os atores endógenos são aqueles que demostram um sentimento de cuidado, logo de pertencimento e amor ao lugar, aquilo que Tuan (1980) conceituou por topofilia. Identificam-se plenamente e prioritariamente com o território nos quais vivem e efetuam suas ações. Essa praia enquanto lugar de especificidade (MASSEY, 2008), seja pela presença dos resquícios de mata atlântica, seja pelo valor simbólico que ela suscita para os moradores e afro-religiosos é produto de relações mais amplas. Essa especificidade é algo que está em disputa. Esse grupo de atores exprime-se nas relações intersubjetivas derivadas da necessidade de viver e de produzir, pois para muitos a beleza da paisagem lagunar (fator locacional) é uma possibilidade de obtenção de renda, seja pelo aluguel para finais de semana ou temporadas, comercialização de gêneros alimentícios no período sazonal do verão e as vezes a

possibilidade de pesca em períodos de boa safra, sobretudo, de camarão.

Uma das práticas dos atores endógenos deste balneário que atravessa o tempo, são as suas mobilizações reivindicatórias, por melhorias nas infraestruturas urbanas e de lazer. Muitas das reivindicações e denúncias foram realizadas pelo Sr. Valdir, presidente do Oásis Praia Clube. Sua família foi uma das primeiras a adquirirem lotes no Balneário. Através do Clube o Sr. Valdir presidiu diversas iniciativas positivas de práticas socioespaciais que visam amenizar as carências do bairro-balneário, são também esforços para um reconhecimento do lugar como espaço turístico da cidade: a) um projeto de recuperação da orla através de engordamento artificial foi solicitado pelos moradores ao Laboratório de Oceanografia Geológica da FURG e apresentado aos órgãos competentes, que o ignoraram; b) Projeto: Replantando o Barro Duro", com apoio das crianças da comunidade; b) Projeto: Tornando jovens ecologistas, através de aulas com biotécnicos, palestras, gincana ecológica, aulas de pesca e canoagem; c) Projeto: Tornando uma adolescente feliz, realiza festa comunitária de 15 anos no clube local; d) Projeto: Biblioteca comunitária; e) Confecções de cartazes de conscientização ambiental e lixeiras improvisadas espalhadas pela mata. (Figura3).



Figura 3: Cartaz de conscientização ambiental
Fonte: autora, 2017.

Destacamos ainda o Projeto: Oficina de esculturas para crianças carentes, no ateliê do escultor e morador Elvandir Santos Caldeira, "Vandico", conhecido no meio artístico pela criação de peças em grandes dimensões, usando materiais recicláveis, autor de diversas obras importantes no Estado. Os espaços virtuais como Facebook, Instagram e dois grupos de Whats APP, um que trata de assuntos relacionados as infraestruturas do bairro e outro para vendas internas ao bairro atuam informando e captando informações na esfera local. A escuta dos atores sociais do bairro, evidenciou que há o consenso de que o lugar é invizibilizado e discriminado pelo poder público local. Além dessas existem outras iniciativas não menos importantes, que são exemplos criativos das classes populares se manifestarem em contraposição a invisibilidade e estratégias dos atores exógenos.

Espaços de representações: atores transitórios- praticantes de religiões de matrizez africanas

Esses atores sempre se identificaram com este balneário pela presença da natureza, pois suas crenças tem como fundamento cosmológicos e litúrgicos, solidos vínculos com as forças da natureza. Assim, o significado sagrado que esses atores atribuem a paisagen costeira lagunar é um importante elemento da produção deste espaço. A festa de Iemanjá é realizada desde 1957 de forma initerrupta. Com a construção da Gruta de Iemanjá em 1966 a apropriação afro-brasileira nesta praia ganha um marco histórico. A festa constitui um "codigo sociocultural e simbólico, impresso no espaço geográfico" (GUY, DI MÈO, 2014). Nesse sentido, compreendemos que esses atores promovem uma expressão cultural não só do Balneário dos Prazeres, mas da cidade como um todo. De acordo com Campos (2015, p. 171) nos anos 1970 "a festa de Iemanjá já se constituia na principal manifestação pública da cidade de Pelotas", vindo somente em 2013 a constar no calendário turístico da cidade. Sendo esta uma reivindicação antiga desses atores. Esses atores nos relataram que passaram a ter problemas com a realização da festa de Iemanjá nos anos 1990 quando a praia passou a receber grande público de veraistas simpatizantes da religião, mais interessados na festa profana do que na festa sagrada. A festa de Iemanjá, passou a criar a territorialidade da diversão noturna de jovens que consomem bebidas alcólicas e atrapalhavam a festa religiosa. Tanto os moradores como o poder público e a imprensa

local passaram a associar a festa religiosa a degradação ambiental e a violência, (Figura 3), criando representações negativas da apropriação afro-religiosa na praia para posteriormente justificar a expulsão desses praticantes do local.

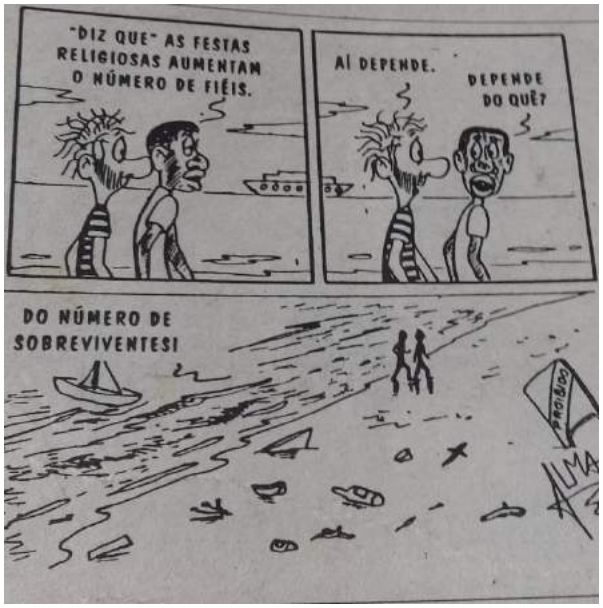


Figura 3: Charge que relaciona festa de iemanjá a atos de violência
Fonte: Diário Popular, 04 fev. 1994, p. 03

O tombamento da mata nativa decorrente da perda do espaço de praia por processos de erosão costeira, foi usado como alibi para proibir os acampamentos na mata.

Houveram tentativas, de transferir a festa de Iemanjá para a principal praça do balneário a Praça Aratiba, mas com forte resistência por parte dos afro-religiosos, que além de realizarem várias manifestações na cidade (Figura 4) recorreram ao IPHAN para tentar o tombamento patrimonial material e imaterial do lugar e da festa.



Figura 4: Movimento Lavagem da Escadaria da prefeitura municipal de Pelotas em favor a Festa de Iemanjá e contra a intolerância Religiosa
Fonte: Rede de Umbanda e Nações Africanas (REUNA), 22/01/2014

Em resposta a liderança religiosa Juliano Silva a historiadora Beatriz Muniz do IPHAN respondeu: "não se tomba um bem por ele estar ameaçado, mas sim por ele possuir valor de referencia cultural para grupos da sociedade brasileira" (resposta via e-mail em documento cedido por Juliano Silva sem data). Neste caso as duas coisas se articularam a relevância cultural e também a ameaça. O tombamento fo realizado com a assinatura da Lei 6.483/2017 e o descerramento em 2018 de uma placa afixada no local para oficializar a festa da rainha do mar como bem imaterial do municipio dando o reconhecimento do bem material e imaterial. Para o povo de terreiro de Pelotas, que tem histórico de intolerância religiosa e preconceito racial, esse ato de reconheciemnto da sua diferença na diferença foi de suma relvância, mas não garantiu a reproduçaõ plena das atividades culturais. Desde 2015 com a proibição dos acampamentos a Festa de Iemanjá tem encolhido cada vez mais. Os atores desse campo relatam que era comum nos anos 1990 e inicio dos anos 2000 virem em média 80 terreiros da cidade e região prestarem suas homenagens a Iemanjá, na última festa em 2018 registramos apenas cinco terreiros.

Na entrevista com a mãe de Santo Marilene Janes (Preta de oOxun) que possui um terreiro na descida da Avenida Guanabara com a praia percebe-se o sentimento de receio e medo quanto a possíveis transformações ambientais e sociais nesta praia:

> Como eu digo né aqui é um paraíso tão bom, quem tem um poder aquisitivo maior ele não se mistura quando vem o povão como eles chamam o zé povinho, eles não vêm, mais de uma certa forma quando diminui o movimento, até porque quem tem poder aquisitivo mais baixo não dá para vir o ano todo, aí eles podem vir com seus carros luxuosos aproveitar e eu acredito que o que está havendo é isso, **tão querendo roubar esse espaço.** Tão querendo tirar e transformar aqui como a população do Barro Duro diz a praia dos ricos que é o balneário Laranjal e eles estão querendo invadir aqui só que eles querem invadir

> nos tirando daqui que é o que está acontecendo. (Entrevista com Marilene Janes realizada em 22/06/2016)

A depoente se refere ao conjunto de ações territorializadoras do poder público, na tentativa de "preservar" a mata ali restante. Os atores exógenos desconsideram as representações da natureza para os atores religiosos, e os excluem das atividades ligadas a preservação ambiental, quando existentes. Conforme consta nas cartilhas da Federação Afro Umbandista e Espiritualista do Rio Grande do Sul (FAUERS) o significado da natureza para a religião é de pertencimento, "não estamos acima da natureza, somos parte dela, dependemos dela [...] a natureza é o verdadeiro habitat dos caboclos, para muitos o próprio Orixá, é o espaço sagrado dos terreiros" (ALFONSIN, 2016).

A par de todas essas questões da para dizermos que os praticantes de religiões de matrizez africanas possuem uma identidade territorial com esta praia identificando-se plenamente com o lugar tanto quanto os moradores. Seus vínculos territoriais que são ligados ao sagrado que o lugar e a natureza representam estão sendo fragilizados.

Considerações finais

De quem são os prazeres da praia do Barro Duro é um questionamento que fizemos desde o início da pesquisa e devemos fazer a todo o espaço costeiro, quando vemos um cenário político conservador com governos silenciosos diante dos direitos do acesso à natureza e ao lazer dos mais pobres e na liberdade ao culto religioso dos afro-brasileiros.

As questões que trouxemos neste ensaio revelam diversas relações residuais que permanecem no subterrâneo da vida social da cidade tais como: o preconceito racial e contra o pobre e as perseguições aos afro-religiosos.

O modelo de expansão urbana que criou os espaços de lazer na praia lagunar foi pautado na segregação e na desigualdade de acesso a infraestrutura urbana e de lazer, comprometendo a reprodução das funções socioambientais e culturais do Balneário dos Prazeres. Recaindo sobre os grupos vulneráveis, a responsabilização dos danos ambientais e gerando a fragilização de seus vínculos territoriais com o espaço-praia.

Evidenciamos a importância da geografia social a partir das diferentes formas de estruturação do espaço, mas também suas experiências pelos grupos humanos socializados que o produzem. A função social e cultural dos espaços costeiros é evidenciada a partir de um posicionamento epistemológico que dá relevância à subjetividade do conheciemento experencial e intuitivo na construção do conhecimento.

Percebemos que os tensionamentos do espaço costeiro decorrem em parte de diferentes olhares sobre a paisagem costeira lagunar: para os moradores a paisagem é estética, remete ao bem estar familiar em contato com a natureza; para os afro-religiosos a paisagem encerra a natureza que é o espaço sagrado dos terreiros, onde vários orixás, caboclos respondem; e para o poder público a paisagem também é estética, possui valor de troca, deve ser preservada para um uso futuro, possivelmente para o turismo e novos usuários. O trabalho revela que a geografia vivenciada no Balneário dos Prazeres é de conflitos territoriais, injustiças ambientais, lutas sociais e de transformação.

REFERÊNCIAS

[1]Sack, Robert David. **Human territoriality: its theory and history**. Cambridge: Cambridge University, 1986.

[2]Costa, Rogerio Haesbaert da. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

[3]Michelat, G. (1987). Sobre a utilização da entrevista não-diretiva. In M. Thiollent (Ed.). **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária** (pp. 191-212). São Paulo: Polis.

[4]LEFEBVRE, H. **La produción del espacio**. Paris: Antrophos, 2013.

[5]SCHMID, Christian. A teoria da produção do espaço d e Henri Lefebvre: em direção a

uma dialética tridimensional. **GEOUSP** – Espaço e tempo, São Paulo, v.32, p.89-109, 2012.

[6]DI MÉO, Guy; BULÉON, Pascal. **L'espace social. Lecture géographique des socieétés.** Paris: Armand Colin, 2007. Tradução por Álvaro Luiz Heidrich e Nola Patrícia Gamalho.

[7]RIEUCAU, Jean; LAGEISTE, Jérome. Laplage, um territoire singulier: entre hetérotopie et antimonde. **Géographie et Cultures,** n. 67, p. 3-6, 2008

[8]MASSEY, D. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de janeiro, Bertrand Brasil, 2008.

[9]CLAVAL, P. Geografia cultural: Um balanço. **Revista Geografia**, v. 20, n.3, 2011.

[10]BERNARDES. A.; NETO, N.T. O lugar dos sujeitos na pesquisa qualitativa. In: Pires C.L.Z; HEIDRICH, A, L; COSTA, B. P. **Plurilocalidades dos sujeitos representações e ações no território.** Porto Alegre: Compasso Lugar- cultura, 2016.

[11]LEFEBVRE, H. Perspectivas de la sociologia rural. **De lo rural a lo urbano**. 3 ed. Barcelona: Ediciones Península. 1975, 61-84.

[12]MARTINS, J. S. (Org). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: Hucitec, 1996.

[13]MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 3. ed. São Paulo: contexto, 2017

[14]MARTINS, J. S. (Org). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: Hucitec, 1996.

[15]ETCHEVERRY, J. V. **Laranjal de 1982 a 1992**. Pelotas: Instituto Histórico e Geográfico de Pelotas, 1998, v.3, n. 54. (Coleção Cadernos de Pelotas).

[16]Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 1997. 58 p.

[17]HEIDRICH. A.L. Conflitos territoriais na estratégia de preservação da natureza in: SAQUET, M. A; SPOSITO E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades. Teorias, processos e conflitos.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009, v. único, p. 271-290.

[18]TUAN, Yi-Fu. Topofilia: Um estudo da percepção, Atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo, DIFEL, 1980, 288p.

[19]DI MÉO, Guy. La Geografie em Fêtes. **Revista Plurais- virtual** – V. 4, n.1 – 2014. Tradução de Elisa Bárbara Vieira D'Abadia e Maria Idelma Vieira D'Abadia.

[20]CAMPOS, Isabel. Soares. **Os Prazeres do Balneário, sob as bênçãos de Iemanjá: religiões afro-brasileiras e Espaço Público em Pelotas (RS)**. Pelotas, 2015. 302 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Antropologia.

[21]ALFONSIN, Everton. **Cartilha pela natureza**. Edição especial, V.1,2 e 3. FAUERS- Federação Afro-Umbandista e Espiritualista do RS. Canoas, 2016.

[22]OÁSIS PRAIA CLUBE. **PROJETO:** Replantando o Barro Duro**.** Pelotas, 2012-2016.

[23]OÁSIS PRAIA CLUBE. **PROJETO:** Tornando Jovens Ecologistas**.** Pelotas, 2016.

[24]OÁSIS PRAIA CLUBE. **PROJETO:** Biblioteca Comunitária, Pelotas, 2016.

Entrevistas concedidas

Marilene Janes (Preta de Oxum)

Juliano Silva (Juliano D´Oxum Epandá)

Valdir Oliveira

AS LÍNGUAS MATERNA E OFICIAL DE CABO VERDE: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

LAS LENGUAS MATERNA E OFICIAL DE CABO VERDE:CAMINOS RECORRIDOS PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Kelly de Aguiar Arruda

Secretaria de Município da Educação do Rio Grande – SMED, kellyaguiararruda@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa realizada entre 2016 e 2018, sobre a coexistência das Línguas Crioula cabo-verdiana e Portuguesa em uma escola de Ensino Básico em Cabo Verde e tem por objetivo apresentar e discutir sobre os aspectos metodológicos realizados ao longo da investigação. Para tanto, apresento e discuto pressupostos da pesquisa qualitativa e pesquisa documental, problematizando a questão de objeto e fonte de pesquisa, destacando os documentos coletados na escola investigada em Cabo Verde, sendo eles: cadernos escolares dos alunos dos 1os e 2os anos do início da escolarização; livros didáticos, documentos digitais e impressos, como documentos oficiais de Cabo Verde, teses, dissertações, livros, jornais, revistas online, e-books e livros. Dentre os documentos produzidos, destacamos um diário de campo; 360 fotografias, 560 minutos de filmagem das práticas desenvolvidas em sala de aula e no pátio; 4 entrevistas, individuais, com as professoras das respectivas turmas observadas e com a gestora da escola. Além desses, documentos produzidos no Brasil, como a entrevista coletiva realizada com três estudantes cabo-verdianos da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A abordagem metodológica adotada nessa pesquisa, permitiu o cruzamento de dados e demonstrou que a língua materna exerce um papel secundário no ensino da escola observada e que a língua valorizada, oficializada e que possibilita a alfabetização das crianças é a Língua Portuguesa.

Palavras chave: Metodologia, Fontes de investigação, Cabo Verde, Línguas materna e oficial.

RESUMEN

Este trabajo es el recorte de una investigación realizada entre 2016 y 2018, sobre la coexistencia de las lenguas criolla cabo-verdiana y portuguesa en una escuela de educación básica en Cabo Verde. Tiene por objetivo presentar y discutir los aspectos metodológicos desarrollados a lo largo de la misma. Para eso presento y discuto los presupuestos de la investigación cualitativa y de la investigación documental, problematizando la cuestión de los objetivos y las fuentes. Destacamos los documentos recolectados en la escuela estudiada, como cuadernos de clase de alumnos en el 1° y 2° año de escolarización; libros didácticos; documentos digitales e impresos; textos oficiales; teses de maestría y doctorado; libros y publicaciones periódicas físicas y virtuales. Entre los documentos producidos destacamos un diario de campo con 360 fotografías; 560 minutos de filmación de las prácticas pedagógicas en los salones de clase y el patio de recreo; 4 entrevistas individuales con maestras de los grupos observados y con la directora de la institución. Además de otros documentos producidos en Brasil como una entrevista colectiva realizada con tres estudiantes originarios de Cabo Verde y alumnos de la Universidade Federal do Rio Grande – FURG. El abordaje metodológico adoptado en este trabajo, permite el entrecruzamiento de datos y demostró que la lengua materna, criolla cabo-verdiana, ejerce un papel secundario en la escuela y que la única lengua valorada es el portugués, idioma oficial del país y único utilizado para alfabetizar a los alumnos.

Palabras clave: metodología, fuentes de investigación, Cabo Verde, lengua materna, lengua oficial.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir os aspectos metodológicos realizados ao longo de uma pesquisa no âmbito de Mestrado realizada entre 2016 e 2018, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande–FURG e que teve como temática a coexistência das Línguas Crioula cabo-verdiana e Portuguesa em uma escola de Ensino Básico em Cabo Verde.

Para tal, apresento, na primeira seção, o contexto em que a pesquisa surgiu e como os dados foram coletados e produzidos. Em seguida, problematizo pesquisa qualitativa e documental, como perspectiva metodológica que nortearam a investigação.

A partir dos aspectos mencionados acima, discuto, na segunda seção, a produção dos dados e a forma como foram operados, tendo em vista a diversidade de fontes utilizada na pesquisa.

Na terceira seção, teço as considerações finais.

Contextualização da pesquisa: surgimento, aproximações e coleta e produção de dados

Descrever o modo como entro em contato com as fontes da pesquisa e o caminho que percorro até sua análise é necessário para que se percebam as escolhas assumidas na pesquisa a qual esse artigo se propôs contextualizar e que teve início em Cabo Verde que segundo Amaral (1991), é constituído por dez ilhas e algumas ilhotas de origem vulcânica, em sua maioria montanhosas. Está situada na zona tropical do Atlântico Norte, a uma distância aproximada de 450 a 500 km da costa ocidental africana, como é possível observar a seguir:

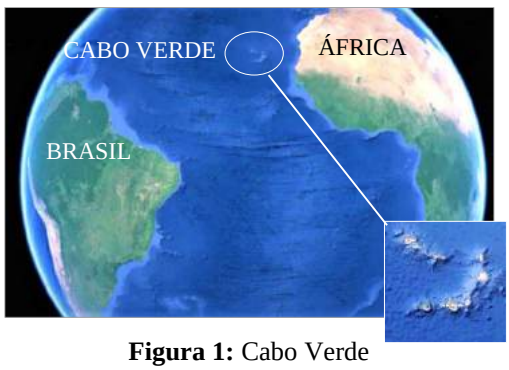


Figura 1: Cabo Verde

A aproximação com o país aconteceu a partir do "Projeto de cooperação internacional Brasil-Cabo Verde para formação de profissionais em ciências, matemáticas e tecnologias", coordenado pela Professora Dra. Gionara Tauchen, no qual participei como bolsista durante a graduação.

Assim, parte desse projeto foi desenvolvido na Universidade de Cabo Verde, modalidade de Graduação Sanduíche, no âmbito do Programa Pró-Mobilidade Internacional – CAPES/AULP. Como bolsista, permaneci em Cabo Verde nos meses de março e abril de 2015, mais especificamente na cidade de Praia, capital do país, situada na Ilha de Santiago. Nesse período, além das ações que fizeram parte do plano de trabalho previsto pelo projeto, como, por exemplo, a participação em disciplinas ofertadas pela Universidade de Cabo Verde, tive a possibilidade de conhecer algumas práticas escolares voltadas para a alfabetização, que eram desenvolvidas nos 1os e nos 2os anos de uma escola pública denominada Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia. A seguir disponho as imagens da escola observada.



Figura 2: Imagem externa da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia



Figura 3: Imagem interna da Escola de Ensino Básico

Integrado Nova Assembleia

Na primeira visita à escola, fui apresentada à gestora da instituição que de forma solícita contou sobre o histórico, mostrou os espaços da escola e me apresentou aos professores. Na situação, chamou minha atenção o fato de as pessoas falarem concomitantemente a língua portuguesa e a língua crioula cabo-verdiana, aspecto que ficou subsumido frente a tantas outras possibilidades que me eram apresentadas.

Durante as observações das turmas de 1os e 2os anos do Ensino Básico, ocorreu-me solicitar aos alunos alguns cadernos escolares para levar ao Brasil. Para minha surpresa, recebi quinze cadernos, gentilmente doados pelos alunos. Além dos cadernos doados, produzi vídeos, de situações em sala de aula e no pátio, totalizando 560 minutos em filmagens, 360 fotografias e um diário de campo, com escritas a partir das observações realizadas. Realizei entrevistas com a gestora e as professoras das turmas observadas e adquiri livros didáticos, também do 1º e do 2º ano, além de outros materiais bibliográficos, como livros que contextualizam a história de Cabo Verde e que se tornaram fontes da pesquisa.

Os cadernos doados pelas crianças de Cabo Verde se tornaram material de meu interesse, mesmo antes de ingressar no Mestrado. A partir deles desenvolvi, sob orientação da professora Dra. Gabriela Medeiros Nogueira, o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, intitulado "Cadernos Escolares como fonte e/ou objeto de investigação: o que revelam as pesquisas?", no qual busquei conhecer acerca do que é ensinado nesses anos escolares e os tipos de atividades propostas. Cabe destacar que os dados produzidos e coletados não foram pensados, para uma pesquisa de Mestrado. Contudo, ao entender a potencialidade do material que trouxe de Cabo Verde e meu interesse em pesquisar no campo da Alfabetização, participei em 2015 do processo seletivo para o Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e, a partir desse momento, as fontes coletadas e produzidas passam a fazer parte da pesquisa.

Ao longo do primeiro ano do mestrado, reorganizei o projeto de pesquisa para o momento da qualificação e precisei, portanto, revisitar o material produzido e coletado, no ano de 2015, durante as observações realizadas na escola em Cabo Verde. Foi, então, que reencontrei, no diário de campo, a presença da língua portuguesa e da língua crioula cabo-verdiana e identifiquei, em minhas reflexões, que, de alguma forma, essa questão chamou-me atenção durante o período vivido na cidade de Praia, além de ser uma temática interessante para aprofundar.

Assim, ao perceber que as crianças e as professoras se comunicavam em língua portuguesa (língua oficial), em sala de aula e, no pátio, as crianças falavam em língua crioula cabo-verdiana (língua materna), da mesma forma que as professoras e outros profissionais da escola e além disso, a maioria das crianças, ao ingressar no 1º ano, falam somente a língua crioula cabo-verdiana, segundo uma das professoras dessa escola, a pesquisa passou a se ocupar da seguinte questão: Que lugar as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa ocupam em uma Escola de Ensino Básico em Cabo Verde, mais especificamente no 1º e 2º anos?

Dito isso, compreendo que revisitar as fontes da pesquisa foi fundamental para repensar a questão proposta. Acrescento a relevância do diário de campo para pensar questões, até então esquecidas pela memória, como refletir sobre os modos que as línguas são utilizadas, isto é, sobre quais contextos, quando e por que uma e/ou outra língua é escolhida para participar de determinado prática social.

A partir do exposto anteriormente, compreendo que a abordagem metodológica assumida em uma investigação é fundamental para responder ou compreender a questão que o pesquisador se propõe investigar. Por isso, a abordagem adotada para nortear a referida pesquisa foi de cunho qualitativo, pois é em tal perspectiva que a investigação foi se constituindo, uma vez que:

> [...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão" (MORAES, 2003,

p.191).

Outro fator que justifica a escolha por essa perspectiva, segundo Bogdan e Biklen (1994) é considerar o contexto onde os dados são produzidos a fim de que sejam compreendidos no contexto a que pertencem. Partindo dessa premissa, estar em Cabo Verde foi fundamental, pois me permitiu conhecer diferentes contextos, participar de práticas sociais letradas com a população cabo-verdiana, com as crianças e professoras da escola, bem como a possibilidade de refletir sobre minhas observações e leituras que realizei para este estudo. Os autores ainda atribuem a escolha por tal abordagem à produção dos dados por sujeitos do seu contexto, isto é:

> [...] Como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

É a partir dessa perspectiva que a pesquisa se configurou, ou seja, buscou compreender o significado de determinadas práticas para os sujeitos que delas faziam parte.

Além disso, na pesquisa qualitativa os dados investigados emergem dos materiais coletados e produzidos no contexto em questão e não cabe ao investigador fazer uma pesquisa superficial; todavia, uma análise mais profunda demanda certos cuidados em virtude dos limites que a utilização da referida abordagem exige, tais como:

> [...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; [...] (GERHARGT E SILVEIRA 2009, p. 32).

Assim, é necessário que o pesquisador tenha cuidado ao produzir e analisar o material de pesquisa, pois os dados devem ser produzidos de forma sensível e crítica. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), uma investigação qualitativa se desenvolve de forma descritiva, pois os dados analisados não são quantificados e os pesquisadores buscam "analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos".

Nesse sentido, as fontes de pesquisa possibilitam a compreensão acerca da forma como os alunos utilizam as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa no cotidiano escolar, exigindo uma perspectiva metodológica que oportunize:

> [...] a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social" (SILVA et al., 2009, p. 456).

Sendo assim, a escolha por tal abordagem metodológica também se dá pelas fontes da pesquisa serem materiais, ajustáveis a metodologias que possibilitam investigações inovadoras, como a pesquisa documental, assim denominada por Godoy (1995). É nessa perspectiva que os materiais apresentados para a investigação são identificados como documentos, pois são de:

> [...] natureza diversa, que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental (GODOY,1995, 21).

É desse modo que a pesquisa documental se constitui na abordagem qualitativa.

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (GODOY, 1995, p. 21).

Pelo ponto de vista adotado, a pesquisa documental é apropriada para a abordagem metodológica desta investigação. Godoy (1995) destaca que os documentos podem ser definidos como de ordem primária, com a produção realizada pelo sujeito que participou do evento investigado e secundária, quando coletado ou produzido por pessoa que não vivenciou o evento estudado. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que:

> Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar (BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 149).

Pautada pelo que foi exposto acima, justifico a utilização das diferentes fontes de pesquisa, por ampliarem a possibilidade de dados e assim qualificarem a análise. Sobre isso, Bogdan e Biklen (1994, p. 149) afirmam que "Embora discutamos diferentes tipos de dados separadamente, é importante salientar que eles raramente se encontram isolados na pesquisa", fator determinante no modo como a análise se configura. A seguir, apresento e discuto a produção dos dados e a forma como foram operados.

Produção e levantamento dos dados

Na escola observada foi coletada e produzida a maior parte dos dados para a análise. Primeiramente, fui apresentada aos profissionais da escola; depois, iniciei as observações, que foram realizadas no período de 11 a 31 de março de 2015 em duas turmas de 1º ano e uma turma de 2º ano. Foram quatorze dias de observações, realizadas conforme a disponibilidade das professoras. Ao todo, foram observadas sete aulas na turma de 1º ano da professora (A), quatro aulas na turma de 1º ano da professora (B) e três aulas na turma de 2º ano da professora (C).

No decorrer das observações, foi possível fazer alguns apontamentos descritivos em um caderno de anotações, o qual, após o término de cada observação, era revisto para que pudesse suscitar reflexões sobre as questões registradas, constituindo-se, assim, em um diário de campo. Em relação ao registro, Guber (2014) destaca que:

> [...] Es una especie de cristalización de la relación vista desde el ángulo de quien hace las anotaciones o fija el teleobjetivo de la cámara. Pero este ángulo no es equiparable a 'la realidad registrada', en primer lugar porque un registro no puede dar cuenta de todo sino que implica un recorte de lo que el investigador supone relevante y significativo. Los criterios de significatividad y relevancia, a su vez, responden al grado de apertura de la mirada del investigador en esa etapa de su trabajo de campo (GUBER, 2014, p. 94).

Nesse sentido, é preciso que o investigador tenha cautela ao produzir os dados, sejam eles por meio do diário ou caderno de campo, câmeras fotográficas ou vídeos, pois a análise feita a partir dessas ferramentas são interpretações realizadas pela ótica do próprio pesquisador. Foi pensando nisso que o caderno utilizado durante as observações era limitado a anotações e, após o término do dia observado, era revisto e complementado por minhas interpretações e reflexões referentes às práticas consideradas relevantes na pesquisa. Em relação às fotografias, Bogdan e Biklen (1994, p. 183) ressaltam que:

> Alguns defendem que a fotografia é quase inútil como um meio de conhecimento objetivo [...]. Outros contrapõe com a noção de que representam um significativo avanço na pesquisa, dado que permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens.

Para esta pesquisa, as fotografias, quando associadas a outras fontes de investigação, possibilitaram a percepção de alguns dados e, até mesmo, a legitimação de outros, tornando possível lembrar detalhes, descrever lugares que, às vezes, somente por meio da observação não eram percebidos. Foram produzidas 360 imagens durante o período de observação na escola investigada, que registraram momentos no pátio, no recreio, as conversas entre as crianças, os cartazes dispostos pelas salas, os diferentes espaços físicos da escola e as

práticas realizadas em sala de aula.

Quanto aos vídeos, é importante destacar que eles contribuíram para a análise dos dados, pois retomar diversas vezes as cenas observadas, permite a identificação de acontecimentos inicialmente não percebidos. Diferentemente da câmera fotográfica, a filmadora ficou fixada em um determinado local e pôde registrar vários momentos, sem interrupções, com a vantagem de ser facilmente esquecida pelas crianças, o que possibilitou uma "naturalidade" por parte dos observados. Foram 560 minutos de registros em vídeo, referentes a práticas escolares nas salas investigadas.

Em relaçã às entrevistas, vale salientar que foram realizadas com o intuito de "recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). Para tal, optei por realizar entrevistas semiestruturadas, pois segundo Barros & Lehfeld (2000, p.58),

> [...] a entrevista semiestruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa".

Destaco que as entrevistas com a gestora e com as professoras foram realizadas individualmente, já que não foi possível marcá-las com antecedência e organizar um horário possível para todas as entrevistadas. Por isso, não houve também uma ordem para a realização das mesmas, apenas questões norteadoras e, à medida que a conversa evoluía, novas questões surgiam.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a variação na estrutura da entrevista oferece:

> *pessoais, pelas*
> [...] ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite considerar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 135).

Também nessa perspectiva foi desenvolvida uma entrevista com um segundo grupo, constituído de estudantes de Cabo Verde que estavam no Brasil em 2015 desenvolvendo suas pesquisas no âmbito do mestrado na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Contudo, a mencionada entrevista teve como foco principal a compreensão e a contextualização de como é a relação existente entre as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, no cotidiano de Cabo Verde, ou seja, extrapolando o espaço escolar.

Além das entrevistas, utilizei como fonte desta pesquisa cadernos escolares e livros didáticos das crianças do 1ª e 2º ano. Com a autorização da gestora e das professoras, passei nas turmas em processo de alfabetização e expliquei às crianças o motivo pelo qual eu estava pedindo os cadernos, sendo que, como também já foi expresso, para minha surpresa, recebi quinze cadernos doados.

Um dado importante foi que dois alunos do 1º ano manifestaram interesse em participar da pesquisa doando seus cadernos, mas como estavam no 1° ano, não havia cadernos para doarem, pois os que estavam usando eram seus primeiros cadernos. A fim de não os decepcionar, resolvi fotografar seus cadernos e, dessa forma, além dos cadernos físicos que trouxe para o Brasil, constam no conjunto das fontes da pesquisa dois cadernos digitalizados.

O desejo de que seus cadernos integrassem o corpus de pesquisa fez com que eu passasse a olhar esse suporte com outra perspectiva, revelando que o material que tenho em mãos é uma fonte de pesquisa privilegiada, pois é o resultado da "cultura escolar" de um determinado lugar, de um determinado tempo histórico (GVIRTZ e LARRONDO, 2008), e que tem certa importância para a criança, pelo menos enquanto está sendo utilizado. Nessa direção, Viñao (2008) afirma que os cadernos:

> [...] não são apenas um produto da atividade realizada nas salas de aula [...] e da cultura escolar, mas também uma fonte que fornece informação – por meio, sobretudo, de redações e composições escritas – da realidade material da escola e do que nela se faz" (VIÑAO, 2008, p.

16).

Como fonte de pesquisa, os cadernos escolares representam o cotidiano individual de uma criança e de uma coletividade, pois podem proporcionar uma gama de possibilidades de pesquisa não só no campo da Alfabetização e Letramento, mas em relação a uma diversidade de abordagens e pontos de vista. Contudo:

> O objectivo, o material, o colectivo tem tendência a não ser visto ou sequer olhado, por óbvio ou insignificante. Neste contexto, falar de cultura material da escola é mudar o foco da atenção, é atrair o olhar para os conjuntos escolares (professores, alunos, materiais disponíveis ou utilizados, condições objectivas do parque escolar, dos apoios sócio educativos, normativos, perspectivas de educação e de ensino. Não é negligenciar o escrito - que foi produzido nas escolas -, mas relacioná-lo com o que eram hábitos sociais de leitura e escrita, de produção de textos escritos, da acessibilidade de materiais e dos próprios locais de ensino. Com o conceito de cultura material olha-se a escola na sua globalidade, relacionando-a com as possibilidades que a sociedade lhe confere e com o modo como esta se relaciona com a escola (FELGUEIRAS, 2005, p. 97).

Pela afirmação de Felgueiras (2005), embora o caderno seja uma valiosa fonte de investigação, acaba por impor alguns limites para a análise dos dados e, por isso, há pesquisas que os utilizam como mais uma fonte a ser investigada, ou seja, o caderno passa a ser visto, algumas vezes, como uma "prova de uma verdade que está mais além" (GVIRTZ e LARRONDO, 2008, p. 38), da mesma forma que outras fontes de investigação, como já mencionado anteriormente. A respeito desse aspecto, percebi que nenhum dos cadernos contém os registros do ano letivo por inteiro: todas as crianças trocaram-no pelo menos uma vez no ano, talvez porque a grande maioria utiliza cadernos pequenos.

No quadro abaixo apresento o período dos registros dos cadernos. Para a identificação, os cadernos são caracterizados da seguinte forma: Cadernos: pela letra "C"; numeração de 1 a 15: referente ao número de cadernos; cadernos digitalizados: acréscimo da letra (D); cadernos de 1º ano: acréscimo da vogal "a" e cadernos de 2º ano: acréscimo da vogal" b".

Quadro1: Período de registros dos cadernos

Identificação dos cadernos	Período dos registros
C 1 a	14/02/13 – 12/06/13
C 2 a	16/01/14 – 27/02/14
C 3 a (D)	15/09/14 – 16/03/15
C 4 b (D)	15/09/14 – 27/03/15
C 5 b	04/02/14 – 02/03/15
C 6 b	08/10/14 – 18/11/14
C 7 b	07/12/14 – 16/02/15
C 8 b	09/10/14 – 24/02/15
C 9 b	16/10/14 – 29/10/14
C 10 b	02/02/15 – 20/02/15
C 11 b	16/09/13 – 04/02/14
C 12 b	15/09/14 – 09/01/15
C 13 b	15/09/14 – 19/01/15
C 14 b	16/09/13 – 04/12/13
C 15 b	12/11/13 – 20/05/14

Assim, é possível observar nos cadernos que os registros se referem a diferentes períodos compreendido entre os anos de 2013 a 2015. Saliento que o período letivo em Cabo Verde tem início no mês de setembro e término em julho e, por isso, foi possível observar os entre cadernos alguns em que os períodos letivos são de 2013/2014 e de 2014/ 2015.

Logo, outras fontes foram incluídas na pesquisa: na tentativa de ampliar as possibilidades de investigação, incluí os livros didáticos utilizados por alunos da rede pública escolar de Cabo Verde, além das fontes já apresentadas. Trata-se de um conjunto de seis livros: dois livros de Língua Portuguesa, dois de Matemática e dois de Ciências Integradas usados no 1º e 2º anos da referida escola. Contudo, Bogdan e Biklen (1994) destacam um aspecto relevante acerca dos dados de uma pesquisa, afirmando que:

> A investigação qualitativa envolve pegar nos objectos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados. Significa perceber-se da razão por que os objectos foram produzidos e como isso afecta a sua forma bem como a informação potencial daquilo que está a estudar. Também envolve saber quando descartar

> certos conjuntos de dados como sendo de valor duvidoso e quando os manter. BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 200)

Nesse sentido, compreendendo a relevância dos dados coletados e produzidos, realizei o mapeamento dos mesmos, levando em consideração a afirmação destacada acima por Bogdan e Biklen (1994) no que se refere tanto ao seu potencial quanto a sua irrelevância para a pesquisa. Por isso, um número menor de livros didáticos foi utilizado como fonte de pesquisa: no conjunto de seis livros, analisei somente os dois livros de língua portuguesa.

Para realizar o levantamento dos dados, refleti sobre a melhor forma de organizá-los, já que os mesmos não estão prontos, necessitando serem observados e organizados para produzir sentido. Então, o primeiro movimento que realizei foi de reaproximação dos documentos que possuo. Dessa forma, ouvi e transcrevi as entrevistas, observei os vídeos e as fotos, reli o diário de campo e percebi a necessidade de organizar o material, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 232):

> Deve-se organizá-los de modo a ser capaz de ler e recuperar os dados à medida a que se apercebe do seu potencial de informação e do que pretende escrever. As técnicas de trabalhar mecanicamente com os dados são inestimáveis porque dão uma direção aos seus esforços [...] e, por isso, tornam manejável algo de potencialmente complexo. Ter um esquema é crucial; não importa o esquema particular que escolher.

Considerando a quantidade de dados de que disponho, optei por ordená-los de acordo com as técnicas de recolha, ou seja, com os materiais digitalizados criei pastas específicas para cada um (dois cadernos, fotos, vídeos) e posteriormente descrevi aspectos que julguei relevantes de cada um desses materiais. O mesmo procedimento foi utilizado para as entrevistas (transcritas) e para os materiais bibliográficos, como teses, dissertações, documentos oficiais e artigos de jornais e revistas online.

Em relação aos livros didáticos, digitalizei as imagens relevantes à pesquisa e mapeei o número de atividades relacionadas à língua crioula cabo-verdiana e à língua portuguesa. O mapeamento foi realizado por meio de quadros, conforme o número de livros analisados, ou seja, um quadro para o livro de Língua Portuguesa do 1º ano e um quadro para o livro de Língua Portuguesa do 2º ano, tendo em vista que somente esses foram utilizados como fonte de pesquisa. Os referidos quadros identificam o número de atividades em língua portuguesa e em língua crioula cabo-verdiana, individualmente e de forma articulada.

Da mesma forma procedi com os cadernos escolares; atribuí, contudo, fichas digitalizadas que possibilitaram observar, quantificar e interpretar os dados contidos nos cadernos, além de permitir criar grupos de atividades com objetivos em comuns. Em se tratando das fotos produzidas no contexto da escola, também foram mapeadas e observadas, e as imagens passíveis de observação, introduzidas na interpretação dos dados e análise, conforme já anunciado.

No diário de campo foram destacadas as reflexões consideradas pertinentes à discussão. Cabe destacar que, caso encontrasse, nos materiais para análise, questões que não fossem específicas sobre a língua crioula cabo-verdiana e a língua portuguesa, mas que estivessem ligadas a elas, as mesmas também seriam contempladas na discussão.

Nesse sentido, a organização das fontes da pesquisa buscou facilitar o levantamento dos dados que foram interpretados com base nos objetivos da investigação, a fim de responder a questão de pesquisa. Entretanto, não desconsiderei a possibilidade do cruzamento de fontes, uma vez que as compreendo como contributos para a veracidade da pesquisa.

Destaco que, para responder a questão da pesquisa, optei por não defender um único ponto de vista, mas compreendê-los para mostrar que eventos podem ser interpretados a partir de diferentes perspectivas. Sendo assim, para analisar os dados, organizei as fontes, interpretadas com base nos objetivos específicos da pesquisa, pois permitiram selecionar as fontes adequadas para responder cada objetivo. Além disso, utilizei as diferentes fontes anunciadas anteriormente de forma concomitante, ou seja, minha opção foi pensar que o entrecruzamento das diferentes fontes potencializa a análise e a compreensão dos

dados.

Assim, para tratar de um dos objetivos da pesquisa que foi compreender as mudanças ocorridas no ensino das línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, nos primeiros anos do Ensino Básico, utilizei a legislação educacional de Cabo Verde e fontes bibliográficas como, referencial teórico que discute especificamente sobre a História de Cabo Verde e uma Revista digital Voa Português.

Já com os objetivos que buscaram mapear e analisar a presença de ambas as línguas e investigar os usos e os significados que são atribuídos pelos participantes (professores e alunos) às línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, em turmas de 1os e 2os anos da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia, dividi as fontes selecionadas em subseções: materiais produzidos no contexto da escola investigada, como diário de campo, fotografias, vídeos e entrevistas realizadas com as professoras da escola constituem a primeira subseção; os materiais utilizados em sala de aula como cadernos escolares, além de registros fotográficos (cartazes que fazem parte do processo de ensino) compõem a segunda subseção e os livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizados pela rede pública de ensino de Cabo Verde, a terceira subseção. A seguir apresento as considerações finais.

Considerações

Após discussão realizada ao longo do texto, considero que os dados produzidos, coletados e organizados precisam ser muito bem estruturados para que o pesquisador possa atingir seu objetivo, qual seja, produzir conhecimento a partir da análise.

Realizar o levantamento das fontes, organizar os dados, independente do critério escolhido para sua manipulação, são fatores cruciais para que possam ser interpretados.

Destaco que o cruzamento dos dados relativos às fontes utilizadas constituiu aspectos importantes nas considerações finais da referida pesquisa.

Assim, a abordagem metodológica adotada, permitiu o cruzamento de dados e demonstrou que a língua materna exerce um papel secundário no ensino da escola observada e que a língua valorizada, oficializada e que possibilita a alfabetização das crianças é a Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

[1] AMARAL, Ilídio do. In, *História Geral de Cabo Verde*. Lisboa: ICCP; Praia: INAC, 1991

[2] BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari, *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos*, Portugal, Porto, 1994.

[3] MORAES, Roque. *Uma Tempestade de Luz: A Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva*, Baurú, 2003.

[4] GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo, (Org). *Métodos de Pesquisa*, Porto Alegre: UFRGS, 2009.

[5] SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. In *Congresso Nacional de Educação-Educere*, 9, Paraná, 2009.

[6] GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais, *Revista de Administração de Empresas* São Paulo, 1995

[7] GUBER, Rosana. *La etnografia: método, campo e reflexividad* Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2014.

[8] BARROS, Aidil J. da S., LEHFELD, Neide Aparecida de S, *Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica*. 2 Ed. São Paulo, Makron Books, 2000.

[9] GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. In, MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro, Eduerj, 2008.

[10] VIÑAO, Antonio, In, MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.*). Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro, Eduerj, 2008.

[11] FELGUEIRAS**.** Margarida Louro. *Pro-Posições*, 2005.

A POTÊNCIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA AFIRMAÇÃO DA DIFERENÇA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LA POTENCIA DE LA PROBLEMATIZACIÓN EN LA AFIRMACIÓN DE LA DIFERENCIA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Lorena Santos da Silva[a],
Paula Corrêa Henning[b],

[a] Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental,Universidade Federal do Rio Grande - FURG, lory.lorenasantos@gmail.com

[b] Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, paula.c.henning@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar caminhos metodológicos e teóricos factíveis para se pensar a formação discursiva da Educação Ambiental. Ampara-se nas ferramentas analíticas de problematização, documentos vistos como monumentos e suposição de que os universais não existem, presentes nos estudos de Michel Foucault. Utiliza como material empírico trinta e nove produções científicas publicadas, entre os anos de 2003 a 2015, nos anais do Grupo de Trabalho 22/GT 22 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, e dedicadas aos fundamentos filosóficos e epistemológicos da Educação Ambiental. Essas produções científicas dividem-se nas duas perspectivas teóricas quantitativamente mais recorrentes entre os trabalhos selecionados: vinte e seis críticas e treze pós-críticas. A aposta está em um pensamento problematizador das verdades legítimas e necessárias à construção de uma formação discursiva que se potencializa na diferença filosófica e epistemológica. Este olhar analítico posiciona-se na contramão da negação ou exaltação de qualquer uma das perspectivas teóricas, permeando a produtividade do encontro e dos múltiplos pensamentos que se distanciam conceitualmente vislumbrando o mesmo desejo de pensar outras Educações Ambientais possíveis.

Palavras chave: Educação Ambiental; Problematização; Diferença; Michel Foucault.

RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de presentar caminos metodológicos y teóricos factibles para pensar la formación discursiva de la Educación Ambiental. Se ampara en las herramientas analíticas de problematización, documentos vistos como monumentos y suposición de que los universales no existen, presentes en los estudios de Michel Foucault. Utiliza como material empírico treinta y nueve producciones científicas publicadas entre los años 2003 a 2015 en los anales del Grupo de Trabajo 22 / GT 22 de la Asociación Nacional de Postgrado e Investigación en Educación / ANPEd, y dedicadas a los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la Educación Ambiental. Estas producciones científicas se dividen en las dos perspectivas teóricas cuantitativamente más recurrentes entre los trabajos seleccionados: veinticuatro críticas y trece post-críticas. La apuesta está en un pensamiento problematizador de las verdades legítimas y necesarias para la construcción de una formación discursiva que se potencia en la diferencia filosófica y epistemológica. Esta mirada analítica se posiciona en contra de la negación o exaltación de cualquiera de las perspectivas teóricas, permeando la productividad del encuentro y de los múltiples pensamientos que se distancian conceptualmente vislumbrando el mismo deseo de pensar otras Educaciones Ambientales posibles.
Palabras clave: Educación Ambiental; Cuestionamiento; Diferencia; Michel Foucault.

Introdução

Buscamos, nesse trabalho, evidenciar caminhos metodológicos e teóricos possíveis para compreender os fundamentos epistemológicos e filosóficos da Educação Ambiental a partir das perspectivas mais recorrentes, críticas e pós-críticas, presentes no GT 22 das Reuniões Científicas da ANPEd entre os anos de 2003 a 2015.

Desde a 26ª até a 37ª reunião científica tivemos um total de 154 trabalhos aprovados e publicados nos anais da ANPEd. Do total de trabalhos, mapeamos 44 artigos que se debruçam sobre os fundamentos epistemológicos e filosóficos da Educação Ambiental. Desses, 26 anunciam embasarem-se nas perspectivas críticas, 13 nas pós-críticas, 1 na teoria da complexidade, 1 na epistemologia de Fleck e 3 na filosofia hermenêutica. Com isso, têm-se cinco perspectivas diferentes.

Optamos trabalhar com as perspectivas teóricas mais recorrentes, investindo, por conseguinte, em trabalhos fundamentados nas perspectivas críticas e pós-críticas, com esses dois grupos contemplamos o número de 39 trabalhos aprovados. Discorremos, nesse trabalho, sobre aquilo que mais aparece, fixando especialmente em como a Educação Ambiental é tratada em ambas abordagens, dentro de um importante evento da área educacional, os encontros da ANPEd.

Partimos dos estudos foucaultianos como fundamento metodológico e teórico para realizar a leitura desses materiais em sua superfície, naquilo que está dito. Utilizamos três ferramentas presentes nas obras de Michel Foucault [2015, 2008 e 2009]: documento visto como monumento, suposição de que os universais não existem e problematização.

Primeiramente, focamos em como essas ferramentas analíticas podem contribuir para a compreensão da potência da diferença no mapeamento de pesquisas científicas que constituem a formação discursiva do campo de saber da Educação Ambiental. Em outro momento, nos detemos a mostrar esse modo de análise em operação com os materiais empíricos analisados. E por fim traçamos as considerações finais desta pesquisa.

Possibilidades metodológicas para a análise das produções científicas no campo de saber da Educação Ambiental

A escolha de nos embasarmos no aporte teórico-metodológico dos estudos de Michel Foucault exige ter a clareza de que não é possível apontar para um caminho a ser construído, que levaria a verdadeira Educação Ambiental. Michel Foucault nos dá pistas, mas nunca certezas.

> Isso tudo aponta no sentido de que a assim chamada teoria foucaultiana do sujeito e suas correlatas metodologias são mais ferramentas do que máquinas acabadas. Parece-nos que estamos diante de uma teoria que só a posteriori se revela como tal, ou seja, uma teoria que não estava antes lá, para guiar a investigação. E estamos diante, também, de uma metodologia cuja invariante, ao longo de toda a obra do filósofo, pode ser sintetizada no permanente envolvimento com a noção de problema: tanto problematizando — enquanto atitude radicalmente crítica — quanto perguntando por que algo se torna ou é declarado problemático para nós [VEIGA-NETO & LOPES, 2010, p. 42].

Apropriamo-nos das ferramentas teórico-metodológicas Documento visto como monumento, Suposição de que os universais não existem e Problematização, por entender que contribuem com indicativos a respeito dos modos pelos quais os materiais foram analisados. A decisão de pensar nas linhas de um autor, que se afasta da universalidade de conceitos, nos desacomoda e nos distancia de qualquer pragmatismo teórico. Afastando-nos de tal pragmatismo procuramos, nessa seção, mapear alguns indícios que apresentam os modos pelos quais analisamos o material empírico.

O olhar para o material de análise, na qualidade de monumento, é embasado pela forma com que Michel Foucault olha para a história. A Nova História não busca desvendar a suposta veracidade dos documentos, mas analisá-los, esmiuçá-los naquilo que dizem e mostram. No caso dos trabalhos aprovados, no GT 22 da ANPEd, tratou-se de compreender a formação discursiva da Educação Ambiental que constitui seus fundamentos epistemológicos e filosóficos,

problematizando os valores políticos e sociais que se imiscuem neste campo de saber.

A intenção não foi de encontrar no *corpus* discursivo uma realidade objetiva, onde repouse a verdadeira e intocada face da Educação Ambiental. Este documento é tomado como objeto de estudo, "[...] devendo como tal ser decodificado em suas camadas sedimentares" [RAGO, 1993, p.30]. Isso significa que o material empírico possibilitou entender parte de uma formação discursiva que coloca em funcionamento algo maior no campo ambiental. Isso tudo aponta para o vínculo estabelecido com o que Michel Foucault [2009] traçou em suas pesquisas de problematização.

Nas orientações do que é dito nas produções científicas, há discursos que falam dentro de um Regime de verdades, que vem produzindo efeitos de sentidos que polarizam as formas de se compreender a Educação Ambiental. A problematização, assim, toma como motor o pensamento que questiona e provoca os jogos de práticas discursivas que interditam ou outorgam alguns saberes. A partir das palavras do autor, é possível compreender que a problematização busca "[...] analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas 'ideologias', mas as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais essas problematizações se formam" [FOUCAULT, 2009, p. 18] [Grifos do autor].

Nesse sentido, problematizar requer a compreensão de que a verdade é uma construção humana, fabricada nas linhas das relações entre poder e saber. É possível pensar nessa correlação entre perceber os documentos enquanto monumentos à problematização a partir da suposição de "que os universais não existem [...]" [FOUCAULT, 2008, p. 5]. Não são os objetos, que os trabalhos científicos estudam que examinamos, mas as próprias reflexões, conceituações e explicações que efetivamente produzem a Educação Ambiental.

Entre as concepções críticas e pós-críticas há distanciamentos conceituais e finalidades que apontam para lados diferentes. Muito mais do que criar categorias, utilizamo-nos das enunciações presentes nos documentos sob análise para compreender a dinâmica que constitui as diferenças na formação discursive, recorrentes no campo de saber da Educação Ambiental. Para Michel Foucault [2015, p.186]:

> Nada seria mais falso do que ver na análise das formações discursivas uma tentativa de periodização totalitária: a partir de um certo momento e por um certo tempo, todo mundo pensaria da mesma forma, apesar das diferenças de superfície, diria a mesma coisa, através de um vocabulário polimorfo, e produziria uma espécie de grande discurso que se poderia percorrer indiferentemente em todos os sentidos.

Poderíamos pensar em algumas "defasagens arqueológicas" [FOUCAULT, 2015, p. 197], em que é possível perceber diferentes noções para uma mesma nomenclatura. Seria, assim, a condição de perceber as divergências entre as compreensões das noções de poder, crítica, teoria, saber, transformação, política e realidade, abordados tanto nas perspectivas críticas quanto nas pós-críticas no *corpus* empírico.

No nível das diferenças a problematização implica um exercício crítico sobre o pensamento, não como forma de solucionar um problema, mas uma atividade incessante de análise das relações que os jogos de poderes têm com a verdade. Sem o intuito de instaurar uma outra verdade, a problematização tem por premissa instaurar novos problemas [REVEL, 2011]. A partir do momento que nos despimos da vontade de sugerir algo novo, de dizer o que é certo, o que é verdadeiro, propomos novos problemas a uma ordem discursiva que incessantemente exige de nós, educadores e pesquisadores ambientais, sábias práticas munidas da legitimidade do que é visto como verdadeiro, e por isso, correto. Nessa correnteza o autor nos diz que:

> Para libertar a diferença é preciso um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim à divergência; um pensamento afirmativo cujo instrumento é a disjunção; um pensamento do múltiplo – da multiplicidade dispersa e nômade que não é limitada nem confinada pelas

> imposições do mesmo; um pensamento que não obedece ao sistema escolar (que truque a resposta pronta), mas que se dedica a insolúveis problemas: ou seja, a uma multiplicidade de pontos notáveis que se desloca à medida que se distinguem as suas condições e que insiste, subsiste em um jogo de repetições [FOUCAULT, 2013, p. 256] [Acréscimo do autor]

O que nos propomos foi sobretudo pensar sobre o que é dito entre educadores e pesquisadores ambientais, dentro das reuniões científicas da ANPEd, que se filiam a correntes teóricas recorrentes no campo de saber da Educação Ambiental. Partimos do entendimento de que os diferentes conjuntos de enunciações dão conta de fabricar, de maneira diversa discursos que não tem, estritamente, por obrigatoriedade abrigar apenas um único olhar, mas também visões diversas, disparatadas e dispersas.

Abordar o conceito de diferença, ancora-se na vontade de mostrar que o trabalho realizado não buscou criar taxionomias que se dirijam a negação de uma teoria, para a exaltação de outra, tampouco procura achar laços de igualdade que universalizem o campo de saber da Educação Ambiental. Partimos do entendimento de que:

> [...] a descrição do nível enunciativo não pode ser feita nem por uma análise formal, nem por uma investigação semântica, nem por uma verificação, mas pela análise das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação, em que ele mesmo faz aparecer as diferenças [FOUCAULT, 2015, p.111].

Diante disso, trata-se de fazer aparecer os espaços de diferenças entre as perspectivas críticas e pós-críticas que procuram pensar sobre um mesmo objeto de estudo. Por meio de estratégias de análises, conceitos e discussões vimos sendo produzido modos distintos de compreender o campo de saber da Educação Ambiental.

As perspectivas críticas e pós-críticas no GT 22 da ANPEd

As produções científicas que se embasam nas perspectivas pós-críticas apresentam um outro viés de análise aos fundamentos filosóficos e epistemológicos do campo de saber da Educação Ambiental. Os conceitos se chocam entre as duas perspectivas educacionais produzindo defasagens que fabricam diferentes olhares para esse campo. No clivo de teorias não lidamos com uma competição, lutamos por uma mesma concepção, a politização da Educação Ambiental.

O que ambas as perspectivas procuram é colocar em evidência a complexidade que constitui a Educação Ambiental, alertando para a despolitização desse campo de saber em mudanças de condutas que não cedem espaço ao pensamento. Unicamente prescrevem o que fazer e como fazer para manter um meio ambiente saudável. Ignorar tais prescrições, que ditam comportamentos corretos para uma vida sustentável, não é a questão que desacomoda a ambas teorizações, mas sim a preocupação em mostrar que no cerne das atitudes sustentáveis precisamos nos entender como sujeitos desse meio ambiente, nem destruidores, nem salvadores, mas parte integrante de um sistema de relações sociais, culturais, históricas, ecológicas e ambientais que não se findam.

Adentramos em uma problemática de cunho epistemológico e filosófico que distinguem os enunciados de uma mesma formação discursiva, lidamos como três eixos discursivos mais recorrentes em cada abordagem teórica. Nos trabalhos que assumem embasarem-se em perspectivas críticas, são acionados os conceitos de interdisciplinaridade, emancipação e transformação, e em perspectivas pós-críticas, discurso, poder e resistência. É partir desses eixos enunciativos que realizamos nossas análises. Primeiramente trataremos de mostrar a potência de cada um desses conceitos nos trabalhos selecionados.

A aproximação das condições interdisciplinares e transdisciplinares da Educação Ambiental são expostas nas pesquisas científicas como parte eminente de um projeto político e educacional, pautado na fomentação da aproximação de diferentes áreas do conhecimento científico com saberes

locais e tradicionais. Vemos essa conjuntura no excerto do material empírico.

> **Em síntese, partindo da perspectiva interdisciplinar, seja na produção de conhecimento e/ou no processo de ensino-aprendizagem, transitando entre saberes científicos, populares e tradicionais,** a EA Crítica busca mecanismos para que o indivíduo e a coletividade assumam uma postura reflexiva frente à problemática ambiental e busquem elementos para a consolidação de uma sociedade sustentável [SILVA, 2007, p.3]. [Grifo nosso]

Por via da análise dos trabalhos selecionados foi possível concluir que, a interdisciplinaridade se faz presente na esfera pedagógica, mas não se resume a essa, perpetua-se enquanto questão epistemológica, política e cultural. As noções extraídas do material empírico sobre a interdisciplinaridade trazem as marcas de um modo de pensar muito particular de um posicionamento com vistas às perspectivas críticas. Nesse sentido:

> A EA (crítica) pode ser compreendida como uma filosofia da educação que busca reorientar as premissas do pensar e do agir humano, na perspectiva de transformação das situações concretas e limitantes de melhores condições de vida dos sujeitos - o que implica mudança cultural e social [TORRES, FERRARI & MAESTRELLI, 2014, p. 14]. [Acréscimo dos autores]

Nesta esteira enunciativa, verificamos a potência que a emancipação dos sujeitos é tomada nos trabalhos selecionados. Nesses o conceito de emancipação apresenta-se junto a um objetivo educativo que confronta o poder hegemônico, singularizado pelos meios de produção capitalista. Na busca por emancipá-los prepondera a ideia de que esses precisam perceber-se e constituir-se como cidadãos politicamente participativos e conscientes de sua condição para que seja possível uma mudança das relações sociais, ambientais, econômicas, educativas e políticas. Vejamos o excerto selecionado do *corpus* empírico:

> **O que a Educação Ambiental propõe é uma teoria comprometida com a emancipação dos sujeitos, com a transformação da realidade socioambiental**. A teoria é importante porque nos ajuda a compreender a prática, não porque seja superior à prática como durante muitos anos nos fez acreditar a ciência moderna [TRISTÃO, 2004, p.12]. [Grifo nosso]

Nos trabalhos analisados, a polarização entre teoria e prática, é assumida a partir da prerrogativa de que se faz necessário, através da práxis, articulá-las para que a emancipação dos sujeitos oprimidos aconteça. Lidamos com uma noção de sujeito que no caminho de uma educação crítica consegue libertar-se das relações de poder. O poder, assim, é tomado como algo pertencente a uma minoria, algo que oprime e aliena.

O modelo de produção capitalista é entendido como principal responsável pela condição de separação entre ser humano e natureza. Tornar visível a ideologia reproduzida por esse modo de produção, exige o esclarecimento e o desvelamento das relações ideologizadas. Voltamos a importância do esclarecimento das consciências e da articulação entre teoria e prática, para que seja possível emancipar-se e perceber-se enquanto parte da natureza, tendo assim posturas ecológicas e políticas que vão de encontro ao sistema econômico vigente, possibilitando a efetivação do processo de transformação de uma sociedade em crise para uma sustentável. Permeando o último eixo enunciativo – Transformação - é que trazemos o excerto do material empírico.

> **Na perspectiva de uma Educação Ambiental crítica, torna-se fundamental discutir as várias concepções de desenvolvimento econômico em disputa e as matrizes discursivas que as fundamentam (ideologias, valores, comportamentos), tendo em vista a superação da alienação homem-natureza e a construção de um modelo alternativo de desenvolvimento contra-hegemônico**, apoiado na "sustentabilidade democrática" e na superação da desigualdade e da exclusão social, que se reflita nas concepções e práticas

> educacionais [DELUIZ & NOVICKI, 2004, p. 12]. [Acréscimo dos autores] [Grifo nosso]

> **Distinguimos a Educação Ambiental como crítica preenchendo-a de sentido político; como uma ação política de transformação das relações dos homens entre si e deles com o ambiente, no sentido histórico**. Para subsidiar este tipo de prática acreditamos na contribuição do referencial baseado na Teoria Crítica, com forte influência teórico-prática no pensamento marxista; ou seja, no materialismo histórico dialético. O método dialético busca a construção de uma visão integradora de ciência e filosofia, informando uma atuação transformadora das relações sociais [OLIVEIRA, 2011, p.5]. [Grifo nosso]

Os excertos demonstram que a ideia de transformação dos meios de produção foi sendo articulada a outras transformações, tais como: Transformação das relações entre ser humano e natureza, das desigualdades sociais, da crise ambiental, da abordagem epistemológica, filosófica e pedagógica da educação, assim como, dos valores éticos e morais. Transformações essas, igualmente vistas como necessárias a uma Educação Ambiental crítica. Tudo isso, sem desconsiderar a indispensabilidade de transformar o sistema econômico.

Essa articulação não supõe que as enunciações referentes à transformação tenham perdido seu valor, aliás, justo o contrário! Como nos ensinou Foucault [2015], as formações discursivas não são estanques, ou seja, estão em conformidade com outros sistemas de formação que exigem a presença de outros enunciados para dar conta de novas problemáticas que vêm sendo aderidas ao campo de saber da Educação Ambiental.

De um modo geral, entre os três eixos de análise - interdisciplinaridade, emancipação e transformação - há uma confluência enunciativa em diferentes temas dos trabalhos selecionados, quais sejam: institucionalização escolar, risco ambiental, aproximações com Paulo Freire, alfabetização de jovens e adultos em uma cooperativa de resíduos sólidos, filmes, práxis pedagógica, natureza, mudanças climáticas. Tais temas são tomados como escopo dos estudos, trazendo conceituações que dão corpo ao que tem se entendido por Educação Ambiental nas linhas teóricas críticas.

A coexistência de posições heterogêneas no campo da Educação Ambiental é um caminho possível para que esse campo de saber se fortaleça, enquanto contestador e problematizador das formas de nos relacionarmos conosco, com os outros e com o meio ambiente. As problematizações políticas que são acionadas em diferentes trabalhos do GT 22, com diferentes modos de olhar os problemas ambientais, as relações humano-natureza me parecem extremamente necessárias para potencializar o campo e subverter os modos enfraquecidos com que a Educação Ambiental é hoje posicionada em diferentes políticas públicas, sejam nacionais ou internacionais. É pensado na potencialidade criativa do diferente que passamos a apresentar as estratégias analíticas e conceituais dos três eixos enunciativos mais recorrentes - discurso, poder e resistência - entre os trabalhos fundamentados em perspectivas pós-críticas.

As pesquisas se debruçam sobre o conceito de discurso embasado no pensamento foucaultiano, recusando a busca pela veracidade obscurecida pelo discurso. O discurso é analisado naquilo que está dito, detém-se ao nível da existência das palavras compreendendo que não há uma correlação direta entre as palavras e as coisas. Michel Foucault [2015, p. 59] afirma que com a Análise do discurso:

> [...] gostaria de mostrar que os "discursos", tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

O campo de saber da Educação Ambiental é formado de discursos presentes em diferentes artefatos que incidem na subjetivação dos sujeitos em diferentes momentos da vida. Não se trata de entender que a Educação Ambiental emerge da conscientização dos sujeitos sobre os desmatamentos, o derretimento das geleiras, as catástrofes ambientais, a poluição, o aquecimento global, a extinção de espécies, enfim, mas de olhar para os discursos que se produzem a partir dessas materialidades como fabricações que alertam para a necessidade de pensar formas de existência mais sustentáveis, que garantam a sobrevivência do planeta. A ênfase do trabalho exemplificado abaixo está justamente nessa visão:

> Para o bem ou para o mal, tais discursos reverberam cotidianamente na mídia e em outros espaços em que a vida se coloca como questão central para continuidade do futuro do planeta. Com isso, a Educação Ambiental toma força e vem se constituindo num campo de visibilidades diante da preocupante devastação do meio ambiente. [...] **O que queremos colocar em evidência, no entanto, são os discursos da periculosidade e a política do medo que muitas vezes a mídia ajuda a propagar, intensificando uma atitude individualista, tanto de culpabilização pelo problema (Você é o culpado!), quanto de redenção solitária frente à crise (Salve sua própria pele enquanto há tempo!)** [RATTO & HENNING, 2012, p. 6]. [Grifo nosso] [Acréscimo dos autores]

O que os autores colocam em questão no excerto acima não é a materialidade da qual o discurso se debruça. A ênfase está na forma com que a crise ambiental é produzida na mídia, acionando práticas individualistas perante as questões ambientais. A produção do discurso que reafirma o perigo eminente das catástrofes ambientais e do próprio fim do Planeta são muito mais do que conjunto de palavras, são saberes legitimados para evidenciar a indispensabilidade de mudança em nosso comportamento.

O foco dos trabalhos, que se amparam na noção foucaultiana de discurso, é mapear, compreender e discutir as formas com que vão sendo fabricados modos de entender nossa relação com o meio ambiente, seus desdobramentos, na constituição de saberes outorgados como necessários, e a relação desses no sistema de captura dos sujeitos no limiar dos discursos voltados às questões ambientais. Dito isso, é verossímil afirmar a relação que o *corpus* empírico toma entre discurso e poder. Tal relação pode ser analisada nas discussões tecidas no excerto abaixo:

> **O tenho tomado como um conjunto de saberes atravessados e sustentados por relações de poder que nos educam para o consumo**, não apenas para que consumamos mais, mas especialmente para que aprendamos a consumir bem e continuemos consumindo sempre [MUTZ, 2013, p.4]. [Grifo nosso]

Nos trabalhos mapeados, as relações de poder são entendidas como fundamentais na fabricação dos ditos ambientais, na seleção dos saberes, na produção da necessidade de educar-se ambientalmente. A legitimidade científica torna-se uma condição importante para alertar sobre os reveses que ocorrem no meio ambiente e afetam a todos os seres vivos que habitam esse Planeta. No excerto do *corpus* empírico abaixo é possível perceber a potência das relações de poder na emergência da Educação Ambiental.

> **O dispositivo da EA ganha suas condições de existência a partir do momento em que é preciso criar todo um conjunto de regras, de normas, de saberes e de práticas que possam ser gerenciadas e controladas**. Surgem, por consequência, vários movimentos nas décadas de 70, que irão desencadear na necessidade de uma regulamentação da EA. Entretanto, sua potência se dá um pouco mais tarde, nas décadas seguintes [GARRÉ & HENNING, 2015, p.12]. [Grifo nosso]

Para além do julgamento do bem e do mal, as relações de poder são vistas também por sua positividade, produzem saberes, verdades e nossa vida em sociedade. Sua fluidez está em todo o tecido social, nossa liberdade está atrelada às relações de poder. "Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não

houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder" [FOUCAULT, 2017, p. 270]. Não há poder, se não houver resistência, ao ser retirado a liberdade de resistir estamos lidando com uma outra coisa que não o poder.

A resistência apresenta-se no *corpus* discursivo como uma possibilidade de respiro, de fissura perante aos discursos que estão disseminados em espaços formais, informais e não formais. Tal conceito, no *corpus* empírico, se concentra em mostrar outras possibilidades de pensar a Educação Ambiental e as formas de nos relacionarmos com o meio ambiente, colocando em suspenso verdades que se destinam às questões ambientais e educacionais.

Para esmiuçar o conceito de resistência, foi preciso separar os trabalhos em dois grupos. O primeiro refere-se as pesquisas que utilizam tal conceito a partir do exercício do pensamento sobre nossa relação com o meio ambiente circulante em diferentes espaços e artefatos. O segundo grupo versa especialmente sobre as possibilidades educacionais que criem suspeitas, insurreições e estratégias de resistência. Passemos, inicialmente, ao primeiro grupo.

> **Que possamos nos instaurar nas fissuras da Educação Ambiental, pensando políticas que possam nos remeter a construção de coletivos de naturezas e culturas**, não permeados, somente e derradeiramente, pelas premissas de um mercado volátil e incisivo sobre nossas existências [GUIMARÃES, 2006, p.12]. [Grifo nosso]

A intenção dos trabalhos desse primeiro grupo paira sobre o desejo de mostrar a exterioridade de discursos que constituem a Educação Ambiental. Não se trata de uma derradeira necessidade de substituí-los, mas de tensioná-los a ponto de possibilitar a criação de fissuras, de problemas, de interrogações que nos movimente para a problematização de nossas condutas. Para Michel Foucault [2008, p. 260] "[...] por mais que essas revoltas de conduta possam ser específicas em sua forma e em seu objetivo, nunca são autônomas, nunca permanecem autônomas, qualquer que seja o caráter decifrável de sua especificidade". Dessa forma, não se trata de desconsiderar a relevância das condutas sustentáveis, mas de provocar-se sobre os motivos que nos movem a adotá-las.

O segundo grupo vê na Educação Ambiental e em suas práticas pedagógicas a possibilidade de desafiar uma visão unitária e totalizante, convidando a pensar a educação como ato criativo e contestador. Para discutir o ato de resistência no pensar e agir pedagógico da Educação Ambiental, trouxe dois excertos que traduzem as premissas desse segundo grupo:

> Deixar-se ser afetado por saberes que colocam em cheque todo nosso edifício conceitual para permitir um devir criativo em nossas ações. **Permitir um ensinar que não se baseia em ações pré-definidas, preparadas, pois quando se age preparado (para algo que nunca se sabe o que será) se "age" pela defensiva, pela reatividade, deixa-se passar uma linha de fuga que poderia dar origem a um momento criativo, transformador.** [PALHARINI, 2005, p.16]. [Grifo nosso]

A Educação Ambiental, nesta perspectiva, busca envolver-se com práticas que construam relações de cultivo do pensamento, de si e dos outros. Nisso, pensamento e prática, saber e poder, problematização e filosofia caminham juntos. A negação da disciplinarização dos saberes e corpos na educação não coaduna com os movimentos de resistência no contexto educacional, é preciso reconhecê-las para que seja possível pensar outras formas de constituir-se sujeito. É isso que Michel Foucault [2013] nos ensina em seu livro "Vigiar e Punir", após toda uma análise minuciosa das regras, discursos e instituições que fabricam o sujeito disciplinar o filósofo nos alerta para o compromisso de "[...] ouvir o ronco surdo da batalha" [FOUCAULT, 2013, p. 291].

A recorrência dos conceitos de discurso, poder e resistência, nesses 13 trabalhos, evidenciam a preocupação em problematizar o esvaziamento da Educação Ambiental cada vez mais premente em âmbito nacional e internacional. É preciso "[...] sacudir a

quietude com a qual as aceitamos" [FOUCAULT, 2015, p. 31], colocando sob suspeita qualquer universalidade que afirme o caminho unívoco, a conduta correta ou a linha de pensamento verdadeira.

Extrai-se das análises realizadas que as diferenças entre ambas teorizações produzem a multiplicidade e não o distanciamento. Estabelecer uma forma linear e universal de compreender a Educação Ambiental deve ser, no mínimo, estranhada por nós pesquisadores e pesquisadoras desse campo de saber. A universalidade enfraquece a possibilidade da criação e do pensamento múltiplo. No instante em que se decide negar uma teorização, nega-se a potência de sua ação política e de problematização das verdades que ditam as condutas mais corretas, as análises mais verdadeiras ou mesmo a posição mais política. Na palestra realizada no IX Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental, a Profa. Dra. Paula Henning [2017] nos dá indícios de que:

> Dar vasão à vida e as múltiplas possibilidades de experimentá-la é o que se pode fazer em nossa luta diária contra as prescrições que historicamente foram fabricando a Educação Ambiental. Expandir as forças, encontrar frestas de ar parece ser uma possibilidade para nós que nos encontramos desencaixados na colonização do pensamento pedagógico, na colonização de uma racionalização pautada na sustentabilidade.

Distanciar-se das prescrições, apresenta-se como uma possibilidade de luta a qual a autora nos chama a atenção. Suspeitar do aconchego que a certeza nos traz é aceitar o abismo da incerteza, e isso não é tarefa fácil! Nos formamos sujeitos no solo epistêmico moderno, em alguma medida queremos verdades, queremos as certezas, mas "O que importa é assumir essa atitude de suspender o consolador estado das certezas para, no lugar delas, construir e pensar fatos, coisas, dados, situações inquietantes de nosso tempo [...]" [FISCHER, 2007, p. 61]. Problematizar se trata de um constante exercício de pensar sobre o pensamento amparando-se no entendimento de que na medida em que as limitações são colocadas é que podemos procurar produzir fissuras.

Conclusões

O que propomos foi sobretudo pensar sobre o que é dito entre educadores e pesquisadores ambientais, dentro das reuniões científicas da ANPEd, que se filiam a correntes teóricas recorrentes no campo de saber da Educação Ambiental. Partimos do entendimento de que os diferentes conjuntos de enunciações dão conta de fabricar, de maneira diversa discursos que não tem, estritamente, por obrigatoriedade abrigar apenas um único olhar, mas também visões diversas, disparatadas e dispersas.

Não há de um lado uma boa teoria e de outro uma má, ou uma concepção que age e outra que pensa, o que percebemos são formas díspares de estranhar os modos com que a Educação Ambiental é acionada, na tentativa de pensar outros cenários para esse campo de saber. Mediante essa postura é verossímil compreender que:

> [...] não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação. Não há os que fazem a crítica e os que transformam, os que estão encerrados em uma radicalidade inacessível e aqueles que são obrigados a fazer concessões necessárias ao real. Na realidade, eu acredito que o trabalho de transformação profunda pode apenas ser feita ao ar livre e sempre excitado por uma crítica permanente (FOUCAULT, 2010, p. 357).

Com o conjunto de análises realizadas vimos abordagens teóricas e metodológicas distintas que possuem bases filosóficas e epistemológicas divergentes. Todavia a crítica e o desejo de mudança fazem-se presente. A inquietude mostrou-se recorrente entre as produções científicas voltadas à Educação Ambiental.

Resta evidente que tais divergências teóricas, filosóficas e epistemológicas são o que fabricam o campo de saber da Educação Ambiental. Neste sentido é que o exercício de pensar sobre o que está dito se torna tão relevante, para que não recaiamos em discussões morais sobre qual posição ou qual verdade deve predominar. São os jogos de diferenças que potencializam e que dão visibilidade para o campo da Educação

Ambiental. Foi especialmente isso que buscamos mostrar, através de tensionamentos e de provocações.

REFERÊNCIAS

[1] FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

[2] _____. *O nascimento da biopolítica:* curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

[3] _____. *História da Sexualidade 2:* o uso dos prazeres. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

[4] VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault: implicações educacionais. In.: CLARETO, Sônia Maria e FERRARI, Anderson (org). *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. P. 33-47.

[5] RAGO, Margareth. As marcas da pantera. Foucault para historiadores. *Resgate,* vol.4, n.5, p. 22-32. 1993. Disponível em http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/55. Acesso em: 19 nov.. 2018.

[6] REVEL, Judith.. *Dicionário de Foucault.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

[7] FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos II:* Arqueologia das Ciências e História dos sistemas de pensamento. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

[8] SILVA, Rosana Louro Ferreira. O meio ambiente por trás da tela: concepções de educação ambiental dos filmes da tv escola. 2007. In: *30ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.* Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3678--Int.pdf**.** Acesso em: 19 nov. 2018.

[9] TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (orgs.). *Educação ambiental:* dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

[10] TRISTÃO, Martha. Os contextos da educação ambiental no cotidiano: racionalidades da/na escola. 2004. In: **27ª** *Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.* Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/gt22/t229.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

[11] DELUIZ, Neise; NOVICKI, Victor. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: Implicações para uma proposta crítica de educação ambiental. 2004. In: *27ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.* Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/gt22/t2210.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

[12] OLIVEIRA, Aline Lima de. Contribuições da participação à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. 2011. In: *34ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.* Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT22/GT22-547%20int.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

[13] RATTO, Cleber Gibbon; HENNING, Paula Corrêa. Urgências sócio-ambientais contemporâneas: por uma ética do cuidado planetário ante a política do medo. 2012. In: *35ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.* Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT22%20Trabalhos/GT22-1599_int.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

[14] MUTZ, Andresa Silva da Costa. A educação ambiental e o discurso do consumo consciente: uma análise sobre os modos como se produzem sujeitos consumidores nas pedagogias culturais contemporâneas. 2013. In: *36ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.* Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_

aprovados/gt22_trabalhos_pdfs/gt22_2784_texto.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

[15] GARRÉ, Bárbara Hees; HENNING, Paula Corrêa. Urgência histórica do dispositivo da educação ambiental: mapeando algumas condições de possibilidade para o aparecimento do campo de saber ambiental. 2015. In: *37ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.* Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/Trabalho-GT22-3945.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

[16] GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A importância da história e da cultura nas leituras da natureza. 2006. In: **29ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT22-1726--Int.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

[17] FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

[18] _____. *Segurança, território e população:* curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008

[19] PALHARINI, Luciana. A educação ambiental enquanto acontecimento. 2005. In: *28ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.* Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt22/gt221587int.doc. Acesso em: 19 nov. 2018.

[20] FOUCAULT, 2013. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. 41 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

[21] HENNING, Paula Corrêa. **Verdades Educacionais no Brasil e na Espanha:** tensionamentos ambientais sob análise. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande. 2017. (Comunicação oral)

[22] FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfretar. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

[23] FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos VI:* Repensar a Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

IMPRENSA, LINGUAGEM E HISTÓRIA: A PRODUÇÃO DE SENTIDO NO CORREIO DA MANHÃ-RJ (1955)

Lucas Rangel Nunes[a],

[a] *Mestrando em História – PPG História UFRGS* – lucas.rangel.nunes@gmail.com

RESUMO

O presente artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla e em andamento que pretende compreender os discursos elaborados e veiculados nas páginas do Correio da Manhã (RJ) entre os anos de 1955 e 1958. Aqui utilizaremos como tema das notícias a realidade política da Argentina entre Junho de 1955 e Setembro de 1955; entre estes meses ocorre uma série de enfrentamentos e tentativas de golpe de Estado na Argentina governada pelo presidente Juan Domingo Perón. Em 16 de Setembro de 1955 as forças da Marinha, Aeronáutica e boa parte das lideranças do Exército conseguem, com auxílio de grupos civis, destituir o presidente e Instaurar a autodenominada Revolução Libertadora, que governará o país até as eleições de 1958. No Brasil o período compreende as disputas pré-campanha eleitoral, o debate sobre Cédula Oficial para as eleições, a carta Brandi, entre outros debates. Este artigo procura evidenciar, através de uma abordagem teórica interdisciplinar, como os acontecimentos na Argentina foram elaborados como "acontecimentos" noticiáveis por parte da Imprensa, bem como a forma que estas representações estão inseridas em uma discussão nacional sobre democracia, legalidade e verdade. Para isso, utilizamos alguns apontamentos da Análise do Discuso proposta por Patrick Charaudeau (2009, 2016a, 2016b), como também recorremos aos conceitos de representação, habitus linguístico e mercado linguístico - ajustados pelas disputas pelo poder simbólico - propostos por Pierre Bourdieu (1989, 2003).

Palavras chave: Imprensa, Discurso, Argentina

RESUMEN

El presente artículo está relacionado a una investigación más amplia y en marcha que pretende comprender los discursos elaborados y vehiculados en las páginas del Correio da Manhã (RJ) entre los años 1955 y 1958. Aquí utilizaremos como temática la realidad política de Argentina entre junio de 1955 y septiembre de 1955; entre estos meses se produce una serie de enfrentamientos e intentos de golpe de Estado en la Argentina gobernada por el presidente Juan Domingo Perón. En el 16 de septiembre de 1955 las fuerzas de la Marina, Aeronáutica y buena parte de los liderazgos del Ejército logran, con ayuda de grupos civiles, destituir al presidente e instaurar la autodenominada Revolución Libertadora, que gobernará el país hasta las elecciones de mayo de 1958. En Brasil, el período comprende las disputas pre-campaña electoral para presidente, el debate acerca la Cédula Oficial para las elecciones, la carta Brandi, entre otros debates. Este artículo busca evidenciar, tras un enfoque teórico multidisciplinario, las maneras que estos acontecimientos en Argentina se hacen elaboraron como "acontecimientos" noticiables por parte de la prensa brasileña, así como la forma en que estas representaciones están insertadas en una discusión nacional sobre democracia, legalidad y verdad. Para ello, utilizamos algunos apuntes del Análisis del Discurso propuesto por Patrick Charaudeau (2009, 2016a, 2016b), como también recurrimos a los conceptos de representación, habitus lingüístico y mercado lingüístico - ajustados por las disputas del poder simbólico -, proposiciones de Pierre Bourdieu (1989, 2003).

Palabras clave: Prensa, Discurso, Argentina

Introdução – ou *Um Breve Sobrevoo Historiográfico e Teórico*

Nem tão antiga, nem tão nova, a abordagem da História *por meio* ou *através* da Imprensa ainda é terreno de possíveis debates, com alguns mal entendidos a respeito de seu objeto, sua fonte, e de sua complexa relação entre registro e enunciado a serem explicados. Como bem observa Tânia de Luca (IN: PINSKY, 2006)[1], até a década 1970 a historiografia brasileira esboçava poucos estudos que explorassem a imprensa e jornal impresso como fonte de pesquisa; até então mais atenta a uma História *da* Imprensa, que priorizava os avanços técnicos ao longo do século XIX e XX, a historiografia relacionada somente se modificaria quando incorporara os debates teóricos das década de 1970 e 1980, expandindo o horizonte de fontes trabalháveis (LUCA IN: PINSKY, 2006; p. 111). Nesse ritmo, vários estudos nas últimas décadas no Brasil procuraram destacar acertadamente a Imprensa Brasileira em seu lugar no espaço social. Heloísa de Faria Cruz e Maria do Rosário Peixoto (2007)[2], dialogando com Robert Darnton, resumem:

> [...]é preciso pensar sua inserção histórica enquanto força ativa da vida moderna, muito mais ingrediente do processo do que registro dos acontecimentos, atuando na constituição de nossos modos de vida, perspectivas e consciência histórica. (CRUZ & PEIXOTO, 2007; p. 257).

Desde então, o papel desta instituição em constante interação com o poder e sua disputa tem sido objeto de estudo (cf. CAPELATO & MOTA, 1981[3] ; CAPELATO, 1989 [4]; BIROLI, 2003 [5]; RIBEIRO, 2007 [6]; SANTOS, 2015 [7]). Havendo um diálogo bastante intenso e extenso na historiografia relacionada, que destaca a vinculação entre industrialização e o crescimento no número de jornais nas primeiras décadas do século XX (BARBOSA, 2010) [8], ou que problematiza sua interação com o capitalismo na década de 1950, através da propaganda de produtos de bens de consumo e de bens duráveis na dinâmica econômica própria do consumo em massa (RIBEIRO, 2007), gostaríamos de nos limitar as observações sobre o aspecto enunciativo do jornal – sua posição na elaboração de sentidos e representações.

Unânime é para os pesquisadores da imprensa brasileira o estado das relações entre as empresas jornalísticas e o Estado na década de 1950: se durante a primeira metade do século XX a escrita jornalística sempre se posicionou diante dos dilemas do mundo político, geralmente demonstrando os interesses dos proprietários, esta característica de envolvimento não teria se modificado completamente nas novas configurações de mercado da década de 1950, quando uma nova forma de escrita – menos rebuscada e mais direta, conforme os moldes do jornalismo estadunidense - e de gerenciamento dessas empresas se fariam presentes (RIBEIRO, 2007).

Esta reformulação tanto estrutural como estética teve seu início marcado pelo compêndio das "Regras da Redação do Diário Carioca", proposto pelo editor-chefe Pompeu de Souza, em 1950. Mas as conexões com os agentes do campo político permanecem como determinantes na elaboração do discurso midiático da década de 1950, período em que os profissionais, organizando-se enquanto categoria com princípios e deveres específicos – Marialva Barbosa (2010) os coloca como intelectuais orgânicos, de acordo com o conceito de Antoine Gramsci (GRAMSCI, 1989 apud BARBOSA, 2010; p. 152) – articulam a circulação de percepções do mundo social. Barbosa (2010) sintetiza perfeitamente esta relação, seguindo uma interpretação bourdiana das relações de poder:

> As suas relações com o poder vão, portanto, além dos limites das relações explícitas com o Estado e com grupos que detêm o poder político num determinado momento. As relações de comunicação são relações de poder e a língua como sistema simbólico é instrumento de conhecimento e construção do mundo, sendo suporte de poder absoluto, na medida em que através dela se codifica o mundo social (BARBOSA, 2010; p. 153)

Seguindo esta perspectiva bourdiana sobre o objeto imprensa, Ana Paula Goulart Ribeiro (2007) indica o princípio de formação de um campo jornalístico na década de 1950, quando se passa a ter uma espécie de lógica interna de ação e regulação do fazer jornalístico. Todavia,

percebemos alguns limites no uso deste conceito e que acabam por problematizar igualmente o objeto que pretende explicar/delimitar. Conforme observa Pierre Bourdieu, a característica do campo encontra-se na sua autonomia para a elaboração dos seus critérios de legitimidade e dos pressupostos que guiam as disputas e produções específicas do campo (BOURDIEU, 2015; p. 183-187) [9]. Contudo, Bourdieu alerta para os limites que todos os campos possuem em relação a estrutura econômica enquanto tal (BOURDIEU, 1989) [10]. Neste ponto, a forma como a prática jornalistica e a gerências das empresas da década de 1950 estão inseridas em uma lógica de mercado que reverbera no discurso midiático, ou mais especificamente, nos diálogos entre diversos jornais, cujo objetivo imediato é a venda, a propaganda, a manutenção dessas empresas seja com objetivos estritamente monetários, seja dentro de uma economia de capital político. Tendo em vista este fator, em segundo lugar existem condições que influenciam e *ultrapassam* a dinâmica interna de captação de um capital jornalístico para sua hierarquização e instituição. A autonomia da elaboração do *habitus* de um campo, do que seria um campo jornalístico brasileiro neste período da década de 1950, não partem necessariamente de critérios jornalísticos gradativamente elaborados por seus pares, mas da seguinte forma: além dos capitais econômicos e sociais requeridos ou almejados, qualquer estratégia de comportamento, lógica de negociação - um *habitus* - dos agentes da imprensa brasileira é definido antes por um discurso estrangeiro duplo – primeiro, estadunidense; segundo, de um *sistema de pensamento* (CHARAUDEAU, 2009) [11] cujas naturalizações seguem uma percepção do liberalismo como caminho para o encontro da verdade, indissociável da imprensa (BIROLI, 2003), importados e impostos pelos proprietários ou agentes hierarquicamente destacados que estabelecem estas regras – que mesmo presente durante as primeiras décadas do século XX na sociedade brasileira e até mesmo dentro dos jornais, não possuem um interesse estritamente jornalístico. De forma explicitamente enunciada na década de 1950, estes agentes posicionam-se como representantes do discurso desenvolvimentista e moderno, do povo, do Estado democrático, para além do jornalismo em si, mas através da profissão jornalista. Em síntese, um fazer jornalístico cuja estrutura discursiva está constituída enquanto posicionamento político-ideológico.

Assim, se formos utilizar o conceito de campo no jornalismo brasileiro necessitamos perceber antes quais os critérios que fornecem seu funcionamento, hierarquização e autonomia diante do campo político ou econômico – e também questionar a existência dessa autonomia. Ao menos na década de 1950, os critérios e pressupostos do fazer jornalístico estão alocados justamente em um estado de relações e circulação da informação que articulam um modelo de posicionamento diante do mundo social enquanto guardião/autoridade do funcionamento dos outros espaços e campos do social - através do princípio autoevidente da verdade –, participando de debates jamais circunscritos, não lidando com capitais específicos: um campo cujas fronteiras não são fluídas, mas alfândegas que negociam diferentes capitais, com diferentes taxas de importação e exportação – e com isso, em eterna negociação e disputa. A característica fundamental das mídias tanto nas sociedades contemporâneas quanto em seu período inicial de estruturação enquanto agente, como observa Charaudeau (2009), está na contradição de, ao denunciar o poder – do Estado, das instituições, de outros agentes –, as mídias exercem o seu poder, noticiando imparcialmente os debates políticos e culturais sem contudo poderem se distanciar das relações de poder neles inscritas (CHARAUDEAU, 2009; p. 118).

É nesta relação de denunciar/enunciar o que aconteceu no mundo, o que deveria acontecer – casos de colunas de crítica, por exemplo -, que se explicita uma situação entre a prática jornalística, a escrita do mundo e suas intenções: enquanto se pretende como *valor de verdade*, a escrita jornalistica acaba por produzir muito mais seu lugar no espaço social como *efeito de verdade* (CHARAUDEAU, 2009; p. 49). Através do acúmulo de relatos, depoimentos e documentos articulados para a estruturação de um discurso plausível, verossímil, crível, com *credibilidade*, a escrita

jornalística interage participa na produção de interpretações, significações, representações do real e de si – indissociáveis das disputas do Espaço Social, e logicamente, da produção de sentidos.

O Caso Correio da Manhã (1955) – Junho de 1955

Analisemos, então, um período específico de instabilidade política noticiada e assim podermos observar alguns dos comportamentos, do que é escrito, como é escrito e porque é escrito; perceber os limites do mercado linguístico de um jornal como registro escrito de uma dinâmica específica do jornalismo e da linguagem, inseridos e constituidores de uma sociedade que os estrutura. Utilizamos para a análise algumas tiragens de Junho e Setembro de 1955 do Correio da Manhã (RJ) – como parte de uma pesquisa mais ampla em andamento, através do programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, que busca observar a escrita jornalística de 1955 à 1958 na imprensa brasileira e suas representações da realidade política da Argentina.(NUNES, no prelo) [12].

É um requisito situar o discurso em seu período específico – especialmente se ele possui um caráter dialógico explícito com a realidade -, bem como o seu lugar de produção/enunciação. Segundo Bourdieu, existem diferentes *habitus linguísticos* (BOURDIEU, 2003) [13] – pressupostos, valorações internalizadas pela trajetória individual ou coletiva – que são participantes no processo de escrita do discurso – seja de forma escrita, imagética ou oral. Este *habitus linguístico* está inserido em um mercado *linguístico* constitutivo do processo de escrita textual, de elaboração dos bens simbólicos a ela atrelados, de di-visão do mundo; através de capitais linguísticos se estrutura a hierarquização dos agentes, uma organização semântica do discurso – enunciados possíveis e impossíveis que pretendem a verdade, palavras permitidas e não permitidas, rituais que condicionam o tipo de apreensão do discurso, como sugere Michel Foucault (2016) [14]- que confere ao enunciado/enunciador um poder de elaboração simbólica, e logicamente, um poder simbólico.

Desta forma, algo determina o vocabulário e a "inflação" do Mercado Linguístico: a década de 1950 compreende relações inteiramente novas entre o Estado, a sociedade civil e as Forças Armadas; a elaboração de identidades coletivas, inclinadas em organizações políticas partidárias ou não, como foi o caso do Trabalhismo e do Petebismo (GOMES, 2005 [1988] [15]; BENEVIDES, 1981 [16]), do que foi chamado Populismo (WEFFORT, 1970 [17]; FERREIRA, 2017 [2001] [18]; LACLAU, 2005 [19]), do desenvolvimentismo como fim em si mesmo. Mas a década de 1950 também é constituída de um vocabulário político específico, de limites de tipos de texto e de sentidos possíveis, de "guerra econômica" : o anticomunismo trabalhado ao longo das últimas décadas toma novos contornos com a corrida espacial; a política econômica estadunidense de Eisenhower suscita os debates do planejamento econômico nacional; a tecnocracia como sistema naturalizado, e a crítica ao corporativismo da era Vargas e de qualquer outro regime semelhante ou próximo, como o peronismo na Argentina. Na Argentina da mesma década ocorre semelhante instabilidade política, consolidação de identidades coletivas, tentativas de golpe de Estado – mal ou bem sucedidas -, que participam da escrita jornalística brasileira de igual modo, por dialogarem com questões internas do país – indissociáveis dos interesses, dos pressupostos e do espaço de percepção e re-figuração da informação no qual os jornalistas brasileiros estão posicionados. Entre Junho e Setembro de 1955, a Argentina é palco de uma série de afrontamentos, distúrbios e instabilidade política, fruto da oposição heterogênea ao peronismo e ao governo de Juan Domingo Perón – para uma bibliografia aprofundada do anti-peronismo e do peronismo, confira Maria Estela Spinelli (2004) [20] e Juan Carlos Torre (2001) [21].

Por que os meses de Junho e Setembro? No dia 16 de Junho ocorre uma insurreição militar, com o auxílio de alguns civis oposicionistas, que bombardeia a Casa Rosada em Buenos Aires com a intenção de assassinar o presidente e por fim à "pesadilla peronista". A insurreição é dominada, sem antes deixar um grande número de civis mortos, além da

instabilidade política no governo. Ao lado do general Lucero e do general Sosa Molina, Perón governa uma espécie de triunvirato, visto que as forças militares permanecem em estado de alerta e intervém nos ministérios para a manutenção do governo. Em Setembro, outro golpe irrompe no dia 16, desta vez com êxito, depondo Perón e instaurando a autoproclamada "Revolução Libertadora". Já o Brasil vive a instabilidade política de uma eleição conturbada, com uma chapa desorganizada por parte da UDN, uma forte oposição a candidatura de João Goulart para a vice-presidência e a expectativa do posicionamento de Juscelino Kubitschek em relação a tudo.

O Correio da Manhã, com sede no Estado da Guanabara, foi fundado em 1901 por Edmundo Bittencourt. De viés liberal, o Correio da Manhã declarava-se

> Isento de qualquer tipo de compromisso partidário, o Correio da Manhã apresentou-se como o defensor 'da causa da justiça, da lavoura e do comércio, isto é, do direito do povo, de seu bem-estar e de suas liberdades'. (CPDOC, "CORREIO DA MANHÃ", 2018) [22]

Na década de 1950, o Correio tinha Antônio Callado como editor-chefe e Álvaro Lins como redator; pretendia-se direto, completo, utilizando diversas agências de notícias internacionais – prática usual do período -, tais como Reuters (Reino Unido), France Presse (França), United Press (EUA), contando ainda com alguns correspondentes da casa quando de coberturas de maior destaque. Deste modo, na capa do dia 17 de Junho, o Correio traz a manchete "Insurreição Militar contra a tirania de Perón" (CORREIO DA MANHÃ, 17/06/1955). Na capa o Correio também traz a *reedição* de uma entrevista do dia 11 de Junho com um emigrado, possivelmente da Unión Cívica Radical – partido oposicionista da Argentina -, Arnaldo Massone, que revela a realidade por trás da "Cortina Descamisada"; ali, uma série de tópicos são numerados e que *sintetizam* a fala do entrevistado. Entre outras observações, Massone teria dito que

> 9 – Perón sempre mostrou a ansiedade de domínio para com o Brasil
>
> 10 – O Sr, Getúlio Vargas soube repelir as intenções peronistas
>
> 11 - O Brasil cresceu mais que a Argentina
>
> 12 – Os fascistas, saídos do nada e de volta para ele, antes enchem os bolsos
>
> 13 – E vergonhoso que a revolução peronista tenha sido tramada e executada por uma nação estrangeira – a Alemanha – visando a garantir um refúgio para os dirigentes nazis caso perdesse a guerra (CORREIO DA MANHÃ, 17/06/1955) [23]

Como bem observa Charaudeau (2009), o próprio processo de elaboração de fatos em acontecimentos – tornar algo em evento – requer uma percepção posicionada das relações, repercutindo nos significados, nas escolhas semânticas, no que significa o acontecimento em si. O Correio é apenas um exemplo deste processo deliberado de interpretação – que perpassa outras questões, como o dever de informar a verdade e a incapacidade do leitor, através de si mesmo, perceber as nuances da realidade -, que nos possibilita perceber as forma explícitas e implícitas de seleção. Em primeiro lugar, é somente no dia 21 de Junho que o Correio conta com um correspondente própria na divisa entre Argentina e Uruguai. Ou seja, todas as reportagens são trazidas por agências de notícia internacionais, o que poderíamos situar como uma reinterpretação, visto que há uma primeira interpretação – produzida pela agência – e a reinterpretação, realizada pelo jornal que a publica, provavelmente sempre sintetizada, visto o reduzido espaço de publicação, o fato das agências se comunicarem por telegrama, entre outras limitações da escrita. Logo, além de (re)interpretar - através do testemunho, das notas oficiais do governo, dos especialistas, das agências -, tarefa complexa que perpassa as problemáticas da tradução (SELIGMANN-SILVA, 2005) [24] , o jornal se reserva a capacidade de síntese, arroga para si a legitimidade de veicular as partes fundamentais do testemunho, e por isso mesmo produz a legitimidade que precisa para veicular o que considera fundamental (CHARAUDEAU, 2009) – um exemplo: embora exista a entrevista do dia 11, o jornal, através da credibilidade que arroga e

conquista, coloca a síntese da notícia; dificilmente um leitor irá comparar duas edições separadas no tempo.

A capacidade de se colocar como intérprete da realidade e de apresentar para o leitor a síntese verdadeira dos fatos está relacionada às regras daquele mercado linguístico da grande imprensa brasileira, isto é, menos determinado pela circulação elevada de exemplares do que pelo capital político e social reconhecido pelas classes sociais abastadas e pelas relações entre Estado e sociedade. O verdadeiro poder da imprensa do período vem não da sua capacidade de dizer, mas do reconhecimento que a sociedade possui destes dizeres, que podem exercer pressão, percepção do real, alinhamento político, descrever e exercer sobre as relações políticas um sentido sobre os fatos que noticia – urgência, iminência, causa e efeito não necessariamente relacionados, a previsão de acontecimentos não ocorridos. Mas este reconhecimento está alinhado àquela lógica de mercado linguístico, onde apenas o que é considerado legítimo pode ser vendido e capitalizado. Além de determinar pelas lógicas internas deste mercado - que compreendem uma disputa dissimulada de poderes e de posições assimétricas no Espaço Social – os conceitos, enunciados, textos, discursos legítimos estão determinados pelos interesses ou percepções que os agentes que dominam este mercado possuem da realidade, da circulação da informação e de seu papel nos outros lugares das relações sociais – há uma revolta sobre alguns pressupostos, mas que marginalizam o jornalista para publicações de menor circulação, menor prestígio social e político estabelecido, mas talvez, maior prestígio social e político nos espaços marginalizados de escrita jornalística, como são os jornais de militância política de esquerda.

Logo, não se pode esperar que não esteja impresso, que esta seleção apresente outras e não estas palavras, já que o Correio da Manhã, seu proprietário na época Paulo Bittencourt, possuem interesses específicos, pretendem representar interesses específicos, embora generalizantes – representar o povo brasileiro, a democracia brasileira, a verdade, a liberdade de expressão – e se posicionam pela crítica ao que se opõe a estas percepções. O Correio da Manhã, através de Álvaro Lins, não deliberadamente apoiou a candidatura de Juscelino Kubitschek à presidência, mas insistiu na legalidade de sua posse, fazendo críticas ao golpismo em diversos momentos em seu editorial diário (cf. CORREIO DA MANHÃ, 29/06/1955; p. 6; 09/08/1955; p. 6; 13/09/1955). Ligada a essa ameaça ao regime democrático – cujas características são sempre imprecisas, mas que tem como princípio o capitalismo e a liberdade ocidental (sic) -, houvera na época uma intensa crítica ao governo peronista e seus "pelegos" brasileiros. O trabalho de Rodolpho dos Santos (2015) nos apresenta um panorama das notícias relacionadas à ameaça justicialista veiculadas ao longo do segundo governo Vargas (1951-1954): desde a comparação entre Perón e os ditadores nazistas e fascistas da Europa da década de 1930, até a definição de Vargas como subalterno de Perón, ou que este último aprendera com o Estado Novo de Vargas os mecanismos de doutrinação e controle social - ou indo além, colocando-os como aliados da União Soviética. Neste sentido, o Correio da Manhã destaca o resultado dos conflitos de 16 de junho na Argentina: um número de mortos superior à 400 vítimas, além de 600 feridos. Em nome da democracia e da nação argentina, o levante tinha como objetivo assassinar o então presidente Perón e dar fim aos quase 10 anos de peronismo e sua "tirania". Na capa, também há uma reportagem destacando o destino dos sublevados, derrotados pelas forças legalistas, que refugiaram-se no Uruguai e tiveram de realizar um pouso forçado; "a inegável perícia do piloto impediu um trágico fim de acidentada travessia do Rio da Prata" (CORREIO DA MANHÃ, 18/06/1955).

O jornal ainda destacaria nas edições dos dias seguintes o insustentável governo tríplice que Perón fingiria presidir; além, destacar-se-ia o apoio *geral* da população (21/06/1955), que não admitia mais o governo peronista. Oyama Teles, correspondente do próprio Correio da Manhã na fronteira entre Uruguai e Argentina, será o autor de uma série de reportagens especiais entre 24 e 28 de Junho, que destaca o clima de denuncismo, insatisfação e

insustentabilidade do governo do "caudilho fascista".

Na coluna assinada por Edmundo Moniz da edição do dia 21 de Junho, encontramos uma crítica direta à candidatura do militar Juarez Távora pela UDN e outro exemplo da relação que a imprensa brasileira exercita entre a política nacional e a estrangeira, isto é, produz determinados sentidos para os posicionamentos, para a dinâmica das relações de poder e dos discursos que pretende defender:

> O juarezismo é o peronismo brasileiro. Um peronismo cem mil vezes mais perigoso do que o falado peronismo do sr. Jango Goulart. [...] Ambos jogam igualmente com a demagogia populista, para conquistar as simpatias das massas. A república sindicalista do Sr. Jango Goulart é uma variante do social sindicalismo do general Juarez. Sejamos justos. Já que não se trata de uma campanha pessoal contra um ou contra o outro, os motivos que se evocam para combater o sr. Jango Goulart são os mesmos que se podem evocar para combater o general Juarez. No momento, o General Juarez mais do que o sr. Jango Goulart representa a ameaça da ditadura peronista. Uma ditadura que pode basear-se, ficticiamente, na ordem legal, talvez pela reforma da Constituição, aliás já prometida, mas que destrói, na prática, as liberdades democráticas. (CORREIO DA MANHÃ, 21/06/1955; p. 6)

Imprensa entre golpes – Setembro de 1955

Em Setembro de 1955, precisamente no dia 16, ocorre outro golpe contra o presidente Perón, que com a articulação entre militares e civis nos dias seguintes, resulta na deposição de Perón, seu exílio no Paraguai e a certeza da reformulação da relação entre Estado, sindicatos e sociedade civil, bem como as estratégias econômicas que foram implantadas a partir de novembro de 1955, cujo objetivo maior seria atrair capital estrangeiro e a redução dos custos do Estado. Mas além de justificar a insurreição através de elementos de ordem econômica – conforme observa Miguel Murmis (2016) [25], os acordos econômicos de 1954-55 entre o governo peronista e os empresários já reduziriam os gastos com direitos trabalhistas, bem como em 1953 a agricultura dava mostras de recuperação para o equilíbrio das contas do Estado (GIRBAL-BLACHA, 2008) [26] -, os antiperonistas acionaram a revolta através de um discurso complexo, em defesa da democracia liberal, associando o peronismo a uma versão do nazismo caudilho, procurando restaurar a constituição de 1853, livre das reformas peronistas de 1949 – que elaboraram, entre outras determinações, o direito ao trabalho e o crime de discriminação racial – e livrar a Argentina de um governo tirânico e imoral. Nada curioso é encontrarmos na capa do dia 17 de setembro do Correio da Manhã a justificativa da revolução:

> A revolução de agora tem – sejam quais forem seus resultados – cunho diverso. Representa inequivocamente um movimento coletivo, em que de novo a marinha, e agora também o exército, se erguem nos mais diversos pontos da Argentina para tentar por cobro a uma situação que a *consciência nacional* repeliu há muito. Quem pensa no que era antes de Perón a situação esplêndida da Argentina, e agora vê pouco menos que arruinada essa opulência de ontem, não pode deixar de dar razão aos que para ela desejam aquela mesma liberdade que lhe deu fortuna – e não a inábil ditadura que lhe deu tristeza e miséria. (CORREIO DA MANHÃ, 17/09/1955; capa) [grifo nosso]

Tanto a revolução quanto a sua cobertura jornalística estão baseadas em certos pressupostos: a concepção da democracia com bases na liberdade da iniciativa individual, acionando lugares do Estado Nacional para a justificação de um rompimento da disputa política pelos caminhos especificamente políticos, utilizando a violência deliberada de agentes – também políticos – mas fora do campo político, da Assembleia e do Senado.

No mesmo dia, a famigerada Carta Brandi teve sua primeira veiculação em um programa de televisão e lida por Carlos Lacerda – dono do jornal Tribuna da Imprensa e deputado federal -, principal opositor de JK e João Goulart. A carta, posteriormente comprovada como falsa, ligava o candidato daquele ano à vice-presidência, João Goulart, a organização de grupos armados operários, além da estruturação de uma aliança sindical entre Brasil e Argentina. A questão foi pouco explorada pelo Correio da Manhã. Somente no dia 20, na contracapa do Correio, destinada a rotina diária da Câmara e do Senado, são

veiculadas as primeiras notícias a respeito do possível envolvimento entre Jango e um deputado peronista em 1953, sempre com tom de incerteza e imprecisão. Embora o Correio da Manhã sempre tenha manifestado oposição a candidatura de Jango, bem como salientado os riscos de sua nomeação para qualquer ministério, encontramos no cruzamento dos editoriais do dia 22 e 25, talvez, a justificativa para diminuta cobertura do "escândalo". Se no dia 22 o Correio ressalta a mudança estratégica de Jango ao utilizar o perfil de vítima como trampolim para sua eleição, solicitando que o candidato da UDN a vice-presidência, Milton Campos, não utiliza-se dessa estratégia para atacar o candidato do PTB, o editorial do dia 25 salienta o caráter golpista do escândalo:

> Nessa matéria ninguém nos tira uma prioridade valorizada pelo fato de havermos denunciado à nação o peronismo janguista quando se achava no poder, como superministro, o sr. João Goulart e era presidente da república um homem dócil às suas aspirações políticas. O til da questão, para nós, está na circunstância em que foi apresentada a carta à nação, com um indisfarçável intuito de transformá-la em novo obstáculo à realização das eleições em 3 de outubro. (CORREIO DA MANHÃ, 25/09/1955; p. 6)

Como dissemos, ao longo da campanha eleitoral de 1955, o Correio não manifestou-se pelo apoio a candidatura de Juscelino, embora diversas vezes destaca-se seu perfil desenvolvimentista, contrabalanceando insinuações de apoio comunista e de "velha política" diante da votação da Cédula Oficial. Porém, o jornal carioca sempre salientou seu dever de defender a legalidade e a posse dos eleitos, condenando veementemente o golpismo de Lacerda, e de qualquer candidato que de alguma forma acionasse essa fórmula, como foi o caso de Joares Távora. Um exemplo desse comprometimento é sua consideração sobre o aniversário da constituição brasileira de 1946 em que o Correio salienta que

> Sem dúvida nenhuma, todos os países, e não apenas o Brasil, conhecem as incertezas dos próximos anos. Isto, no entanto, longe de aconselhar medidas *extremas de força* ou *regimes de emergência*, nos quais o governo arrebata e centraliza todos os poderes, serve de advertência em sentido contrário: é preciso saber preservar os princípios em que acreditamos, em que o povo acredita. E somente esta força moral permitirá que os governos não façam da aventura de governar uma desarvorada viagem. (CORREIO DA MANHÃ, 18/09/1955; p. 6)

Nos deparamos com uma ambiguidade: se por um lado o Correio defende o cumprimento da legalidade, repudia qualquer forma de golpe naquelas eleições, por que se posiciona de forma explícita e implícita – na seleção das palavras e matérias das agências internacionais – pela legitimidade do golpe na Argentina? Obviamente, o Correio estava atento as fragilidades e contradições do governo provisório instalado no dia 21 de setembro na Argentina, quando critica o recuo do presidente Eduardo Lonardi na devolução do jornal *La Prensa* ao seu antigo dono – jornal apreendido pelo governo peronista e entregue à CGT (cf. CORREIO DA MANHÃ, 28/09/1955). Como dito anteriormente, tanto os golpistas argentinos como os legalistas brasileiros estavam posicionados por concepções de democracia, por relações econômicas e sociais pelas quais se colocavam como representantes e guardiões – por exemplo, o jornalismo como porta-voz do povo, defensor da verdade e liberdade – que configuram-se através de uma disputa pela representação do real, a partir de significações do passado e do presente, que estruturam um complexo quadro de interesses, repúdios, agentes permeados por discursos e relações de poder. Para a intenção deste artigo e o objeto que ele procura problematizar, basta afirmarmos que: a impossibilidade de serem os jornais e jornalistas veículos da verdade está menos na fragilidade deste conceito - no processo ignorado de seleção, posicionamento no momento da interpretação, na transposição de um enunciado sem perda ou alteração de seu sentido para outro idioma ou sistema linguístico – do que na estrutura interna dessas empresas jornalísticas, diretamente associadas a problemática de representação e significação do mundo, mas que descreve relações de poder específicas, interesses econômicos cada vez mais determinantes, estratégias para a ascensão política ou criação de um estado das relações sociais e econômicas que atenda a sua concepção/naturalização do mundo. Do ponto de vista das práticas jornalísticas que coordenam a escrita do jornal do período, democracia e liberdade são conceitos

constituídos e constituidores da razão de ser da imprensa, e logo, esta age como defensora destes conceitos modernos, ambíguos – cuja estrutura, ao menos neste período, encontra seus fundamentos no pensamento liberal tradicional. Este não consiste na defesa da ausência de tutela do Estado, ou possui um caráter antiautoritário, ou que está preocupado em garantir as liberdades de todos, mas ao contrário, está articulado tanto na dissimulação das relações de poder da sociedade em que pretende organizar, como igualmente estabelece uma dinâmica violenta no exato momento em que ocorra qualquer articulação política/discursiva que conteste seu modelo. Nas palavras de Flávia Biroli, mais lúcidas do que as nossas:

> Fica colocada a tensão – a falácia, se preferirem – estrutural da concepção liberal de liberdade de opinião, vinculada à liberdade política. A liberdade da maioria, assim como a representação política da maioria, excluiria as ideias (e a participação política) de minorias que não atingissem a representatividade [aqui, a dissimulação das desigualdades, o giro que denuncia a articulação popular como demagogia ou fuga do ritmo "democrático"], assim como excluiria projetos e perspectivas que pudessem ser considerados ameaçadores aos valores vigentes. (BIROLI, 2004; p. 231) [28]

A Guisa de Conclusão.

Em resumo, está relacionado com a escrita jornalística - com seus pressupostos de imparcialidade e representação fiel da realidade – as questões políticas indissociáveis da própria elaboração do espaço social e das relações sociais como representação, isto é, disputas pela classificação dos lugares, de divisão do mundo (BOURDIEU, 1989).

Muito se discutiu sobre o golpismo dos partidos políticos brasileiros da década de 1950 e 1960 (GOMES, 2011 [27]; BENEVIDES, 1981) e das justificativas propostas pelos revolucionários argentinos quando saíram vitoriosos do golpe de 1955 (SPINELLI, 2005). Mas dentro da perspectiva que acreditamos poder explicar se não as conclusões, ao menos elucidar em certa medida os caminhos de elaboração do discurso, as motivações de criações simbólicas, as representações como um jogo complexo de ausência, apropriação, refiguração, nos é possível concluir algumas palavras. A imprensa da década de 1950 incita uma indissociável conexão entre o povo, a democracia, a verdade e a liberdade de expressão, próprios dos pressupostos liberais do século XIX e XX (BIROLI, 2003); a sua escrita sobre a realidade da Argentina, a sua tentativa de apresentar uma representação fiel do que ocorre na cidade portenha, obedece à lógica de escrita do mundo como representação, isto é, percepção e re-figuração de acordo com pressupostos e um ponto de observação específico – imbuído de interesses econômicos, políticos; orientado pelos limites de escrita, de usos de conceitos, de opções para descrever um acontecimento -, utiliza das categorias de povo e de liberdade como fundamentos para qualquer manobra política que pretenda por fim à um regime político e a um estado de divisão dos poderes do Estado e dos capitais múltiplos não favoráveis aos interesses destes agentes jornalísticos, de seus patrões, das classes dominantes ou em nome dos agentes que pensam e pretendem ser representantes.

Em meados do ano de 1955, a "ordem do dia" era a ameaça peronista e o inevitável desmonte do autoritarismo de Perón, pois a "verdade democracia do povo" prevaleceria, deveria prevalecer. No Brasil, também estava na "ordem do dia" a instabilidade política, o futuro econômico e político do país, cujo debate traria tópicos relacionados à Argentina, como mais tarde a liberdade de imprensa trazida pela Revolução Libertadora – que em novembro, já no governo provisório de Pedro Eugênio Aramburu, devolveria as empresas jornalísticas apropriadas pelo governo peronista aos seus antigos proprietários, como foi o *La Prensa* – e que se veria ameaça no país pela censura ao fim de 1955, sob a prerrogativa de manter a estabilidade política pós-eleições, quando os senhores Juscelino Kubitschek e João Goulart saíram-se vitoriosos – como presidente e vice-presidente, respectivamente. Embora não tivesse apoiado a campanha de JK através do Correio, a relação personalista de Paulo Bittencourt – em meio a modificação da empresa de estilo familiar para um modelo empresarial – com a escrita do Correio é

constituinte de seus sentidos, negociações indiretas muitas vezes. Álvaro Lins, também redator do Correio, foi chefe da casa civil entre Janeiro e Novembro de 1956, bem como embaixador em Portugal durante o governo de JK. Relação comum naqueles dias. Naqueles dias?

REFERÊNCIAS

[1] LUCA, Tânia de. História dos, nos e por meio dos periódicos. IN: PINSKY, Carla (org). *Fontes Históricas.* Editora Contexto. 2006.
[2] CRUZ, Heloísa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto História.* PUC-SP. Nº 35. 2007, pp. 253-270
[3] CAPELATO, M. H. R.; MOTA, C. G. . História da Folha de S. Paulo - 1921-1981. São Paulo: IMPRES, 1981..
[4] CAPELATO, M. H. R.. *Os Arautos do Liberalismo. Imprensa Paulista. 1920-1945.* São Paulo: Brasiliense, 1989.. .
[5] BIROLI, Flávia. *Com a corrente: modernidade, democracia e seus sentidos no jornalismo brasileiro dos anos 1950.* Tese de Doutorado. UNICAMP, 2003.

[6] RIBEIRO, Ana Paula Goulart. *Imprensa e História no Rio de Janeiro dos anos 1950.* Editora E-papers. 2007.
[7] SANTOS, Rodolpho Gauthier. *A construção da ameaça justicialista: Antiperonismo, política e imprensa no Brasil (1945-1955).* Tese de Doutorado. PPG História. UPS. 2015
[8] BARBOSA, Marialva. História Cultural da Imprensa. Ed. Maud. 2Edição. 2010
[9] BOURDIEU, Pierre. Campo de Poder e Habitus de Classe. IN: *A economia das trocas simbólicas.* Editora Perspectiva, 2015, pp. 183-202
[10] BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico.* Editora DIEFEL, 1989
[11] CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias. Editora* Contexto. 2009
[12] NUNES, Lucas Rangel. *Sob o sol da Guanabara: representações da Argentina na imprensa do Rio de Janeiro (1955-1958).* Dissertação de Mestrado. UFRGS. No prelo.
[13] BOURDIEU, Pierre. Mercado Linguístico IN: *Questões de Sociologia.* Editora Fim de Século, 2003.
[14] FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* Edições Loyola. 2016
[15] GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do Trabalhismo.* Editora FGV. 2005.
[16] BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A UDN e o udenismo.* Paz e Terra. 1981.
[17] WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira.* Paz e Terra. 1980 [1963, 1965, 1967]
[18] FERREIRA, Jorge (org). *O populismo e sua história: debate e crítica.* Civilização Brasileira. 2017 [2001]
[19] LACLAU, Ernesto. *La razón populista.* Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. 2005.
[20] SPINELLI, Maria Estela. *Los Vencedores Vencidos: el antiperonismo y la "revolución libertadora".* Editorial Biblós. 2005.

[21] TORRE, Juan Carlos (org). *Nueva História Argentina – Tomo 8 – Los años peronistas (1943-1955).* Editorial Sudamericana. 2002

[22] CPDOC. Correio da Manhã – RJ.

Disponível:
http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/correio-da-manha

Último acesso em: 20/11/2018

[23] Correio da Manhã – RJ.Biblioteca Nacional Digital.

http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/
Último acesso em: 20/11//2018

[24] SELIGMANN-SILVA, Márcio. *O Local da Diferença: Ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução.* Editora 34. 2005
[25] MURMIS, Ezequiel Patricio. El Partido Comunista en el movimiento obrero argentino durante la "Revolución Libertadora": del golpe de estado a la alianza entre el sindicalismo comunista y peronista (1955-1958). IN: Izquierdas.Vol. 28. 2016.
[26] GIRBAL-BLACHA, Noemí. El estado peronista en cuestión. La memoria dispersa del agro argentino (1946–1955). IN: E.I.A.L. Vol. 19. Nº2. 2008.
[27] GOMES, Ângela de Castro. *Vargas e a crise dos anos 1950.* Editora Ponteio. 2011
[28] BIROLI, Flávia. Liberdade de Imprensa: margens e definições para a democracia

durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960). IN: *Revista Brasileira de Imprensa*. v. 24, nº 47, pp. 213-240

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (org). *Dicionário de Análise do Discurso.* Editora Contexto. 2016a

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e Discurso. Editora Contexto. 2016b

ANÁLISE DE CONTEÚDO E CINEMA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO PARA PESQUISAS DE CARÁTER INTERDISCIPLINAR COM MATERIAIS CINEMATOGRÁFICOS

ANÁLISIS DE CONTENIDO Y CINEMA: UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS CONTRIBUCIONES DEL MÉTODO PARA INVESTIGACIONES DE CARÁCTER INTERDISCIPLINAR CON MATERIALES CINEMATOGRÁFICOS

Macelle Khouri Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH/UFSC. Professora Assistente do Curso de Cinema e Audiovisual – DFCH/UESB. Integrante do Grupo de Pesquisa Cinema e Audiovisual: Memória e Processos de Formação Cultural (UESB). E-mail: macellekhouri@gmail.com.

RESUMO

O artigo tem por objetivo refletir sobre a utilização da análise de conteúdo em pesquisas de caráter interdisciplinar que tenham materiais cinematográficos como objeto de estudo. Embora tradicionalmente concebida para análise quantitativa de materiais textuais, a análise de conteúdo pode ser também aplicada a imagens e sons, bem como trabalhada em sua vertente qualitativa. Assim sendo, o texto toma como referência ilustrativa os resultados da pesquisa de mestrado, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (PPGJOR), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na qual a análise de conteúdo foi utilizada em sua abordagem qualitativa para analisar a representação do jornalismo no cinema hollywoodiano do século XX, com vistas a aprofundar a reflexão sobre as contribuições do método na compreensão da narrativa fílmica, tanto em suas dimensões técnica e simbólica, quanto em associação direta com eixos teóricos previamente selecionados. Compreendendo que a função cultural desempenhada pelo cinema, por meio de suas narrativas, vai além da fruição, perpassando, sobretudo, contextos socioculturais, o artigo busca destacar as potencialidades do método para análise dos filmes, seus enredos e personagens, no âmbito de percursos com os quais o cinema dialogue e componha interfaces.

Palavras-Chave: Análise de conteúdo; cinema; pesquisa interdisciplinar; abordagem qualitativa; jornalismo.

RESUMEN

El artículo tiene por objetivo reflexionar sobre la utilización del análisis de contenido en investigaciones de carácter interdisciplinar que tengan materiales cinematográficos como objeto de estudio. Aunque tradicionalmente concebido para el análisis cuantitativo de materiales textuales, el análisis de contenido puede aplicarse también a imágenes y sonidos, así como trabajado en su aspecto cualitativo. En este sentido, el texto toma como referencia ilustrativa los resultados de la investigación de maestría, realizada en el ámbito del Programa de Postgrado en Periodismo (PPGJOR), de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), en la cual el análisis de contenido fue utilizado en su enfoque cualitativo para analizar la representación del periodismo en el cine hollywoodiano del siglo XX, objetivando profundizar la reflexión sobre las contribuciones del método en la comprensión de la narrativa fílmica, tanto en sus dimensiones técnica y simbólica, como en asociación directa con ejes teóricos previamente seleccionados. El artículo busca destacar las potencialidades del método para el análisis de las películas, sus enredos y personajes, en el ámbito de recorridos con los cuales el cine mantenga diálogos y componga interfaces.

Palabras-clave: Análisis de contenido; cine; investigación interdisciplinaria; enfoque cualitativo; periodismo.

Introdução

O presente artigo traz uma reflexão sobre a análise de conteúdo, com o intuito de demonstrar as suas contribuições para pesquisas qualitativas de caráter interdisciplinar que tenham o cinema como objeto de estudo no âmbito das humanidades.

Levando-se em consideração Bauer, Gaskell e Allum (2012) quando destacam que a opção por realizar um estudo qualitativo, em lugar de um quantitativo, dá-se, primeiramente, em função do método de análise com o qual se pretende trabalhar, para depois se definir questões mais específicas e singulares da pesquisa, o texto inicia-se, então, com uma breve reflexão sobre a pesquisa qualitativa para, em seguida, abordar fundamentos, conceitos e dinâmicas específicas da análise de conteúdo.

Estando a análise de conteúdo entre as várias técnicas para tratamentos analíticos de dados, nota-se sua ampla utilização em pesquisas qualitativas em função, especialmente, do fato de ela poder ser aplicada não somente a materiais textuais, conforme sua origem, mas também àqueles de natureza imagética, sonora ou audiovisual. Assim sendo, a proposta aqui apresentada visa demostrar a aplicabilidade do método em pesquisas que tenham filmes como objeto de estudo e, para tanto, toma como referência ilustrativa a pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (PPGJOR), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na qual a análise de conteúdo foi utilizada em sua abordagem qualitativa para analisar a representação do jornalismo no cinema hollywoodiano do século XX (SANTOS, 2014).

O texto considera ainda a importância da abordagem interdisciplinar nas pesquisas realizadas com cinema, tendo em vista seu propósito de convergir múltiplos e distintos olhares com vistas a construir novas perspectivas de análise e entendimento (RAYNAUT, 2014, p.16). Portanto, destaca a relevância de se pensar o cinema a partir das diversas interfaces com as quais entre em diálogo, bem como de analisá-lo a partir de conjunções metodológicas que potencializem a compreensão de suas narrativas.

Por fim, e visando a uma melhor fluidez tanto na escrita quanto para a leitura, optou-se por utilizar, ao longo do artigo, a sigla AC, evitando, assim, a repetição constante do termo análise de conteúdo.

Desenvolvimento

Pesquisa qualitativa

Falar de pesquisa qualitativa no âmbito das humanidades implica refletir sobre quão complexa é a experiência humana. Ao debruçar o seu olhar sobre os mais diversos matizes que compõe esse *locus* de estudo, o pesquisador é convocado a um intenso exercício de reflexividade, colocando-se, inevitavelmente, em interação direta com o seu contexto de pesquisa, afetando-o e sendo por ele afetado (FAVRET-SAADA, 2005).

Anne Laperrière (2014, p.415/429, grifos da autora) enfatiza essa reflexão ressaltando que as abordagens qualitativas não somente "investem na qualidade e na análise contínua da interação" entre observador e observado, como buscam assegurar "a exatidão e a pertinência da ligação entre interpretações e observações empíricas, restituindo ao *sentido* seu lugar central na análise dos fenômenos humanos". A autora destaca ainda a importância dada ao "papel da *subjetividade* na ação humana, e a *complexidade* das influências que ela sofre" como características fundamentais das abordagens qualitativas.

São essas características que configuram a pesquisa qualitativa como voltada à compreensão, em contraponto às abordagens quantitativas, que estariam mais preocupadas com o controle de variáveis de um determinado fenômeno, e fazem com que ela seja vista como "uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória", segundo apontam Bauer, Gaskell e Allum (2012, p.32). Nesse sentido, os autores também chamam a atenção para o papel do pesquisador qualitativo, atestando que ele deve desenvolver a capacidade de ver "através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados", permitindo-se, portanto, uma observação mais integrada, contextualizada e compreensiva da realidade em análise.

Esses apontamentos levam a outra dimensão das abordagens qualitativas que diz respeito à validação desse tipo de estudo. Por lidar com a esfera da subjetividade humana, essa pesquisa requer que "as ligações entre os objetivos perseguidos pelo pesquisador, suas orientações teóricas e seus dados empíricos estejam finamente articulados" (LAPERRIÈRE, 2014. p.419). Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p.171-172), atualmente, os critérios mais compatíveis para assegurar a confiabilidade das pesquisas qualitativas são: a credibilidade, desde que a interpretação dos resultados seja coerente tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos pesquisados; a possibilidade de replicar o estudo também a outros contextos; a consistência e a validade dos resultados obtidos.

Para tanto, é necessário trabalhar a partir daquilo que Bauer, Gaskell e Allum (2012, p.18) denominam de "pluralismo metodológico", ou seja, a conjunção de procedimentos que melhor se adequem à realização do estudo:

> Se a investigação da ação empírica exige a) a observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto)observações dos atores e dos espectadores exige b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores exige c) uma análise sistemática.

Sendo, portanto, uma investigação que toma como objeto e objetivos, questões especialmente complexas, é natural que o caminho de pesquisa vá se delineando conforme as demandas e peculiaridades que se apresentem ao longo do percurso. O que se faz necessário, nesse contexto, é uma análise cuidadosa dos enfoques e procedimentos que melhor contribuam para a realização do estudo, buscando ponderar vantagens e limitações, bem como compreender a aplicabilidade de cada um deles em diferentes conjunturas sociais.

Análise de Conteúdo

De acordo com o pesquisador Klaus Krippendorff (1990), as origens do estudo focado no conteúdo de materiais impressos remontam ao século XVIII, quando a corte sueca examinou um conjunto de 90 hinos, de autoria anônima, intitulado *Os Cantos de Sião*, com o intuito de identificar sinais de heresia. Mas seria, efetivamente, nas últimas décadas do referido século que os trabalhos voltados à análise de conteúdo teriam início, no âmbito das primeiras escolas de jornalismo estadunidenses, mediante o crescimento de uma imprensa sensacionalista no país.

Desde o seu início, portanto, o método estabeleceu uma estreita relação com o campo da comunicação social. Fonseca Júnior (2006, p.280-281) destaca que "desde sua presença nos primeiros trabalhos da *communication research* às recentes pesquisas sobre novas tecnologias, passando pelos estudos culturais e de recepção, esse método tem demonstrado grande adaptação aos desafios emergentes da comunicação", assim como de outros campos de conhecimento, a exemplo das ciências políticas, da psicologia, da sociologia e da crítica literária.

Foi justamente o grande impulso de desenvolvimento da comunicação de massa, que levou a AC a se consolidar nos EUA, ao longo da primeira metade no século XX, como uma metodologia rigidamente quantitativa, que assegurava análises bem mais precisas que a técnica de análise textual utilizada até então, cuja abordagem era muito subjetiva (FONSECA JÚNIOR, 2006, p.282).

Krippendorf (1990) associa o fato de a análise de conteúdo ter se consolidado como uma técnica quantitativa ao paradigma positivista, dominante à época e que considerava dados quantitativos como irrefutáveis. Segundo a pesquisadora Laurence Bardin (2016), a AC deixa de ser vista como um método estritamente quantitativo a partir da compreensão de que a sua função principal é a inferência, podendo ela ser baseada em indicadores quantitativos ou não.

Assim sendo, a análise de conteúdo passa a ser definida, conforme Krippendorff (1990, p.28), como uma "técnica de investigação

destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que podem ser aplicadas em seu contexto". Nesse sentido, Fonseca Júnior (2006, p.284) ressalta que ao direcionar o foco da pesquisa também para os elementos implícitos no material em análise, a inferência contribuiu para "amenizar o impacto da herança positivista" na técnica, e destaca que, atualmente, a AC tem sido usada tanto pelo viés quantitativo quanto pelo qualitativo, buscando atender, dessa maneira, a requisitos e especificidades de cada estudo.

Quando se opta pela análise qualitativa do conteúdo, o pesquisador dispõe-se a compreender não somente a mensagem, mas também o seu contexto de produção. E desde que observado os requisitos de sistematicidade e etapas de organização, requeridos pelo método, como apresenta Bardin (2016), o pesquisador pode adentrar a esfera da subjetividade apoiado em um instrumental que lhe permite desenvolver o trabalho com rigor crítico e analítico e, quando necessário, em associação também a outros métodos e técnicas de investigação, além do uso conjugado com softwares específicos.

Atualmente, segundo Fonseca Júnior (2006, p.286), a análise de conteúdo apresenta três características fundamentais:

> a) orientação fundamentalmente empírica, exploratória vinculada a fenômenos reais e de finalidade preditiva; b) transcendência das noções normais de conteúdo, envolvendo as ideias de mensagem, canal, comunicação e sistema; c) metodologia própria, que permite ao investigador programar, comunicar, e avaliar criticamente um projeto de pesquisa com independência de resultados.

Para Bauer (2012, p.192-203), a AC é uma construção social que, possui "um discurso elaborado sobre qualidade, sendo suas preocupações-chave a fidedignidade e a validade", e acrescenta "coerência e transparência como dois critérios a mais para a avaliação de uma boa prática" da técnica. Fundamentado em Buehller (1934), ele aponta como objetivos centrais da análise de conteúdo, a inferência acerca da expressão dos contextos, e a avaliação/interpretação dos apelos que se dão através desses contextos. E explica que a reconstrução das representações feitas pela AC se dá principalmente nas dimensões sintática, se o foco do estudo estiver voltado para "os transmissores de sinais e suas inter-relações", e semântica, se estiver direcionado para a "relação entre os sinais e os seus sentidos", quer sejam eles denotativos e/ou conotativos.

Especificidades da análise de conteúdo

De acordo com Sylvia Vergara (2010, p.11), os métodos e técnicas qualitativos de pesquisa destinados à análise textual buscam identificar singularidades entre os elementos, bem como as relações que estabelecem entre si, enfocando tanto o que ganha destaque como aquilo que está ausente no texto. Isso pode ser feito, segundo a autora, por comparação, associando os resultados obtidos com o referencial teórico escolhido pelo pesquisador, ou relacionando categorias com vistas a tecer uma explicação para o objeto em análise.

Ambas as possibilidades encontram-se presente nas dinâmicas de trabalho características da análise de conteúdo que, em suas especificidades, busca compreender as mensagens para além do que apresentam e de como se apresentam. Adequando-se tanto à abordagem qualitativa quanto a estudos quantitativos ou quali-quantitativos, a AC caracteriza-se, segundo Gonçalves (2016, p.293-294), por uma estratégia de investigação que "adota o procedimento de codificar um determinado material empírico, com objetivo de categorizar ou desenvolver uma teoria".

Bauer (2012, p. 191-194) atesta que a análise de conteúdo pode levar à reconstrução de "mapas de conhecimento", a partir da tessitura de redes e relações entre elementos e contextos em estudo, já que a linguagem é utilizada para "representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento". E defende que, "no divisor quantidade/qualidade das Ciências Sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar essa improdutiva discussão sobre virtudes e métodos".

Nesse sentido, cabe destacar que a possibilidade de construir um referencial metodológico híbrido é outra característica

importante da pesquisa qualitativa. Tendo em vista a dimensão subjetiva da realidade a ser analisada, faz-se, muitas vezes, necessário compor uma associação entre algumas técnicas de análise para se alcançar os objetivos pretendidos. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p.173), quando falam dos critérios relativos à credibilidade da pesquisa qualitativa, destacam, entre outros fatores, a triangulação, apontando que ela pode ser feita pela combinação tanto de fontes e teorias, como também de técnicas e métodos.

De acordo com Flick (2009, p.362), embora tenha surgido como uma estratégia para validar resultados alcançados a partir da aplicabilidade de métodos individuais de pesquisa, a triangulação vem sendo vista e utilizada como uma possibilidade de enriquecer a investigação de natureza qualitativa, potencializando o conhecimento que dela deriva.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo, por permear a esfera da subjetividade, não se apresenta com um modelo único, colocando-se aberta a adequações requeridas tanto pelo objeto quanto pelos objetivos pretendidos pela pesquisa, tendo em vista que cada material analisado deve fazer surgir um novo sentido, suplementar ao já conhecido. Dessa forma, a aplicação da AC em associação a outras técnicas e instrumentos, bem como à utilização integrada com *softwares* específicos, como o NUD*IT e o Atlas/ti, entre outros, contribui para alcançar resultados mais completos e precisos.

Uso de *softwares*

Fonseca Júnior (2006, p.300, grifos do autor) destaca que a utilização de programas de computador em pesquisas de AC remonta ao final da década de 1950, e que, atualmente, o uso desses recursos visa atender a três demandas principais: "*auxílio nos estudos e descobertas"*, quando se objetiva traçar uma análise mais panorâmica do conteúdo presente em uma grande quantidade de material textual; "*análise de conteúdo pelo computador* com objetivo de representar algum aspecto do contexto social dos dados", além das "*análises estatísticas"*.

Nascimento e Menandro (2006), por sua vez, fazem uma análise comparativa do uso da AC e do ALCESTE, um *software* destinado a mapear co-ocorrência de palavras em segmentos de texto, e descrevem a sua aplicabilidade com o objetivo de ressaltar as contribuições e limitações de cada um, quando usados separadamente, e quanto o uso conjugado de ambos permite uma análise e compreensão mais aprofundada dos dados.

Segundo eles, enquanto o ALCESTE oferece segurança estatística para mapear grande quantidade de textos, inclusive com muita rapidez, e busca relacionar o contexto linguístico com sua representação coletiva, a AC permite a estruturação da pesquisa em categorias mais gerais, bem como a identificação da variedade de temas presente no *corpus,* além da reconstrução de mapas de conhecimento, o que, segundo Bauer (2012), dimensiona a análise para além dos elementos textuais, considerando também as relações que os envolvem, como apontado anteriormente.

Outro *software* que vem sendo utilizado em pesquisas de análise de conteúdo com textos é o IRaMuTeQ. De acordo com Camargo e Justo (2013), além de gratuito, ele possibilita a realização de diferentes tipos análises lexicais, de maneira simples e muito compreensível, e pela forma como cruza e apresenta os dados, potencializa uma análise mais qualitativa.

Os autores ressaltam também a contribuição que o uso desses *softwares* traz para pesquisas de análise de conteúdo textual, e destacam que eles podem/devem ser utilizados como um suporte para melhor tabular e categorizar grandes quantidades de dados, contribuindo para uma importante integração quali-quantitativa.

Resultados e Discussões

Análise de conteúdo e cinema

No que se refere a pesquisas qualitativas que tenham materiais audiovisuais como objetos de estudo, a análise de conteúdo pode ser utilizada em associação a técnicas de análise de imagem. De acordo com a pesquisadora Iluska Coutinho (2006, p.332), ao tomar materiais de natureza imagética e/ou

audiovisual para estudar, o pesquisador deve estar consciente de que essas imagens constituem-se "não na realidade objetiva, mas em uma forma de olhar, registrada pela ação humana em associação a processos técnicos".

O cinema traz em si uma lógica discursiva, elaborada e construída pelos seus realizadores, que se apresenta sob a forma da narrativa cinematográfica. Coutinho (2006, p.332) chama a atenção justamente para essa composição, enfatizando que a cada etapa de produção, são atribuídos significados ao filme, por isso o seu processo de análise, bem como das demais linguagens audiovisuais (televisão e vídeo), "deve levar em conta uma espécie de 'infra-saber', isto é, o conhecimento e compreensão das características discursivas da grande narrativa em que aquele registro visual se insere".

E uma vez que o visível e o invisível não se fazem facilmente perceptíveis em cada uma dessas narrativas (cinema, televisão e vídeo), a associação entre técnicas de pesquisa consegue potencializar a análise, atribuindo sentido às imagens e interpretando-as à luz das questões que norteiam o estudo.

Por debruçar seu olhar sobre a mensagem em consonância com seu contexto, a AC possibilita uma salutar associação com a técnica de análise fílmica. Enquanto a primeira oferece os ditames de estruturação da pesquisa, a segunda permitir adentrar a tessitura narrativa dos filmes para compreendê-los a partir de suas significações. Levando-se em consideração que o filme é uma forma simbólica, na qual texto e imagem confluem para a construção de representações, a associação entre análise de conteúdo e análise fílmica permite não apenas a identificação de elementos explícitos na narrativa, mas, sobretudo, desvelar o conteúdo oculto dos filmes, numa associação direta com eixos teóricos previamente selecionados.

Uso da AC na interface cinema e jornalismo

Uma experiência que pode ser aqui tomada como referência da associação entre análise de conteúdo e análise fílmica encontra-se em Santos (2014), cuja pesquisa destinou-se a analisar a representação do jornalismo na cinematografia hollywoodiana do século XX[42]. O estudo debruçou-se sobre um *corpus* composto por 14 filmes, buscando identificar tanto os sentidos manifestos nas narrativas quanto os subjacentes às histórias contadas, apoiado em um suporte teórico composto por referenciais do campo do jornalismo e também da área de estudos da linguagem e narrativa cinematográficas.

O estudo foi estruturado a partir das três fases requeridas pela AC: a pré-analítica; a exploratória; e a de análise e interpretação, e as categorias temáticas foram definidas em associação com os eixos teóricos que fundamentaram o estudo. Segundo a pesquisadora, a complexidade do *corpus*, quer seja no sentido do material cinematográfico quanto do ponto de vista teórico, exigiu um grande esforço de observação e articulação de informações que só foi possível concretizar a partir da associação metodológica entre a análise de conteúdo e análise fílmica.

Para Santos (2015[43], p.236), o uso conjugado das técnicas assegurou fluidez ao percurso de análise, bem como possibilitou a percepção de sutilezas presentes tanto nas narrativas como nos referenciais teóricos. Além disso, propiciou a "avaliação dos sistemas de inferências acionados pelos espectadores, a partir da interpretação dos conteúdos manifestos e ocultos dos filmes, contribuindo, de maneira singular, para refletir e repensar as significações oriundas dessa interface".

Levando-se em consideração que a experiência do cinema traz consigo a

[42] A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2007 e 2009, no Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujos resultados encontram-se na dissertação intitulada *Um Olhar sobre o Jornalismo: Análise da Representação do Jornalismo no Cinema Hollywoodiano, de 1930 a 2000*, disponível no banco de dados do Programa, no site: http://ppgjor.posgrad.ufsc.br/. Esse trabalho foi publicado posteriormente, no ano de 2014, pelas Edições UESB, editora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

[43] Nesse texto, publicado em 2015, a autora descreve todo o processo de desenvolvimento da pesquisa e reflete sobre a potencialidade da associação metodológica entre análise de conteúdo e análise fílmica para pesquisas que tenham filmes como objeto de estudo.

dissolução das fronteiras entre o visível e o invisível, o que é representado e sua significação tornam-se, dessa forma, intrinsecamente relacionados. Isso reforça, portanto, a importância de compreender um filme a partir dos seus meandros narrativos, pois o sentido maior das imagens se dá a partir da montagem, que, por meio das associações e sequencialidades, produz sentidos que não estão necessariamente na tela, mas encontram-se subjacentes à história contada.

Assim sendo, a associação entre a análise de conteúdo e análise fílmica potencializa a compreensão tanto do encadeamento da história quanto o da narrativa cinematográfica, desvelando não apenas o desenrolar das cenas, mas, sobretudo, a forma como elas se apresentam.

Considerações Finais

Filmes são recortes, narrativas que re-significam a realidade. E é sobre esse recorte re-significado que se debruça o olhar, quer seja de espectadores e/ou de pesquisadores que valorizam, consequentemente, o olhar mediador do cinema. Nesse sentido, pode-se recorrer a Bauer (2012, p.192), quando chama a atenção para a importância de se refletir sobre a "natureza tríplice da mediação simbólica: um símbolo representa o mundo; esta representação remete a uma fonte e faz apelo a um público".

O cinema é, por conseguinte, uma prática social, inserida em um contexto cultural, que se coloca em diálogo com um público. Sendo assim, compreende-se que a função cultural desempenhada por ele, por meio de suas narrativas, vai além da fruição, perpassando, sobretudo, contextos socioculturais que, por sua vez, impactam significativamente tanto a produção quanto a compreensão dos filmes, seus enredos e personagens (TURNER, 1997).

Dessa forma, ao optar por realizar uma pesquisa qualitativa tendo filmes como objeto, o pesquisador precisa estar atento às significações oriundas das interfaces em diálogo nas narrativas eleitas para análise, bem como aos seus contextos de produção e socioculturais. Assim sendo, como afirma Godoy (1995, p.23), "o esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação como se fosse um receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio da outra ou ao lado da primeira".

A análise de conteúdo apresenta-se, portanto, como importante ferramenta para estudos voltados às narrativas cinematográficas, tendo em vista que seus respectivos procedimentos permitem adentrar a tessitura do texto fílmico, compreendendo-o em seus contextos e significações. E a associação à técnica de análise fílmica possibilita ao pesquisador não apenas formas mais adequadas para lidar e compreender o "infra-saber", apontado por Coutinho (2006), como também assegura à pesquisa "dispositivos de observação do filme", que preservem a análise de incorrer em equívocos ou excessivas verificações (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2005, p.11).

Pensando a partir de uma perspectiva interdisciplinar, caberia dizer, por fim, que as associações metodológicas possibilitam ainda tecer reflexões mais amplas e diversificadas sobre o cinema, uma vez que conseguem coadunar a análise do filme em suas dimensões técnica e simbólica, potencializando assim os olhares sobre essa arte que é, em si mesma, plural.

REFERÊNCIAS

[1] BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In.: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. pp.17-36.

[2] SANTOS, Macelle Khouri. *Um olhar sobre o jornalismo*. Análise da representação do jornalismo no cinema hollywoodiano do século XX. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2014.

[3] RAYNAUT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para a interdisciplinaridade. *Revista Internacional*

Interdisciplinar INTERthesis. Florianópolis, V.11, Nº 1, JAN/JUN, 2014. pp. 1-22.

[4] FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser Afetado. *Cadernos de Campo*, nº 13, 2005. pp. 155-161.

[5] LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In.: POUPART, Jean *et al. A pesquisa qualitativa*: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2014.

[6] ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

[7] KRIPPENDORFF, Klaus. *Metodología de análisis de contenido*. Teoría e práctica. Barcelona: Paidós, 1990.

[8] FONSECA JUNIOR, Wilson Corrêa da. Análise de Conteúdo. In.: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio Teixeira de. *Métodos e técnicas da pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2006. pp.280-304.

[9] BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

[10] BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In.: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. pp.169-217.

[11] VERGARA, Sylvia. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2010.

[2] GONÇALVES, Anderson Tiago Peixoto. Análise de conteúdo, análise do discurso e análise de conversação: Estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas. *Administração: Ensino e Pesquisa*. Rio de Janeiro, V. 17, nº 2, MAI/JUN/JUL/AGO, 2016. pp. 275-300.

[13] FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

[14] NASCIMENTO, A.R.A; MENANDRO, P.R.M. Análise lexical e análise de conteúdo: Uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, Nº 2, 2º Semestre de 2006. pp. 72-88.

[15] CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 2013, Vol. 21, nº 2, pp. 513-518.

[16] COUTINHO, Iluska. Leitura e análise da imagem. In.: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio Teixeira de. *Métodos e técnicas da pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2006. pp.330-344.

[17] SANTOS, Macelle Khouri. Jornalismo e cinema: Contribuições para o estudo de uma interface. In:. JORGE, Thaïs de Mendonça. *Notícia em fragmentos*: Análise de conteúdo no jornalismo. Florianópolis: Insular, 2015. pp. 225-237.

[18] TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

[19] GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. *ERA – Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, V. 35, nº 3, MAI/JUN, 1995. pp. 20-29.

[20] VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica.* Campinas: Papirus, 2005.

PRECISAMOS FALAR SOBRE O FUTEBOL!

WE NEED TO TALK ABOUT SOCCER!

Naiara Souza da Silva[a],

[a] *Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)/ Laboratório de Estudos em Análise de Discurso (LEAD)*
naiaraa_souza@hotmail.com

RESUMO

Esse estudo trata do futebol enquanto um potente dispositivo de interpelação em que dedicamos atenção à cidade de Pelotas, situada no interior sul do estado do Rio Grande do Sul (RS), especificamente aos dois clubes predominantes que compõem o clássico futebolístico, nominados *Esporte Clube Pelotas* e *Grêmio Esportivo Brasil*. O arquivo da pesquisa abrange depoimentos de sujeitos tatuados torcedores, homens e mulheres, a respeito da sua relação com seu time, e também, de sua relação com o time adversário, somado a fotografias de tatuagens alusivas a um dos dois times em questão que tais sujeitos materializaram em seus corpos. Trabalhamos com a língua e com o corpo como formas materiais do discurso, ou seja, entendemos que se o sujeito se identifica com a língua para poder dizer, ele também se identifica com o seu corpo para significar no espaço em que vive. A problemática que fomenta esta investigação é a seguinte: como a (re)produção de determinados discursos acerca de dois clubes futebolísticos é capaz de instaurar efeitos de sentido de superioridade e de inferioridade, de inclusão e de exclusão, incitando a violência num espaço social comum? Entendendo pertinente tal problema, nosso objetivo é analisar os processos de subjetivação (pela língua e pela tatuagem) desses sujeitos torcedores na busca de compreendermos o funcionamento da ideologia e do inconsciente no contexto futebolístico.

Palavras chave: Futebol, Ideologia, Língua, Corpo, Sentidos.

ABSTRACT

This study refers to soccer as a powerful interpellation device, we dedicate more attention to the city of Pelotas, located in the southern interior of the state of Rio Grande do Sul (RS), specifically the two predominant clubs that make up the classic, nominated Esporte Clube Pelotas and Grêmio Esportivo Brasil. The research's archive includes interviews of male and female soccer fans, regarding their relationship with their team, and also their relationship with the opposing team, along with photographs of allusive tattoos to one of the two teams in question that such subjects materialized in their bodies. We work with the language and with the body as material forms of discourse, that is, we understand that if the subject identifies with the language to be able to say, his/her also identifies with his/her body to mean in the space in which his/her lives. The problem that foment this research is: how (re) production of certain discourses about two football clubs is able of install effects of superiority and inferiority, inclusion and exclusion, inciting the violence in a common social space? Understanding how pertinent this problem, our objective is to analyze the processes of subjectivation (by the language and by the tattoo) of these soccer fans in an attempt to understand the functioning of the ideology and the unconscious in the soccer context.

Keywords: Soccer, Ideology, Languagem, Body, Sense.

Introdução

O presente texto refere-se às primeiras reflexões da tese de doutorado, em fase de amadurecimento do projeto de pesquisa, que fazem parte de um processo de escrita que teve orientação da Professora Doutora Ercília Ana Cazarin, no período entre fevereiro de 2015 a março de 2018, quando o Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguística Aplicada estava vinculado à Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). E na continuidade, após este período, a tese é orientada pela Professora Doutora Aracy Graça Ernst, com o Programa de Pós-Graduação já transferido para a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Em fase de transições e mudanças, o trabalho foi submetido a uma (re)avaliação e está em constante (re)construção no decorrer de seu desenvolvimento.

O interesse pela temática do estudo que se segue nesta etapa acadêmica diz respeito ao incômodo gerado pela representação do futebol no Brasil, em que questionamos de modo ainda incipiente seu funcionamento em nossa sociedade, sua engrenagem ideológica e seu papel na (re)produção de determinados sentidos e estereótipos, somado ao interesse de compreender o modo como ele interpela certos sujeitos.

De maneira geral, salientamos a queixa de alguns autores quanto à receptividade negativa de seus estudos no meio científico, e de certo modo, estes apontamentos aliviaram nosso sentimento de angústia quanto ao nosso próprio trabalho, pois estudar o futebol parece, a olhares outros, como perda de tempo já que "não se precisa entendê-lo, basta senti-lo", enunciado este naturalizado socialmente, que penetra as grades da universidade, e por isso, acreditamos em sua força ideológica que opacifica o olhar de muitos sujeitos.

Nas palavras de Franco Júnior (2007),

> Ninguém nega, sem dúvida, o lugar de destaque que o futebol ocupa no mundo contemporâneo. Nos cinco continentes ele mobiliza profissionalmente, de forma direta e indireta, dezenas de milhões de pessoas. Mais significativo, mobiliza emocionalmente várias centenas de milhões de indivíduos. Entretanto, as razões da força desse fenômeno têm recebido explicações apenas parciais, quando não superficiais (FRANCO JÚNIOR, 2007, p. 14).

Nesse sentido, a constatação é simples: "o futebol é bastante jogado e insuficientemente pensado" (FRANCO JÚNIOR, 2007, p. 11). Afirmação essa também utilizada por Rohden, Azevedo e Azambuja (2012, p. 08), quando anunciavam a importância de estudos que contemplem a temática futebolística frente a precariedade de reflexões realizadas já que, desde que o futebol chegou a solo brasileiro, considera-se o "país a terra desse esporte".

Sobre o modo de interpelação, então, nesse início de trabalho, a leitura das crônicas de Veríssimo (2010) sobre o futebol, no livro *Time dos Sonhos: paixão, poesia e futebol*, já nos fez pensar nessa força ideológica que perpassa este esporte. Em uma delas, chamada *Infantilidades*, o cronista destaca o seguinte:

> Só o futebol permite que você sinta aos 60 anos exatamente o que sentia aos 6. Todas as outras paixões infantis ou ficam sérias ou desaparecem, mas não há uma maneira adulta de ser apaixonado por futebol. Adulto seria largar a paixão e deixar para trás essas criancices: a devoção a um clube e às suas cores como se fosse a nossa outra nação, o desconsolo ou a fúria assassina quando o time perde, a exultação guerreira com a vitória. Você pode racionalizar a paixão, e fazer teses sobre a bola, e observações sociológicas sobre a massa ou poesia sobre o passe, mas é sempre fingimento. É só camuflagem. Dentro do mais teórico e distante analista e do mais engravatado cartola aproveitador existe um guri pulando na arquibancada (VERÍSSIMO, 2010, p. 25).

O futebol, nesse sentido, tem assumido um papel que vai além de uma modalidade esportiva, simples e modesta, configurando-se de uma maneira que precisa ser analisada, pois acreditamos que ele nos fornece subsídios para o entendimento das relações sociais que permeiam a sociedade brasileira. Ainda em Veríssimo (2010), outra crônica, esta chamada *Para que serve o futebol*, nos provocou reflexão, na medida em que o autor dá voz a um alienígena que ao visitar a Terra, reconhece que o futebol existe em nosso país para representar o desperdício nacional em todas as esferas, econômica, política e cultural.

Na conclusão do alienígena, perplexo com o que viu, "a função do futebol, no Brasil, é ser metáfora" (VERÍSSIMO, 2010, p. 20), e se bem entendemos a provocação do autor nesta crônica citada, consideramos importante a discussão e a reflexão que propomos quando assumimos o entendimento de que o futebol ultrapassa a prática esportiva e de entretenimento, funcionando como uma prática que pode forjar tensões entre instâncias distintas, capaz de instaurar discursos que fazem funcionar o motor da ideologia, de acordo com os pressupostos teóricos de nosso precursor Michel Pêcheux (2010 [1990]) .

Neste ponto, trazemos um questionamento deste filósofo francês (2010 [1990]) quando constituía na década de 1960, na França, esta disciplina de interpretação denominada Análise do Discurso, também tratada como AD, que considera o seguinte: "Em que condições uma interpretação pode (ou não) fazer intervenção?" (PÊCHEUX, 2010 [1990], p. 314). Pensando em tal indagação, reconhecemos o alerta de alguns analistas de discurso quanto à prática de leitura, quando advertem que os gestos de intepretação precisam ser o menos subjetivos possíveis, porém, enfatizamos que qualquer leitura parte de uma posição, pois somos sujeitos de linguagem, constituídos pela ideologia e pelo inconsciente.

Dito isso, acrescentamos que a AD, conforme relata o próprio Pêcheux (2009 [1988], p. 22), "surgiu na forma de um trabalho político e científico especializado, visando a tomar uma posição em um campo logicamente estabilizado
(demonstrando/criticando/justificando este ou aquele discurso, inscrito nesta ou naquela posição)". Então, estendemos a discussão concordando com a proposição pecheuxtiana de que é certo que nossas práticas de análise não acontecem sem uma interrogação política!

Assim, enquanto analista de discurso, com respaldo nas noções teóricas e nos procedimentos analíticos, encaramos o desafio de estudar o futebol empenhando-nos "em descobrir o que se esconde sem cessar no que se diz" (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 23), com o cuidado na articulação das três regiões do conhecimento que configuram a própria AD, sejam elas, o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, considerando ainda o atravessamento da psicanálise ao tratar da subjetividade.

Desenvolvimento

Precisamos falar sobre futebol![44] Precisamos, a nosso ver, observar, problematizar, refletir e buscar compreender que discursos fundam a credibilidade/legitimidade do futebol no Brasil, pois não há prática que seja desprovida de sentido como bem sabemos. E este ponto nos faz retomar a Análise de Discurso no que concerne a nossa prática política enquanto analistas, pois, segundo Paul Henry (2010 [1990], p. 24), "o instrumento da prática política é o discurso, ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social" [grifo do autor].

Ora, se bem entendemos a proposta pecheuxtiana, é nesta base que podemos intervir e contribuir teoricamente nos estudos acerca do futebol na medida em que nos distanciamos de uma concepção tradicional de linguagem, numa abordagem que a reduz a um instrumento de comunicação de informações. Nas palavras de Henry (2010 [1990], p. 25), "se é sob a forma geral do discurso que estão apagadas as dissimetrias e as dissimilaridades entre os agentes do sistema de produção, sem dúvida isto não se produz de modo explícito".

Nesse sentido, ancoradas na AD, chamamos a atenção às evidências dos sentidos que pressupõe a transparência da linguagem, na qual uma palavra designa uma coisa ou possui uma única significação; tratando-se do futebol, nosso objeto de estudo, procuramos empreender uma leitura que desfaça a evidência de certos sentidos que foram

[44] Utilizamo-nos desta proposição parafraseando Vinhas (2017), quando intitula seu texto P*recisamos falar sobre Temer: o estranhamento na voz*. O gesto político empreendido pela autora nos fez pensar sobre o futebol, precisamente quando buscamos compreendê-lo a partir de um viés discursivo, observando o funcionamento da ideologia e do inconsciente tanto na construção histórica desse campo quanto na constituição dos sujeitos que dele fazem parte.

construídos ao longo do percurso de legitimação do futebol no país, uma leitura centralizada no dito e no não-dito, nas continuidades e nas descontinuidades, nos pontos de completude (mera ilusão) e naqueles de embaraço a respeito desse esporte.

Dedicamos maior atenção à cidade de Pelotas, situada no interior sul do estado do Rio Grande do Sul (RS), especificamente aos dois clubes predominantes que compõem o clássico, nominados *Esporte Clube Pelotas* e *Grêmio Esportivo Brasil*. Esta dupla adversária reconhecida como Bra-Pel é considerada por muitos estudiosos como um dos maiores clássicos do interior sul do RS devido à fidelidade e à paixão de ambas as torcidas. De acordo com Osório e Amaral (2008, p. 50), autores que se dedicaram em reviver lembranças e (re)unir informações sobre a rivalidade Bra-Pel na obra A história dos Bra-Péis, "sem o Bra-Pel, não poderíamos nunca compreender o esporte das multidões. Ele é a alma e a própria vida do nosso futebol. Mais que isso, é uma das maiores manifestações culturais que a cidade já produziu". Vejamos algumas informações básicas sobre os dois:



Figura 1 – *Esporte Clube Pelotas*

Fonte: Disponível em: Arquivo da tese.



Figura 2 – *Grêmio Esportivo Brasil*

Fonte: Disponível em: Arquivo da tese.

Nesse fio que nos conduz, encaramos este trabalho como desafio justamente por se tratar de um assunto que alimenta as subjetividades[45] do pelotense, um Bra-Pel de casa cheia, como bem lembram os autores recém citados, "mexe com o coração da cidade e com os sentimentos dos torcedores não somente desses dois clubes, mas de uma cidade inteira" (OSÓRIO; AMARAL, 2008, p. 16).

O ponto que nos toca, principalmente, para este texto, cujas reflexões são iniciais e se trata de uma proposta de pesquisa, refere-se ao estudo do futebol enquanto um potente dispositivo de interpelação, talvez funcionando como um aparelho de estado conforme preceitos althusserianos. Tendo essa compreensão em mente, nosso propósito vem ao encontro de uma das orientações de nosso precursor teórico quanto à tarefa do analista em expor ao olhar do sujeito a opacidade de determinada materialidade. Trazendo suas palavras, torna-se impreterível "construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito" (PÊCHEUX, 2014, p. 291).

Nas palavras que nos conduzem, atentamos para a observação de Leandro-Ferreira (2015) sobre a determinação promovida pelo excesso de visualização. Segundo ela, "quanto mais a gente olha", pode produzir o efeito inverso "menos a gente vê". Nesse sentido, pensando

[45]Lembramos que o sujeito, nessa perspectiva teórica, não é nem dono nem fonte daquilo que diz, pois se encontra submetido à ordem do inconsciente e da ideologia, sendo a subjetividade mera ilusão. Numa teoria não subjetiva da subjetividade, como a AD, trabalha-se, então, com a noção de um sujeito dividido, uma vez que sua inscrição numa formação discursiva se faz imaginariamente através de uma posição. Recorrendo ao legado pecheuxtiano, compreendemos que "qualquer pessoa é interpelada a ocupar um lugar determinado no sistema de produção" (HENRY, 2010 [1990], p. 31). Orlandi (2012a, p. 49), autora renomada na AD em nosso país, destaca que não há uma forma de subjetividade, "'mas um lugar' que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz: é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz" [grifo da autora].

no futebol, em seu potente efeito na sociedade pelotense, o objetivo que nos move neste trabalho é encontrar o ausente no evidente, que não está autorizado a ser referido no nosso social. Explicamos: acreditamos que são (re)produzidos sentidos positivos, de afetos, como amor, paixão e alento, por exemplo, em torno do futebol, para que sejam legitimados e estabilizados saberes com essa carga semântica e silenciados aqueles opostos, de desafetos, que significaria a exclusão, a divisão, o preconceito, a violência.

Afirma-se e reafirma-se o óbvio, e pela naturalização de determinados sentidos instaura-se o efeito de obviedade ideológica, "é assim porque é assim", quem já não escutou que a rivalidade faz parte do futebol, que existe uma rivalidade sadia, que nos estádios, nos jogos, quando o árbitro apita para o início da partida vale tudo, ou ainda, quem já não escutou xingamentos às mães dos juízes, dos próprios jogadores ou do torcedor adversário? Sem falar da presença feminina que se encontra no estádio para arranjar casamento, as famosas "Marias chuteiras", quem já não ouviu isso?

No funcionamento em questão, entendemos a partir das orientações pecheuxtianas, que há uma ideologia trabalhando como um mecanismo estruturante do processo de significação; é o funcionamento ideológico que fornece as evidências de sentido. Pela leitura de Pêcheux (2009 [1988]), podemos compreender que é a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é x ou y, ou melhor, o que é o futebol. Trazemos suas palavras: "são as evidências que fazem com que um enunciado 'queira dizer o que realmente diz' e, que mascaram, sob a transparência da linguagem, 'o caráter material do sentido'" [grifos do autor] (p. 146).

Pode-se negligenciar, silenciar, apagar os efeitos da ideologia e da história, mas nem por isso eles estão menos presentes nos processos discursivos e nas práticas cotidianas. A ideologia está na nossa frente, naturalizada, precisamos olhar! Enfatizamos: precisamos colocar em causa este efeito de obviedade ideológica (re)produzido ao longo dos anos em torno do futebol, precisamos ser sensíveis às incoerências, às contradições, às resistências, e talvez, por isso, concordamos com o alienígena de Veríssimo (2010), quando afirma que o futebol, no Brasil, é um mau negócio.

Diante dessas considerações expostas, apresentamos a problemática que fomenta a presente investigação: como a (re)produção de determinados discursos acerca de dois clubes futebolísticos – *Esporte Clube Pelotas* e *Grêmio Esportivo Brasil* – é capaz de instaurar efeitos de sentido de superioridade e de inferioridade, de inclusão e de exclusão, incitando a violência num espaço social comum, especialmente na cidade de Pelotas? Entendendo pertinente tal problema, nosso objetivo específico é analisar os processos de subjetivação (pela língua e pela tatuagem) de sujeitos torcedores da dupla Bra-Pel na tentativa de compreendermos o funcionamento da ideologia e do inconsciente no contexto futebolístico.

Para tanto, debruçamo-nos na leitura do arquivo deste estudo que é composto por depoimentos de sujeitos torcedores[46], homens e mulheres, a respeito de sua relação com seu time querido, e também, de sua relação com o outro, o time adversário. Os depoimentos abrangem ainda os efeitos da relação destes sujeitos com seu próprio corpo, a inspiração e a mot ivação para materializar determinada tatuagem, representativa de um dos dois clubes pelotenses de futebol, nesse espaço de significação. Tais considerações somam-se às fotografias das tatuagens relatadas em cada entrevista.

Aqui, podemos explicitar o motivo pelo qual escolhemos trabalhar com sujeitos torcedores ao invés de sujeitos jogadores de futebol. Os sujeitos jogadores dificilmente materializam uma tatuagem alusiva ao seu time de preferência em função de mercado, pois os contratos são provisórios devido à demanda

[46]Este trabalho respeita os termos de pesquisa da Plataforma Brasil, cuja aprovação para sua realização é de número CAAE: 56773316.9.0000.5339. De posse das entrevistas, os depoimentos foram transcritos com base na metodologia de transcrição de conversas proposta pelo professor Luiz Antônio Marcuschi (1998).

no meio futebolístico. Um determinado jogador pode jogar no time "x" neste ano, e ser contratado por seu adversário no ano que vem, por exemplo, e isto ocorreu com a dupla Bra-Pel, o goleiro uruguaio Oscar Urruty defendeu o Pelotas no ano de 1957, e anos depois, atuava no clube rival. Ou então, recentemente, tratando-se de outro profissional da área, o treinador Rogério Zimmermann anos antes de atuar no *Brasil de Pelota*s, foi técnico do *Pelotas* – o que não impediu um sujeito tatuado torcedor materializar sua assinatura como tatuagem, na canela, quando ele já atuava no *Brasil*.

Acreditamos pertinente explicitar que a metodologia aplicada às entrevistas não se refere a um modelo de questionário, pois restringiríamos as possibilidades de significação dos sujeitos entrevistados. A partir da apresentação da pesquisa, foi dado um roteiro com alguns pontos que julgamos específicos a serem comentados, mas isto apenas como um ponto de partida para o sujeito apoiar-se, pois em todas as entrevistas realizadas, os sujeitos puderam utilizar-se do tempo que entenderam necessário para se expressar e, também, outros assuntos pertinentes à cidade e à torcida surgiram, como a torcida feminina, por exemplo, que comentou sua relação com a sociedade e com seu time dada sua posição.

O modelo do roteiro segue as seguintes questões: Fale-me sobre os pontos abaixo: Tatuagem/desenho – o que é; lugar do corpo que a tattoo está localizada; inspiração para o desenho; motivação para tatuar; data em que se tatuou; significado da tatuagem para você; significado da tatuagem para a sociedade – alguma opinião já ouvida; e, qual sua opinião sobre o time rival.

Especificamente, trabalhamos com a língua e com o corpo como formas materiais do discurso, ou seja, entendemos que se o sujeito se identifica com a língua para poder dizer, ele também se identifica com o seu corpo para significar no espaço em que vive. Nesse viés, reconhecemos que não é só a língua a especificidade do discurso, há outras formas de subjetivação que precisam ser estudadas, dentre elas, destacamos o corpo e as tatuagens. Aqui, consideramos que trabalhamos com duas materialidades distintas: a língua quando temos depoimentos de sujeitos torcedores sobre as suas tatuagens futebolísticas (que denominamos como discurso sobre), e a tatuagem entendida enquanto discurso (cf. SILVA, 2014) que ao ser textualizado no corpo não há possibilidade de separá-los (que denominamos como discurso da).

O corpo, nessa perspectiva, pode ser entendido num primeiro momento, como *suporte de significação*, seguindo o trabalho de Paveau (2010). Porém, propomos considerar que a tatuagem, ao incorporar-se no corpo, torna-o uma materialidade específica, na medida em que não há como separá-los, pois mesmo que o sujeito se submeta a um procedimento de remoção através de um tratamento a laser (ausência da imagem), a tattoo, ou sua marca, cicatriz, continuará produzindo efeitos. Dessa forma de concebermos tatuagem e corpo, julgamos satisfatório nos unir à concepção de corpodiscurso elaborada por Orlandi (2012b, p. 85), que conceitua o seguinte: "enquanto corpo empírico, ele é apenas carne. Todavia, quando o corpo é produzido em um processo de significação, onde trabalha a ideologia, ele é corpo simbólico, chamado de *corpodiscurso*" [grifo da autora].

Analisamos então, diante o que estamos pensando, o *corpodiscurso* do sujeito tatuado, sua materialidade significativa e os efeitos de sentido produzidos enquanto corpo de um sujeito interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente, e que assume uma posição ao textualizar uma tattoo alusiva a um time de futebol. Dito em outras palavras, buscamos compreender os efeitos da relação entre língua, corpo e tatuagem, materialidades estas que dão existência concreta (material) à ideologia e ao inconsciente, ao mesmo tempo que constituem o sujeito e o significam em determinado contexto social.

Exemplificamos, na sequência, algumas tatuagens dos sujeitos torcedores do *Pelotas* e do *Brasil de Pelotas* respectivamente:



Figura 3 – Fotografias de tatuagens de sujeitos torcedores do *Esporte Clube Pelotas*

Fonte: Disponível em: Arquivo da tese.



Figura 4 – Fotografias de tatuagens de sujeitos torcedores do *Grêmio Esportivo Brasil*

Fonte: Disponível em: Arquivo da tese.

Conclusões

Com base no que precede, estamos propondo pensar a tatuagem futebolística enquanto um traço que (re)significa o corpo, demarcando simbolicamente a posição do sujeito, e fazemos isso seguindo a tese de Azevedo (2013), quando tratava das tecnologias corporais – a dança, a medicalização do corpo e a tatuagem – no espaço da festa rave. Na sua formulação,

> a tatuagem é um gesto que significa social e politicamente, visto ser uma marca da contradição: seu traço marca um dentro e um fora do grupo, sinaliza o pertencimento, através da identificação com uma P-S dentro de uma dada FD (AZEVEDO, 2013, p. 136).

Como podemos notar, todo processo de (re)produção de sentidos se constitui em uma materialidade que lhe é própria, e por se tratar de diferentes materialidades significantes exige-se do analista tateamentos teóricos e analíticos especiais, visto que na Análise de Discurso a análise e a teoria intrincam-se, pois é na interpretação do objeto que a teoria vai se impondo e as noções teóricas vão sendo movimentadas.

Reconhecida a identificação dos sujeitos tatuados torcedores com seu clube, acreditamos que ao nos dedicar ao estudo dos processos de subjetivação que os mesmos se utilizam para significar, temos um respaldo maior para compreender o funcionamento da própria sociedade, pois conforme DaMatta (1982, p. 21), "o futebol praticado, vivido, discutido e teorizado no Brasil seria um modo específico, entre tantos outros, pelo qual a sociedade brasileira fala, apresenta-se, revela-se, deixando-se, portanto descobrir". E nesse aspecto, Rinaldi (2000, p. 168) concorda quando escreve que "o futebol seria assim um espaço onde a sociedade simbolicamente se expressa, manifesta-se, deixando descobrir-se".

Assim sendo, sintetizamos algumas de nossas preocupações por meio das questões que seguem:

- Como foi construída a história do futebol no Brasil, e quais as consequências simbólicas diante à administração de certos sentidos?
- Em Pelotas, que construções sócio-históricas determinam a (re)construção e a manutenção de um imaginário referente ao *Esporte Clube Pelotas* e ao *Grêmio Esportivo Brasil*?
- Considerando a língua e a tatuagem como formas materiais de subjetivação e textualização discursiva, que procedimentos teóricos e analíticos são necessários para auxiliar nosso gesto de interpretação no que se refere aos efeitos de sentido (re)produzidos?
- Como contribuir teoricamente para a compreensão do futebol num viés discursivo e, também, de que maneira podemos somar aos estudos existentes quanto ao entendimento sobre os processos de significação na sociedade?

Dados os questionamentos relacionados às inquietações da pesquisa, o trabalho seguirá sua construção. E diante do que apresentamos até aqui, das relações teóricas articuladas, esperamos promover futuras discussões sobre o tema, sobre seu funcionamento ideológico e seus possíveis efeitos políticos. O futebol, a nosso ver, precisa ser pensado discursivamente, pois ao estudá-lo a partir

desse aporte teórico e metodológico, é possível inscrevê-lo no lugar da incompletude, da opacidade, da contradição. Precisamos atentar em cada gesto de leitura empreendido, que o futebol nos constitui enquanto sujeitos, e nos afeta, e isso não é de agora.

REFERÊNCIAS

[1] AZEVEDO, Aline. *Cartografias do corpo*: metáforas contemporâneas da sutura e da cicatriz. 2013. 191f. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

[2] DAMATTA, Roberto. *O Universo do Futebol:* esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

[3] FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A dança dos deuses*: futebol, cultura, sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

[4] HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da "análise automática do discurso" de Michel Pêcheux (1969). In: *Por uma análise automática do discurso*. 4. ed. Organização de Françoise Gadet e Tony Hak. Tradução de Bethania Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010 [1990]. p. 11-38.

[5] LEANDRO-FERREIRA. Maria Cristina. Pensando a arte como discurso. In: *Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos* (30 anos de Michel Pêcheux). Organização de Freda Indursky, Maria Cristina Leandro-Ferreira e Solange Mittmann. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 263-274.

[6] MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. 4. ed. Pelotas, RS: Editora Ática, Série Princípios, 1998.

[7] ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

[8] _____. A Escrita na Análise de Discurso. In: *Discurso e Texto*: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b. p. 31-58.

[9] OSÓRIO, Sérgio Augusto; AMARAL, Mário Gayer. *A história dos Bra-Péis*. Pelotas: Editora Signus, 2008.

[10] PAVEAU, Marie-Anne. Uma enunciação sem comunicação: As tatuagens escriturais. *Revista Rua* [online]. Campinas, SP. v. 1, n. 16, jun., 2010. p. 05-41.

[11] PÊCHEUX, Michel. Sobre os Conceitos Epistemológicos da Análise de Discurso. In: *Análise de Discurso*: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 4. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

[12] _____. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009 [1988].

[13] _____. *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Organização de Françoise Gadet e Tony Hak. Tradução de Bethania Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990/2010.

[14] _____. O estranho espelho da Análise de Discurso. *Prefácio à* COURTINE, Jean-Jacques. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck et al. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009. p. 21-26.

[15] RINALDI, Wilson. *Futebol*: manifestação cultural e ideologização. Revista da Educação Física. Universidade Estadual do Maringá, v. 11, n. 1, 2000. p. 167-172.

[16] ROHDEN, Luiz; AZEVEDO, Marco; AZAMBUJA, Celso. Aquecimento: a Filosofia Aplicada ao Futebol. In: *Filosofia e futebol*: troca de passes. Organização de Luiz Rohden, Marco Antônio Azevedo e Celso Cândido de Azambuja. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 07-23.

[17] SILVA, Naiara. *Tatuagens*: sujeitos e sentidos. 2014. 153f. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas – UCPEL. Pelotas, dez., 2014.

[18] VERÍSSIMO, Luis Fernando. Infantilidades. In: *Time dos sonhos*: paixão, poesia e futebol. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2010. p. 25-26.

[19] _____. Para que serve o futebol. In: *Time dos sonhos:* paixão, poesia e futebol. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2010. p. 19-20.

[20] VINHAS, Luciana. Precisamos falar sobre Temer: o estranhamento na voz. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, número especial, nov. 2017. p. 2482-2491.

A MEDIÇÃO DE LITERALIDADE NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO: AVANÇOS METODOLÓGICOS

MEASURING LITERALITY IN TRANSLATION STUDIES: METHODOLOGICAL ADVANCES

Patrícia Helena Freitag[a], Ingrid Finger[b]

[a] *Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, patriciafreitag@gmail.com*

[b] *Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutora pela Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul*

RESUMO

Nos Estudos da Tradução, a discussão sobre tradução literal *versus* tradução livre é antiga. Nos últimos anos, essa polarização tem sido abandonada em favor de uma visão que foca os diferentes graus de divergência entre o texto de partida e o de chegada, como um *continuum* de literalidade. Apesar dos avanços teóricos, ainda são poucas as maneiras de medir o grau de literalidade de traduções. O presente estudo teve como objetivo fazer uma revisão dos trabalhos nacionais e internacionais que medem a literalidade de traduções, a fim de apontar os avanços em termos de metodologia e suas possíveis vantagens e perspectivas. Nossa expectativa era de que a maioria dos trabalhos atuais de análise tradutória ainda utilizasse medidas subjetivas de literalidade ou não apresentasse claramente como é feita a operacionalização e medição da literalidade. Nossos resultados preliminares mostram que os primeiros trabalhos a propor uma metodologia objetiva para a medição da literalidade foram publicados nos últimos cinco anos e que sua aplicação ainda está restrita aos seus proponentes. Além desses estudos, há modelos de procedimentos da tradução, que foram desenvolvidos com outros propósitos, mas que poderiam ser utilizados em análises de literalidade. O presente estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla de mestrado, que investiga a relação entre funções executivas e literalidade na traduções.

Palavras chave: literalidade na tradução, medição de literalidade, procedimentos de tradução, Estudos da Tradução.

ABSTRACT

In Translation Studies, the debate over literal translation *versus* free translation has existed for thousands of years. In the last decades, there has been a decline in this polarization in favor of a literality *continuum*, in which different degrees of divergence between the source text and the target text are proposed. Despite theoretical advances, only very few models to measure literality in translation have been proposed. The goal of this study is to provide a review of the literature on national and international models for measuring literality, in order to identify methodological advances, as well as advantages and perspectives. Our expectation was that most of the current studies that analyze translations still use subjective literality measures or do not clearly explain how literality is operationalized and measured. Preliminary results suggest that the first studies to apply an objective methodology to measure translation literality were published in the last 5 years, and the implementation of these methodologies is still limited to their proponents. In addition to these models, there are translation procedures and modalities models, which were developed for other purposes, but that may be used to analyze literality. The current study is part of a more comprehensive Master's research study which investigates the relationship between executive functions and translation literality.

Keywords: translation literality, measuring literality, translation modalities, Translation Studies.

Introdução

No mundo globalizado de hoje, a tradução escrita, que consideraremos aqui como a transposição de texto escrito em uma língua-fonte para uma língua-alvo, é essencial para empresas que desejam operar internacionalmente, estudantes que buscam formação em universidades em outros países, destinos turísticos que recebem estrangeiros e diversas outras situações. Além da grande demanda por traduções, a tecnologia que temos à disposição hoje, como computadores, internet, dicionários digitais e programas de auxílio à tradução, permite que os tradutores tenham acesso a diversos recursos, não precisando depender somente de seu próprio conhecimento linguístico. No entanto, essa disponibilidade de recursos também significa que os clientes que encomendam traduções esperam receber textos de alta qualidade.

A tradução literal enquanto procedimento não é bem vista, pois presume-se que ela leva a traduções de baixa qualidade (DIMITROVA, 2005, p. 52)[1]. Esse julgamento se baseia na pressuposição de que existe influência em relação à forma do texto-fonte, que pode ser estrutural ou semântica. Essa influência é conhecida como "lei da interferência" (TOURY, 1995, p.275)[2], que pode ser positiva ou negativa. Quando negativa, pode resultar em textos que não soam naturais na língua-alvo. Inclusive, para conhecedores da língua-fonte, às vezes é possível identificar que o texto é uma tradução, justamente por utilizar estruturas comuns na língua-fonte, mas não na língua-alvo.

Semelhante expectativa por alta qualidade existe em relação às traduções automáticas, que são feitas por programas de computador, não por humanos. Desde o surgimento desses programas de tradução automática, existem pessoas que acreditam que eles substituirão os tradutores humanos. No entanto, apesar da melhoria desses programas nos últimos anos, os textos traduzidos por essas ferramentas ainda precisam ser revisados por humanos em uma etapa final. Caso contrário, a alta qualidade não pode ser garantida, sendo um dos problemas o fato de que os programas têm capacidade limitada para levar em conta questões não linguísticas, como aspectos sociais e culturais, e muitas vezes acabam gerando traduções literais quando elas não são adequadas.

Chesterman (2011, p. 24)[3] introduz o termo "hipótese da tradução literal" para investigar um fenômeno que ele afirma ser bastante conhecido e estudado, ainda que não seja possível identificar uma fonte. A hipótese consiste na ideia de que, durante o processo tradutório, os tradutores tendem a começar a traduzir mais literalmente e, somente mais tarde, passam a utilizar traduções mais livres (CHESTERMAN, 2011, p. 26). A hipótese se baseia no pressuposto de que os processos cognitivos do tradutor tendem a ser influenciados inicialmente por traços formais do texto-fonte. Ivir (1981)[4] e Toury (1995) apresentam reflexões congruentes com essa hipótese.

O Modelo Monitor de Tirkkonen-Condit (2005)[5] se baseia na hipótese da tradução literal. Segundo o modelo, a tradução literal é um procedimento-padrão, usado até o momento em que um monitor cognitivo alerta quanto a um problema de tradução (TIRKKONEN-CONDIT, 2005). O autor afirma que a função do monitor é disparar a tomada de decisão consciente para resolver um problema, ou seja, um trecho que não pode ser traduzido literalmente.

Dimitrova atenta para a questão da literalidade nos estudos de expertise em tradução (DIMITROVA, 2005, p. 53), afirmando que, na verdade, a tradução literal não deve ser totalmente evitada. Em vez disso, tradutores experientes sabem identificar os trechos de um texto que podem ser traduzidos literalmente e utilizam a etapa de revisão da tradução para remover trechos excessivamente literais. É interessante notar que, segundo Tirkkonen-Condit (2005), a tendência pelo uso de traduções literais é observada tanto em tradutores novatos quanto em tradutores experientes, o que é confirmado em estudos como o de Dimitrova (2005).

Nesse contexto, fica evidente a necessidade de discutir o que é literalidade e como é possível medi-la, tanto para fins de teorização e pesquisa, quanto para fins de controle de qualidade no mercado de trabalho. Nas próximas seções, contextualizaremos as

reflexões históricas acerca da literalidade, revisaremos algumas das definições mais importantes desse conceito e analisaremos três métodos de medição de literalidade.

Referencial teórico

A forma de conceber o que é tradução muda de uma época para outra e de um teórico para outro (ALBIR, 2011)[6]. Em algumas épocas, a tradução literal é considerada mais adequada, já em outras, a tradução livre recebe maior prestígio. O debate sobre tradução literal *versus* livre iniciou com Cícero há dois mil anos, e perdura até hoje (ALBIR, 2011). Segundo a autora, Cícero defendia que a tradução não deveria ser feita *verbum pro verbo*, ou seja, palavra por palavra, mas sim *sensum pro sensum*, ou seja, com foco no sentido. Podemos dizer que Cícero pendia para o extremo da tradução livre. Algumas centenas de anos depois, no século XVI, Erasmo de Roterdã, ao refletir sobre a tradução de escrituras sagradas, afirmou que preferia pecar por minúcia em excesso do que por licença em excesso, demonstrando uma preferência pela tradução literal (CHESTERMAN, 2016)[7]. No Renascimento, a tradução passou a ser considerada como interpretação de texto, e os tradutores pensavam mais nas necessidades e gostos dos leitores (CHESTERMAN, 2016). Chesterman explica que:

> em certa medida, este movimento de afastamento da dominância do texto-fonte deve ter sido uma reação natural às traduções "literais demais". (CHESTERMAN, 2016, p. 22)

A partir dessas informações, percebemos um movimento pendular entre os dois extremos da tradução durante centenas de anos. Chesterman (2016, p. 24) relata que um dos primeiros teóricos a buscar "um caminho do meio" é Dryden, em 1680, que advertia contra os perigos de utilizar em exceso a tradução literal ou a tradução livre.

Como Chesterman (2011) afirma, não existe um limite claro entre traduções literais e não literais. Segundo o autor, o conceito de *tradução literal* só é útil quando usado para fins de comparação, ou seja, para avaliar o grau de literalidade em duas ou mais traduções. Essa avaliação levaria em conta a semelhança formal, ou de estrutura, entre o texto-fonte e o texto-alvo. Ou seja, de acordo com o teórico, não podemos dizer que uma tradução é literal; em vez disso, podemos comparar diferentes traduções de um mesmo texto e dizer que uma tradução é *formalmente mais próxima do texto-fonte* que outra.

Partindo da contribuição de Chesterman (2011), podemos dizer que os extremos da dicotomia entre tradução literal *versus* livre estão sendo substituídos por uma ideia de *continuum* de literalidade, ou seja, os textos podem ter diferentes graus de literalidade, não precisam ser totalmente literais nem totalmente livres. É preciso, então, ter um método de medição do grau de literalidade em textos traduzidos.

Certamente existem diversos fatores que contribuem para a preferência pela tradução literal ou livre. Acreditamos que um dos fatores importantes é o fato de que a definição de literalidade também não é única e estanque. Se o termo "tradução literal" significa coisas diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes, parece natural que o prestígio dessa forma de traduzir também oscile. Na próxima seção, retomaremos algumas das definições mais citadas até hoje nos Estudos da Tradução.

Definições de literalidade

Segundo Chesterman,

> "tradução literal" é um termo infeliz: para alguns significa "palavra por palavra" e, portanto, agramatical; para outros significa a tradução gramatical mais próxima ao texto-fonte possível, que possivelmente não soará natural. (CHESTERMAN, 2016, p. 8).

Chesterman (2016) atenta para o fato de que, apesar das diferenças, os dois conceitos de tradução literal (aquele que considera o resultado como agramatical e o que considera o resultado como gramatical) têm como foco a proximidade do texto-alvo com a forma do texto-fonte. O teórico fornece sua própria

definição de tradução literal como a "máxima proximidade à forma do texto-fonte, mas garantindo a gramaticalidade no texto-alvo" (CHESTERMAN, 2016, p. 91).

Catford (1967, p. 25)[8] oferece sua definição de tradução literal por meio de comparação com os termos *tradução livre* e *tradução palavra por palavra*. Ele afirma que na tradução livre a unidade de tradução geralmente é uma frase inteira e, na tradução palavra por palavra, é cada palavra individual. Para ele, a tradução literal encontra-se entre esses dois extremos, podendo começar como uma tradução palavra por palavra que, em determinado momento, precisa de ajustes para estar em conformidade com as regras gramaticais da língua-alvo. A unidade de tradução nesse método pode ser a oração. Catford atenta para o fato de que as adaptações mais idiomáticas pertencem à tradução livre, não à tradução literal.

Para Newmark (1981)[9], a tradução literal é aquela produzida palavra por palavra. Ele afirma que, contanto que o efeito de equivalência seja mantido com a tradução literal, esse método de tradução é não só o melhor, mas o único método válido.

Para Dimitrova (2005), tradução literal é:

> um fragmento do texto-alvo estruturalmente e semanticamente moldado com base no fragmento do texto-fonte, respeitando as regras gramaticais da língua-alvo. (DIMITROVA, 2005, p. 53)

Essa retomada indica que a maioria dos teóricos considera a tradução literal aquela feita palavra por palavra, respeitando as regras gramaticais da língua-alvo. As especificidades podem ser diferentes, por exemplo, podem existir diferenças entre os resultados esperados: nem sempre os teóricos explicam se o resultado da tradução literal soa natural ou não.

Nesse contexto de conceitos de tradução literal que diferem em algumas questões, fica evidente que não pode existir uma maneira única de medir a literalidade de textos traduzidos. Por essa razão, o presente estudo se propõe a investigar os métodos de medição da literalidade existentes, destacando os conceitos de tradução literal dos proponentes de cada método, a fim de oferecer uma visão abrangente que possa auxiliar em futuras pesquisas que se proponham a medir objetivamente a literalidade de textos traduzidos. Na próxima seção, explicaremos como fizemos a busca e seleção dos métodos revisados.

Métodos de medição da literalidade

Para encontrar os métodos de medição de literalidade para análise, buscamos os termos "tradução literal" e "medição de literalidade", assim como "translation literality" e "measuring literality", no Portal de Periódicos CAPES/MEC[10], no Google Acadêmico[11] e em livros de acervo pessoal.

Dos artigos e livros encontrados, selecionamos aqueles que continham o método de medição de literalidade explicado com clareza. Chegamos a apenas três métodos, pois os demais estudos não mencionavam claramente a operacionalização de literalidade, usavam a intuição subjetiva do pesquisador ou aplicavam um dos três modelos descritos aqui. Os modelos são: Modalidades de Tradução de Aubert, método de Płońska e método de Carl e Schaeffer, que descreveremos nas próximas seções.

Modalidades de tradução de Aubert

O primeiro modelo que analisaremos é o de Aubert, que foi desenvolvido enquanto ele lecionava aulas de tradução. Usaremos como base a descrição fornecida em seu artigo de 1998. Trata-se de um modelo descritivo, no qual "o grau de diferenciação linguística entre o texto original e o texto traduzido poderá ser medido e quantificado" (AUBERT, 1998, p. 102)[12]. Esse modelo é baseado nos procedimentos de Vinay e Darbelnet (1958)[13], teóricos do comparativismo que descreveram procedimentos de tradução em escala de distância entre o texto-fonte e o texto-alvo. Aubert mantém em seu modelo a escala de diferenciação entre texto-fonte e texto-alvo, porém seus objetivos são diferentes. Os procedimentos de Vinay e

Darbelnet tinham como finalidade servir de "referência no quadro da formação de tradutores profissionais" (AUBERT, 1998, p. 102), enquanto Aubert descreve as modalidades de tradução com o objetivo de gerar dados quantitativos, passíveis de tratamento estatístico. Aubert queria que seu modelo respondesse à pergunta: "quantos % do texto original reaparecem no texto traduzido sob forma de determinada modalidade?" (AUBERT, 1998, p. 103). Para isso, o teórico selecionou a palavra gráfica como unidade textual, mas, como ele próprio esclarece, a análise não se atém à palavra isolada; em vez disso:

> cada palavra do texto original necessita, inicialmente, ser situada no contexto do sintagma, da oração e do contexto mais amplo em que ocorre e, somente depois, ser buscada no texto traduzido, em que pode re ocorrer, de forma explícita, como palavra isolada, como sintagma nominal ou verbal, como morfema ou como paráfrase ou, ainda, de forma implicitada, condensada, sugerida por uma ou mais soluções na versão oferecida pelo tradutor. (AUBERT, 1998, p. 104)

O modelo de Aubert é composto por 13 modalidades: omissão, transcrição, empréstimo, decalque, tradução literal, transposição, explicitação/ implicitação, modulação, adaptação, tradução intersemiótica, erro, correção e acréscimo. Abaixo resumiremos as situações mais representativas de cada modalidade. Para ver as definições mais completas, juntamente com exemplos, consulte Aubert (1998).

Omissão: ocorre quando uma informação no texto-fonte não pode ser reproduzida no texto-alvo, por exemplo, quando não há espaço.

Transcrição: é considerado o "grau zero" da tradução, pois consiste em segmentos que pertençam tanto à língua-fonte quanto à língua-alvo, como é o caso do número 10 em português em inglês.

Empréstimo: um segmento do texto-fonte é reproduzido de maneira idêntica no texto-alvo, ainda que não seja dicionarizado na língua-alvo. É o caso de nomes não adaptados, como Mary.

Decalque: uma palavra é emprestada da língua-fonte e sofre adaptações gráficas de acordo com as regras da língua-alvo.

Tradução literal: tradução palavra por palavra na qual se observa: (i) o mesmo número de palavras no texto-fonte e no texto-alvo, (ii) a mesma ordem sintática, (iii) as mesmas categorias gramaticais e (iv) sinônimos interlinguísticos, como em: "Her name is Mary" e "Seu nome é Maria" (p. 106).

Transposição: quando pelo menos um dos três primeiros critérios que definem a tradução literal deixa de ser satisfeito.

Explicitação/implicitação: quando uma informação implícita no texto-fonte é colocada como explícita no texto-alvo, ou quando uma informação explícita no texto-fonte é colocada como implícita no texto-alvo.

Modulação: quando um segmento textual é traduzido com significado parcial ou totalmente diferente, mas significante igual, como em "Articles of Association" traduzido como "Contrato Social".

Adaptação: assimilação cultural na qual busca-se uma equivalência parcial e suficiente de sentido, como em "Hobgoblin" traduzido como "Saci-Pererê".

Tradução intersemiótica: quando imagens no texto-fonte são reproduzidas como material textual no texto-alvo, por exemplo, em documento que passou por tradução juramentada: "No canto superior esquerdo, brasão da Província de Ontário".

Erro: erros claros de tradução (não inclui traduções consideradas inadequadas ou não naturais).

Correção: melhoria que o tradutor faz no texto-alvo para corrigir um erro factual ou linguístico no texto-fonte.

Acréscimo: qualquer segmento textual inserido por vontade do tradutor e que não seja motivado por conteúdo implícito ou explícito no texto-fonte.

Aubert (1998) explica que as Modalidades de Tradução podem ser usadas para analisar frases ou expressões isoladas, mas que são mais usadas para analisar textos mais longos.

Os textos são analisados individualmente pelo pesquisador, que registra as ocorrências das modalidades usadas, sendo que uma mesma unidade textual pode conter uma ou mais modalidades, ou seja, as modalidades podem ocorrer em seu estado "puro" ou de forma "híbrida" (AUBERT, 1998, p. 110).

Aubert ainda faz uma revisão de estudos que utilizaram seu modelo. Os dados de Alves (1983)[14] revelam que "a literalidade na tradução parece constituir a tendência dominante" (AUBERT, 1998, p. 112). Já os dados de Zanotto (1993)[15] sugerem que a tradução literal é a modalidade usada com mais frequência em todos as tipologias textuais investigadas, ainda que na tradução de textos literários essa frequência seja mais baixa. Aubert conclui que em traduções do inglês para o português, "a tradução literal é a modalidade mais frequente, seguida pela transposição e pela modulação, nessa ordem" (AUBERT, 1998, p. 120).

As Modalides de Tradução continuam a ser usadas em estudos brasileiros até hoje para a análise de tipologias textuais (Camargo, 2004)[16], legendagens de fãs (Nascimento, 2016)[17], tradução literária de textos em português brasileiro para o inglês (Widman; Zavaglia, 2017)[18] entre outras investigações. É um modelo que tem categorias claras, com grau de diferenciação crescente entre o texto-fonte e o texto-alvo, usadas para analisar produtos, ou seja, textos traduzidos em seu estado final. Por ser objetivo e completo, nos parece um modelo viável ainda hoje para a análise de produtos.

Método de Płońska

O segundo método de medição de literalidade que analisaremos é o método de Płońska[19]. Este método é apresentado pela autora em uma publicação de 2016, e foi desenvolvido para um estudo no qual Płońska precisava identificar com precisão os trechos traduzidos literalmente pelos participantes. Seu objetivo era investigar se tradutores profissionais e estudantes de tradução produziam textos com diferentes graus de literalidade. A hipótese era de que o aumento da experiência em tradução resultaria em uma diminuição no uso de traduções literais, ou seja, os tradutores profissionais produziriam traduções menos literais do que os estudantes de tradução.

Para isso, Płońska (2016) inicia por definir o que é literalidade. Segundo ela, a tradução literal não pressupõe a preservação da ordem sintática das palavras; em vez disso, as regras sintáticas da língua-alvo são usadas para organizar as unidades lexicais individuais presentes na língua-fonte. Ou seja, a ordem das palavras não foi considerado como um fator da literalidade. Para a autora, a literalidade diz respeito às possibilidades de tradução de cada palavra, sendo que uma palavra na língua-fonte pode ter mais de uma tradução literal na língua-alvo. Płońska (2016, p. 282) usa o termo "entropia" para se referir à quantidade de traduções possíveis para uma palavra: quanto mais traduções possíveis, maior a perplexidade da tradução.

Płońska (2016) selecionou um texto em francês para ser traduzido para o polonês. Como a autora relata, durante a criação do experimento ela tentou imaginar todas as traduções para cada frase. Para isso, consultou as traduções fornecidas para cada palavra em um dicionário bilíngue e juntou-as respeitando as regras sintáticas do polonês, fazendo uma lista das traduções literais das frases. Płońska relata que não fez uma lista completa de todas as traduções literais possíveis, pois isso seria inviável. Em vez disso, se ateve a traduções com base nas traduções de palavras fornecidas em um só dicionário.

Depois de listar as traduções literais possíveis, Płońska (2016) fez a coleta com os participantes, que traduziram o texto para o polonês. A pesquisadora comparou as traduções dos participantes com sua lista de traduções literais. Ela categorizou cada uma das palavras nas traduções dos participantes como "tradução literal" ou "tradução não literal". A classificação "tradução literal" era utilizada quando a tradução do participante era igual a uma das traduções literais que ela previu. O número total de traduções literais de cada texto foi usado como medida de literalidade na tradução.

Os resultados de Płońska (2016) indicam que os estudantes de tradução produziram textos menos literais do que os tradutores

profissionais, portanto a hipótese do estudo não foi corroborada.

Assim como nas Modalidades de Tradução, o método de Płońska (2016) pode ser usado para analisar produtos, mas não processos. No entando, o método de Płońska é mais limitado que o de Aubert (1998), uma vez que não leva em conta alterações de ordem sintática. Outra limitação do método de Płońska é a subjetividade, uma vez que se baseia em dicionário e listas de traduções imaginadas pela pesquisadora. Se as mesmas traduções fossem analisadas por pesquisadores diferentes usando dicionários diferentes, os dados obtidos poderiam ser bem diferentes. Em pesquisas qualitativas, a confiabilidade de um método é um critério importante, pois o instrumento e o método usados para medir um fenômeno devem ser capazes de gerar dados consistentes. Devido a essas limitações, acreditamos que o método de Płońska ainda precisa de melhorias antes de ser adotado como um método de medição de literalidade confiável.

Método de Carl e Schaeffer

Os dois primeiros métodos de medição foram desenvolvidos para serem usados em análises de produtos. No entanto, os Estudos da Tradução viram, nos últimos anos, o crescimento da Pesquisa do Processo Tradutório. Nessa abordagem, o foco são os processos, e não o produto da tradução. Para esse tipo de pesquisa, é preciso usar um modelo de medição de literalidade cujos dados possam ser relacionados com dados obtidos durante a atividade tradutória, como dados de rastreamento ocular ou de rastreamento de acionamento de teclas.

Carl e Schaeffer (2017)[20] desenvolveram um modelo de medição de literalidade que atende às necessidades da abordagem da Pesquisa Processual da Tradução. Isso o difere dos modelos anteriores e evidencia a relevância para as atuais pesquisas experimentais em tradução. O objetivo do modelo é fornecer um método de medição de literalidade que permite investigar a correlação com o esforço cognitivo da tradução. Os pesquisadores se baseiam nos modelos de Catford (1965), Ivir (1981), Toury (1995) e Tirkknonen-Condit (2005), afirmando que:

> todos esses modelos pressupõem que traduções palavra por palavra e literais são mais fáceis de produzir do que traduções com estruturas muito diferentes do texto-fonte. (CARL; SCHAEFFER, 2017, p. 82)

A hipótese dos autores é de que traduções que demandam mais esforço cognitivo demoram mais tempo para serem produzidas. Para investigar essa hipótese, o método de medição de literalidade precisa ser passível de aplicação durante o processo de tradução, e deve permitir a investigação da relação com o tempo necessário para a tradução de cada trecho.

Carl e Schaeffer (2017, p.82) atentam para o fato de que a definição de literalidade é algo controverso, por isso iniciam definindo o que é literalidade para eles por meio de dois critérios: (1) a similaridade na ordem das palavras entre o texto-fonte e (2) o texto-alvo e o número de possíveis traduções diferentes para o mesmo texto. Eles denominam "traduções absolutamente literais" aquelas que atendem a esses dois critérios, ou seja, a ordem das palavras no texto-fonte é idêntica à ordem das palavras no texto-alvo, e diversas traduções produzidas por diferentes tradutores não apresentam variações entre si.

Assim como Płońska (2016), Carl e Schaeffer (2017) consideram as diferentes possibilidades de tradução de cada palavra. No entanto, diferentemente de Płońska, que considera o número de possíveis traduções para uma palavra de acordo com um dicionário, Carl e Schaeffer consideram o número de possíveis traduções de acordo com um *corpus* de traduções do mesmo texto. Eles explicam que a quantidade de diferentes traduções para uma mesma palavra ou expressão reflete a similaridade (ou diferença) dos sentidos e conceitos nas duas línguas. Ou seja, se o conceito for similar nas duas línguas e culturas, provavelmente haverá menos formas diferentes de traduzir a mesma palavra ou expressão. Assim, para a análise do segundo critério do método de Carl e Schaeffer, é preciso ter um *corpus* de traduções.

A análise por este método começa pelo

produto e, posteriormente, os dados obtidos são relacionados aos dados do processo, ou seja, medidas obtidas com tecnologias como o rastreamento ocular, que rastreia os movimentos e as fixações oculares realizados pelo participante durante a tarefa de tradução. Na primeira etapa, as traduções produzidas pelos participantes nas pesquisas de Carl e Schaeffer passam por um processo manual de alinhamento. Os pesquisadores comparam as frases no texto-fonte com as frases traduzidas e registram os deslocamentos por meio de números. Veja o exemplo a seguir, retirado do trabalho publicado pelos autores.

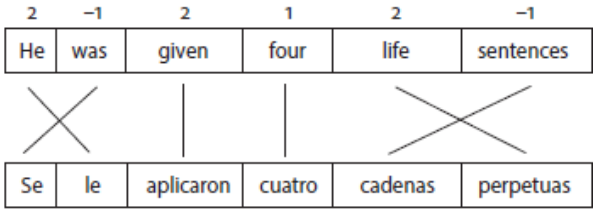


Figura 2. Exemplo de alinhamento inglês–espanhol retirado de Carl e Schaeffer (2017) (adaptado).

Os deslocamentos são registrados de acordo com a quantidade de progressões ou regressões que a palavra sofreu na tradução. Por exemplo, na Figura 1, o pronome "He" foi traduzido como "le" e foi deslocado em duas unidades de progressão, ou seja, duas palavras para a direita. Já "was" foi traduzido como "Se", e, em vez de ser posicionado após o pronome, houve uma inversão, na qual a tradução "Se" foi deslocada em duas unidades de regressão, ou seja, duas palavras para a esquerda. Esses números demonstram a reorganização sintática necessária na tradução. Quanto maior é o deslocamento da palavra, menos literal é a tradução, de acordo com o primeiro critério de Carl e Schaeffer. Ou seja, a literalidade como medida no método de Carl e Schaeffer, é útil para a observação do comportamento do tradutor ao traduzir cada palavra, mas não oferece uma medida de literalidade global para o texto.

Os números (ou fatores) obtidos após o alinhamento das traduções podem ser usados para investigar a relação com traços de esforço cognitivo durante o processo de tradução, como fixações oculares. Segundo Carl e Schaeffer, os resultados de suas pesquisas sugerem que seu método de medição de literalidade "tem correlação com o esforço de tradução, sendo que traduções mais literais demandam menos esforço para serem produzidas" (p. 102).

Resultados e discussão

Como vimos na retomada histórica da dicotomia da tradução literal *versus* tradução livre, a preferência por uma ou outra forma de traduzir esteve sempre em um dos dois extremos durante quase dois mil anos. Hoje, a visão predominante é a de que existe espaço para as duas formas de traduzir, inclusive no mesmo texto.

Para conseguir refletir e discorrer sobre a aplicabilidade de cada uma dessas formas de traduzir e sobre como medir o grau de literalidade em determinado texto, é essencial definir o conceito de tradução primeiro. O conceito que se tem de tradução influencia o método de medição da literalidade escolhido em cada pesquisa.

Dentre as definições retomadas, na maioria das vezes a tradução literal é vista por um viés sintático, no qual a tradução é produzida palavra por palavra. Uma das diferenças entre as definições é quanto à gramaticalidade das traduções literais: há autores que consideram que a tradução literal é aquela que mantém a mesma ordem das palavras do texto-fonte, mesmo que essa ordem desrespeite as regras sintáticas da língua-alvo, e há autores que admitem que a tradução literal prevê a adequação às regras sintáticas da língua-alvo. Ainda assim, os pesquisadores mais importantes da área, revisados aqui, parecem concordar com o segundo conceito, no qual a tradução literal produz textos gramaticais. Considerando essa distinção, entendemos que a definição do conceito de tradução literal afeta o prestígio (ou desprestígio) desse método: parece óbvio que se o conceito de tradução literal envolver violações das regras sintáticas da língua-alvo, a tradução literal não será aceita como uma forma adequada de traduzir.

Além de definir o conceito de tradução literal, um estudo que se proponha a medir a literalidade na tradução precisa pensar em outros traços de sua pesquisa antes de definir o melhor método de medição, sendo um deles o foco da pesquisa: produto ou processo? Em

caso de pesquisas do processo tradutório, apenas o método de Carl e Schaeffer (2017), dentre os modelos revisados aqui, parece ser útil, pois é o único que gera dados que podem ser comparados com dados comportamentais, como de rastreamento ocular. Já no caso de pesquisas com foco em traduções prontas, o modelo das Modalidades de Tradução, apesar de mais antigo, ainda parece ser mais abrangente e adequado.

Conclusões

A revisão dos três modelos neste estudo — Modalidades de Tradução de Aubert (1998), método de Płońska (2016) e método de Carl e Schaeffer (2017) —, evidencia uma característica unificadora entre os modelos: todos abandonam a polaridade entre tradução literal *versus* livre e favorecem a existência de diferentes graus de literalidade. Um mesmo texto traduzido pode conter tanto trechos traduzidos literalmente, quanto trechos traduzidos livremente. Não está no escopo deste estudo identificar o que leva o tradutor a escolher entre uma tradução mais literal ou mais livre em cada trecho, pois isso pode estar ligado às preferências ou à experiência do tradutor ou a questões relacionadas ao próprio texto, como tipologia textual.

Nosso objetivo de identificar os avanços metodológicos na medição da literalidade foi atingido, pois é possível observar nos modelos uma preocupação de atender aos avanços mais gerais nos Estudos da Tradução, ou seja, fornecer ferramentas mais adequadas para a pesquisa tradutória enquanto processo. Isso não significa um abandono das pesquisas da tradução enquanto produto. Em vez disso, esse avanço representa um apoio à ampliação nos Estudos da Tradução. Alguns laboratórios de pesquisa em tradução hoje têm acesso a equipamentos de rastreamento ocular, rastreamento de acionamentos do mouse e rastreamento de acionamentos de teclas. Esses equipamentos, que fornecem dados do processo tradutório, demandam metodologias de pesquisa que permitam a correlação desses dados com dados do produto da tradução.

A conclusão desta revisão de modelos de medição de literalidade evidencia que o método de medição ideal depende dos objetivos de cada estudo. Nos casos em que o estudo precisa de uma medição mais completa da literalidade e necessita apenas de dados do produto, é possível que as Modalidades de Tradução de Aubert (1998) sejam o método mais adequado. No entanto, para estudos que investigam o processo tradutório e utilizam equipamentos de rastreamento ocular, de acionamento de mouse ou de acionamento de teclado, o método mais adequado parece ser o de Carl e Schaeffer (2017).

Apontamos aqui os três métodos encontrados em nossa busca. Porém, isso não significa que eles sejam os únicos métodos existentes, tampouco significa que eles atendem a todas as necessidades de pesquisa. Os avanços metodológicos devem continuar sempre.

REFERÊNCIAS

[1] DIMITROVA, Brigitta Englund. *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam/philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

[2] TOURY, Gideon. *Descriptive Translation Studies*: and beyond. Amsterdam/philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

[3] CHESTERMAN, Andrew. Reflections on the literal translation hypothesis. In: ALVSTAD, Cecilia; HILD, Adelina; TISELIUS, Elisabet (Ed.). *Methods and Strategies of Process Research*. Amsterdam/philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 23-35.

[4] IVIR, Vladimir. Formal Correspondence vs. Translation Equivalence Revisited. *Poetics Today*, [s.l.], v. 2, n. 4, p.51-59, jan-jun 1981. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1772485>. Acesso em: 16 ago. 2018.

[5] TIRKKONEN-CONDIT, Sonja. The Monitor Model Revisited: Evidence from Process Research. *Meta*: Journal des traducteurs, [s.l.], v. 50, n. 2, p.405-414, 2005. Consortium Erudit. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7202/010990ar>. Acesso em: 07 out. 2018.

[6] ALBIR, Amparo Hurtado. *Traducción y Traductología***:** Introducción a la Traductología. 5. ed. Madrid: Cátedra, 2011. 650 p.

[7] CHESTERMAN, Andrew. *Memes of Translation***:** The spread of ideas in translation theory. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. Revised edition.

[8] CATFORD, John C. *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: Oxford University Press. 1965.

[9] NEWMARK, Peter. *Approaches to Translation*. Oxford/nova York: Pergamon Press, 1981.

[10] http://www.periodicos.capes.gov.br/

[11] https://scholar.google.com.br/

[12] AUBERT, Francis Henrik. Modalidades de tradução: teoria e resultados. *Tradterm*, [s.l.], v. 5, n. 1, p.99-128, 18 jun. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.1998.49775>. Acesso em: 07 out. 2018.

[13] VINAY, Jean-paul; DARBELNET, Jean. *Comparative Stylistics of French and English***:** A methodology for translation. Amsterdam/philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. 385 p. Tradução de Juan C. Sager e M.-J. Hamel da versão de 1958.

[14] ALVES, Irene da Costa. *Modalidades de Tradução*: Uma avaliação do modelo proposto por Vinay e Darbelnet. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP. 1983.

[15] ZANOTTO, Paulo. *Tipos de Texto e Modalidades de Tradução*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP. 1993.

[16] CAMARGO, Diva Cardoso de. Uma análise de semelhanças e diferenças na tradução de textos técnicos, jornalísticos e literários. *D.E.L.T.A.*, [s.l.], v. 20, n. 1, p.1-25, 01 jun. 2004. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/28875/S0102-44502004000100001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 nov. 2018.

[17] NASCIMENTO, Ana Katarinna Pessoa do. As modalidades de tradução na legendagem de fãs. *Tradução em Revista*, [s.l.], v. 2016, n. 20, p.1-17, 06 dez. 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26809/26809.PDFXXvmi=>. Acesso em: 18 nov. 2018.

[18] WIDMAN, Julieta; ZAVAGLIA, Adriana. Domesticação e estrangeirização em duas traduções para o inglês de A paixão segundo G.H., de Clarice Lispector. *Cadernos de Tradução*, [s.l.], v. 37, n. 1, p.90-118, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2017v37n1p90>. Acesso em: 18 nov. 2018.

[19] PŁONSKA, Dagmara. Problems of Literality in French-Polish Translations of a Newspaper Article. In: CARL, Michael; BANGALORE, Srinivas; SCHAEFFER, Moritz (Ed.). *New Directions in Empirical Translation Process Research***:** Exploring the CRITT TPR-DB. [s.l.]: Springer, 2016. Cap. 13. p. 279-292. (New Frontiers in Translation Studies).

[20] CARL, Michael; SCHAEFFER, Moritz. Measuring translation literality. In: JAKOBSEN, Arnt Lykke; MESA-LAO, Bartolomé (Ed.). *Translation in Transition***:** Between cognition, computing and technology. Amsterdam/philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017. Cap. 3. p. 81-105.

WHATSAPP: UM GÊNERO DISCURSIVO EMERGENTE DO CONTEXTO DIGITAL

WHATSAPP: A DISCURSIVE GENDER EMERGING FROM THE DIGITAL CONTEXT

Renata de Andrades Guimarães[a],

[a] Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. CNPq. renata.guimaraes@acad.pucrs.br)

RESUMO

Este trabalho está fundamentado na perpectiva dialógica da linguagem e tem como objetivo analisar o WhatsApp como um gênero discursivo emergente do ambiente digital. Os gêneros textuais são eventos comunicativos que sofrem mudanças de acordo com as necessidades comunicativas. Os gêneros digitais, por sua vez, surgem exatamente desse contexto de relações comunicativas que emergem dos avanços tecnológicos. Desse modo, é necessário que os estudos referentes a gêneros levem em conta também os gêneros emergentes, uma vez que estes estão ganhando destaque nas relações sociais atualmente. Dessa forma, para atender ao objetivo desse estudo, inicialmente apresentamos algumas considerações teóricas a respeito dos gêneros discursivos. Em seguida, abordamos os gêneros digitais e as diferenças encontradas nesses gêneros em relação aos tradicionais, em função do ambiente virtual no qual circulam. Após, apresentamos a análise do WhatsApp, defendendo a hipótese de que este pode ser considerado como um gênero discursivo digital. Na sequência, discorremos brevemente sobre a importância do estudo de diferentes gêneros no ambiente escolar. Por fim, apresentamos as considerações finais e os resultados do estudo, concluindo que o WhatsApp corresponde a um gênero digital que pode ser objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa. Procura-se, dessa maneira, contribuir para os estudos linguísticos relacionados aos gêneros do discurso e também aos uso desses como objetos de ensino.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos, Gêneros Digitais, WhatsApp.

ABSTRACT

This work is based on the dialogic perspective of language and aims to analyze the WhatsApp as a discursive genre emerging from the digital environment. The textual genres are communicative events that undergo changes according to communicative needs. Digital genres, in turn, arise precisely from this context of communicative relations that emerge from technological advances. Thus, gender studies need to take into account emerging genres as they are gaining prominence in social relations today. Thus, to meet the objective of this study, we initially present some theoretical considerations regarding the discursive genres. Then, we approach the digital genres and the differences found in these genres in relation to the traditional ones, due to the virtual environment in which they circulate. Then, we present the analysis of the WhatsApp, defending the hypothesis that this can be considered as a digital discursive genre. Following, we briefly discuss the importance of the study of different genres in the school environment. Finally, we present the final considerations and the results of the study, concluding that WhatsApp corresponds to a digital genre that can be object of study in the Portuguese Language classes. In this way, the aim is to contribute to linguistic studies related to the genres of discourse and also to their use as teaching objects.

Keywords: Discourse Genres, Digital Genres, WhatsApp.

Introdução

Os gêneros discursivos, comumente utilizados no ensino de línguas, são eventos comunicativos caracterizados por apresentarem padrões relativamente estáveis de conteúdo, estilo e composição. Por serem elementos passíveis de mudanças, os gêneros do discurso estão sujeitos a sofrer modificações ao longo do tempo, de acordo com as necessidades comunicativas que emergem no contexto social. Atrelados a essa realidade estão os gêneros digitais[47], considerados gêneros que surgem a partir do contexto tecnológico e que podem ser originados a partir de outros gêneros tradicionais já existentes.

Os gêneros digitais possuem certas características próprias que os distinguem dos gêneros tradicionais, principalmente em função do ambiente no qual circulam: a *internet*. Nesse contexto, aspectos referentes à interação, ao uso de recursos linguísticos e à velocidade de informação são alguns dos elementos que se destacam no estudo desses gêneros. Além disso, a dinamicidade presente nos gêneros discursivos parece ser ainda mais acentuada nos gêneros do ambiente virtual, o que contribui para que seu desenvolvimento e modificação ocorra de forma mais rápida do que nos gêneros tradicionais. Desse modo, novos gêneros digitais surgem atualmente e se destacam no processo comunicativo, de acordo com sua funcionalidade. Atrelado a essa realidade está o aplicativo *WhatsApp*, que ganha destaque especial neste trabalho.

Fundamentado na perspectiva dialógica da linguagem em relação aos gêneros discursivos e nos pressupostos teóricos da Linguística Textual em relação aos gêneros emergentes da tecnologia, o presente trabalho busca analisar o aplicativo *WhattsApp* como um gênero digital, a partir de suas características formais e funcionais. Para alcançar tal objetivo, apresentamos, inicialmente, um referencial teórico do que compreende-se por gêneros discursivos, destacando seus principais elementos constitutivos. Após, abordamos, também, o conceito de gênero digital, afim de discutir as alterações ocasionadas pela *Internet* nesses novos gêneros. Em seguida, propomos a análise do *WhattsApp* como um gênero emergente da tecnologia, salientanto aspectos que corroboram para essa classificação. Na sequência, discorremos brevemente sobre a importância do estudo de diferentes gêneros no ambiente escolar. E, por fim, apresentamos as considerações finais do estudo.

Os gêneros discursivos

Para Bakhtin[1], o uso da linguagem está presente em todos os campos da atividade humana e ocorre sempre em forma de enunciados. Esses enunciados, por sua vez, refletem as finalidades e as condições específicas de cada campo da comunicação. Dessa forma, cada campo discursivo possui seus "tipos relativamente estáveis de enunciados", definidos por meio de seu conteúdo (tema), estilo (recursos linguísticos) e construção composicional (estrutura) característicos. Esses conjuntos de enunciados relativamente estáveis são denominados gêneros do discurso [1]. Além disso, os gêneros discursivos são eventos comunicativos situados socio e historicamente. Desse modo, toda investigação linguística relacionada ao estudo dos gêneros deve levar em consideração a natureza histórica do enunciado, bem como "as relações da língua com a vida", possíveis graças à interação discursiva [1].

Segundo a concepão bakhtiniana, todos os enunciados foram concebidos para uma compreensão ativamente responsiva, seja ela imediata, silenciosa ou de efeito retardado. Logo, toda compreensão da fala viva é prenhe de resposta e o interlocutor (ouvinte/leitor) ocupa sempre uma posição responsiva ativa em relação ao discurso: concordando, discordando, completando, aplicando, etc. Assim, cada enunciado, ao contrário das unidades isoladas da língua, funciona como

[47] As expressões gêneros emergentes, gêneros digitais e gêneros virtuais são tomadas como sinônimos neste trabalho e utilizadas para referir os gêneros emergentes do contexto tecnológico.

um elo na cadeia ininterrupta de outros enunciados com os quais se relaciona e dialóga, sendo essa interação materializada e organizada por meio dos gêneros discursivos.

Bakhtin[1] destaca três peculiaridades constitutivas do enunciado que o distingue das unidades da língua e o torna passível de resposta: a *alternância dos sujeitos*, relacionada à conclusibilidade específica do enunciado, com início e fim em *outros* enunciados; a *conclusibilidade*, referente ao acabamento relativo do enunciado em determinado momento da comunicação discursiva, ao projeto de discurso do falante, ou seja, a intenção discursiva, e também à escolha do gênero discursivo que organizará o enunciado; e o *endereçamento* do enunciado, ou seja, sua relação com os participantes da comunicação. Segundo o autor, são esses elementos que fazem com que o enunciado se diferencie da oração e assuma a posição de objeto do discurso, sempre organizado em gêneros discursivos.

Dessa forma, a comunicação discursiva ocorre sempre por meio de gêneros, sendo que a escolha desses gêneros é determinada pelo campo de comunicação, pela situação comunicativa e também pelas características e intenções discursivas dos participantes. Portanto, são os gêneros que moldam nosso discurso em qualquer processo comunicativo. Para Bakhtin[1], quando ouvimos um discurso alheio, identificamos o gênero, prevemos a extensão do discurso, a construção composicional, seu fim, etc. Ou seja, temos desde o início "a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala", podendo essa diferenciação ser retratada por meio do estilo [1].

O estilo linguístico está indissoluvelmente ligado aos gêneros do discurso e pode refletir a expressão de individualidade do falante/escritor. No entanto, alguns gêneros são mais propícios do que outros a refletir essa individualidade. Nesse sentido, cada campo de atividade comunicativa, de acordo com sua função, elabora seus gêneros com determinados estilos de linguagem. "O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento" [1]. Além disso, o estilo está intimamente relacionado ao destinatário do enunciado, sendo que este influenciará diretamente nas escolhas linguísticas e estilísticas de composição do enunciado. Desse modo, cada gênero discursivo em determinado campo da comunicação possui "a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero" e que influenciará tanto na composição quanto no estilo do gênero, dependendo do interlocutor ao qual o locutor se dirige [1].

Esse direcionamento do gênero a determinado destinatário pode ser tanto imediato, em um diálogo cotidiano, por exemplo, como também pode ser uma projeção a um determinado público, como em um texto acadêmico. Dessa forma, o campo aperceptivo do locutor sempre leva em conta as possíveis concepções do futuro destinatário, sendo que tudo isso irá influenciar na escolha do gênero, nos elementos composicionais e também no estilo do enunciado. Portanto, para Bakhtin[1], o endereçamento do enunciado é uma das peculiaridades contitutivas dos gêneros do discurso, sem a qual não pode haver enunciado.

Em linhas gerais, podemos conceituar os gêneros do discurso como formas discursivas de interação verbal, situadas histórica e culturalmente, que refletem as mudanças decorrentes das práticas sociais comunicativas e que se realizam em determinadas esferas de atividade humana. Ademais, apesar de apresentarem algumas características estáveis, os gêneros discursivos podem ser ressignificados e reacentuados por novos acentos valorativos a cada enunciação, visto que refletem a individualidade do falante na relação discursiva.

É possível perceber também que, em geral, as formas de gênero são mais flexíveis, plásticas e livres do que as formas da língua, daí resulta a grande diversidade de gêneros existentes e, em consequência, a possível tranformação, hibridização ou surgimento de novos gêneros discursivos em decorrência das necessidades comunicativas que emergem do contexto social e do desenvolvimento dos próprios campos discursivos de comunicação. Diretamente relacionados a essa realidade estão os gêneros digitais, emergentes da era

tecnológica, que serão assunto da próxima seção.

Gêneros digitais

Os gêneros discursivos, por serem produtos sociais, também são afetados pelo meio no qual circulam. Por se tratarem de eventos discursivos altamente dinâmicos, maleáveis e plásticos, novos gêneros podem emergir de acordo com as necessidades comunicativas que surgem das relações sociais. Como exemplo disso aparecem os gêneros digitais, frutos dos avanços tecnológicos e do contexto virtual.

Segundo Marcuschi[2], assim como os gêneros discursivos tradicionais, os gêneros digitais também são concebidos como construções discursivas, situadas em um espaço sociohistórico e que possuem projeto enunciativo e características próprias. Fora isso, os gêneros emergentes da tecnologia também podem ser definidos devido ao seu conteúdo, estilo e composição características. Logo, para estudar um gênero é preciso que seu propósito e seu contexto sejam levados em conta, uma vez que aspectos relacionados à composição, conteúdo e estilo do gênero vão sofrer influência direta desse propósito e desse contexto.

Marcuschi[2] também destaca que o conceito de suporte é muito importante quando se estuda um gênero, sendo determinante em sua identificação. De acordo com o autor, o suporte é definido como um instrumento de transporte de mensagens. Dessa forma, o suporte é considerado imprescindível para a circulação do gênero na sociedade. Neste contexto, o suporte também deve ser analisado como um elemento importante na configuração de um gênero, estando diretamente relacionado ao conteúdo, ao estilo, à composição e à função pretendida.

Na visão defendida por Marcuschi[2], os gêneros desenvolvem-se buscando os ambientes mais adequados para sua circulação. Desse modo, mudanças no suporte ocasionam modificações no gênero de discurso. Como exemplo disso o autor destaca que, inicialmente, os textos eram transmitidos predominantemente de forma oral. Porém, ao longo do tempo, as formas de transmissão de textos foram sofrendo modificações: escrita, rádio, telefone, televisão etc. Atualmente, o meio de circulação de textos mais recente é a *Internet*, sendo esta o principal suporte dos gêneros digitais.

Marcuschi[2] trata a Internet "como um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos", além de remodelar gêneros tradicionais já existentes. Dessa forma, o universo da Internet implica outras formas de organização e interação aos gêneros, uma vez que a própria leitura de um texto na Internet passa a ser diferente daquela cujo cujo texto tenha como suporte o papel. Nesse sentido, a Internet atua como um suporte e, por isso, desencadeia modificações nos gêneros que veicula, modificando a forma como os sujeitos organizam suas trocas comunicativas no ambiente digital.

O advento da tecnologia, além de modificar o suporte de alguns gêneros, também permitiu que os gêneros digitais sofressem algumas adaptações em relação aos gêneros tradicionais, tais como textos mais curtos, utilização de *links* eletrônicos e uso de hipermídia. Além disso, uma das principais características dos gêneros digitais é a interatividade à distância, que pode ocorrer tanto de forma assíncrona, como de forma síncrona, por meio da *Internet*. Na comunicação síncrona por meio de gêneros virtuais a interação entre os sujeitos se dá em tempo real, apesar de ser utilizada a modalidade escrita de linguagem, o que nos gêneros tradicionais era observado predominantemente na modalidade oral [2] [3].

Em relação à linguagem, nos gêneros relacionados à Internet esta é predominantemente escrita. Porém, também é possível a integração de diversos recursos semióticos (como imagens, sons e diferentes linguagens) ao mesmo tempo. Contudo, de acordo com Marcuschi[3], essa "escrita da Internet" não se trata da norma culta preconizada pela gramática, mas sim assemelha-se à oralidade, favorecendo o lado instintivo referente a decisões linguísticas e estilísticas. Outro aspecto interessante destacado pelo autor no que tange à linguagem

nos gêneros digitais é a possibilidade de utilização de *emoticons* (ícones que indicam emoções) para salientar marcas de polidez, entonação ou indicar determinadas posturas adotadas pelo locutor, o que proporciona descontração e informalidade à interação comunicativa por meio desses gêneros [3].

Como exemplo de gênero digital, Marcuschi[3] apresenta o *chat* (*bate-papo online)*, cuja principal função é a conversação. Entretanto, diferentemente do diálogo face a face, a interação entre os sujeitos nesse gênero ocorre de forma síncrona, com a comunicação ocorrendo de modo *on-line* em tempo real, mediada por um aparelho eletrônico. Ademais, a modalidade de linguagem que prevalece nos *bate-papos* virtuais é a escrita, mesmo a comunicação ocorrendo em tempo real [3]. Outra característica desse gênero é a possibilidade de seleção da sala (ambiente) que se deseja frequentar, de acordo com os interesses dos participantes. Além disso, no *bate-papo on-line* a interação pode ser inter ou hiperpessoal e a identificação pode ficar no anonimato, com o uso apenas de apelidos.

Ao apresentar o gênero digital c*hat*, considerado pelo autor como um gênero que emergiu da conversação espontânea, Marcuschi[3] estabelece uma relação entre esse e outros gêneros já existentes, como o diálogo face a face e o telefonema, destacando as modificações que ocorreram nos modos de comunicação por meio desses gêneros ao longo do tempo. Para o autor, o que muda nessa transposição de gênero é o enquadre participativo dos sujeitos que se reorganiza e provoca alteração nas relações comunicativas estabelecidas.

Percebemos, então, que os gêneros digitais estão se destacando atualmente nas relações interpessoais e ganhando espaço em todas as esferas sociais de comunicação. Desse modo, torna-se relevante o estudo e análise de tais gêneros, uma vez que estes também devem ser considerados e introduzidos em programas de ensino que buscam desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos em diferentes ambitos de interação social. Na seção seguinte, propomos a análise de um desses gêneros emergentes do contexto tecnológico.

Análise do gênero WhatsApp

Contexto e fundamentos de análise

Para Marcuschi[2], a análise dos gêneros emergentes da tecnologia se torna relevante devido a três aspectos: a) grande desenvolvimento e uso generalizado; b) peculiaridades constitutivas com contrapartes em gêneros prévios; c) possibilidade de repensar a relação entre oralidade e escrita. Dessa forma, características específicas dos gêneros digitais − como interatividade simultânea, velocidade de composição e transmissão do texto e recursos tecnológicos do ambiente de circulação − resultam em mudanças que transformam, determinam, diferenciam e caracterizam os gêneros discursivos. Assim, a Internet seria considerada um lugar de encontro entre diferentes esferas comportando gêneros virtuais diversos.

Em relação à quantidade de gêneros, assim como Bakhtin[1] considerava impossível estipular a quantidade de gêneros discursivos existentes, Marcuschi[2] também destacou que seria impossível realizar um levantamento exato dos gêneros existentes na mídia virtual. Porém, em 2008, os mais conhecidos, estudados e praticados, segundo o autor, eram: o *e-mail*, os *chats* (em diferentes modalidades), a lista de discussão e os *weblogs* (blogs e diários). Atualmente, sabe-se que outros gêneros digitais emergiram do contexto tecnológico e são bastante utilizados na comunicação, principalmente em decorrência do surgimento de aplicativos e redes sociais, como *Facebook* e *Instagran*. De acordo com o *site* "Resultados Digitais"[4], alguns aplicativos ganharam maior destaque e passaram a ser muito utilizados no ambiente virtual, por exemplo: o *Messenger* e o *WhatsApp*, cuja principal função é a troca de mensagens, assim como o *chat.*

Partindo dos pressupostos teóricos de Bakhitin[1], referentes aos gêneros do discurso, e de Marcuschi[2] [3], em relação aos gêneros digitais, buscamos neste trabalho evidenciar que o *WhatsApp* pode ser classificado como um gênero do contexto digital devido à sua intenção comunicativa de troca de mensagem e também às suas características composicionais e estilísticas, semelhantes a

outros gêneros, como a tradicional conversa face a face ou as modernas salas de *bate-papo* como o *chat*. Para corroborar essa ideia, na sequência são destacadas algumas características do *WhatsApp*, relacionadas à intenção comunicativa, ao conteúdo, ao estilo e à composição desse gênero, que orientam para que este seja concebido como um gênero digital.

WhatsApp: um gênero digital

De acordo com o site "*WhatsApp*.com"[5], o *WhatsApp Messenger* é um aplicativo gratuito de troca de mensagens que funciona a partir de uma conexão com a internet, sem cobranças de taxas, ao contrário das mensagens de texto tradicionais. Em geral, esse aplicativo é utilizado no celular, mas também pode ser acessado pelo tablet ou computador. A interação nesse gênero pode ocorrer tanto de forma interpessoal, quanto hiperpessoal, com a possibilidade de conversas em grupos, nas quais podem participar até 256 pessoas. Além disso, a comunicação por esse gênero pode ocorrer de forma oral (mensagem de voz) ou escrita (mensagem de texto) e é possível a utilização de diversos recursos semióticos, como fotos, vídeos e *emoticons*. Alguns desses recursos podem ser anexados da memória do aparelho utilizado ou gerados diretamente na câmera do aplicativo, que permite a captura instantânea de fotos e criação de vídeos.

Outro recurso presente nesse gênero é a chamada de voz, em que é possível conversar com os interlocutores de forma oral e síncrona, porém estando em locais diferentes, como no telefonema. Também é possível realizar chamadas de vídeo, em que a conversa ocorre de forma oral, síncrona e à distância, mas simulando o contato face a face, como no diálogo. Os recursos de chamada de voz e de vídeo também são possíveis por meio de conexão com a internet, sem necessidade de planos telefônicos ou de tarifas para efetuar chamadas. Outra característica interessante é que as mensagens trocadas por meio do WhatsApp possuem criptografia de segurança, recurso que permite sigilo total aos participantes da interação comunicativa, impedindo que outras pessoas possam acessá-las. Ademais, é possível o envio de diferentes arquivos pelo WhatsApp, como fotos, vídeos, documentos, apresentações de slides, folders, entre outros.

A partir da descrição apresentada podemos perceber que a principal característica destacada por Bakhtin[1] em relação aos gêneros do discurso, a sua intenção comunicativa, é bem determinada nesse gênero: troca de mensagens entre locutor(es) e interlocutor(es). Para Marcuschi[6], por serem definidos como verdadeiras ferramentas do agir com a linguagem, os gêneros podem ser identificados tanto em relação as suas características estruturais, quanto pelo propósito comunicativo, de acorco com sua situação de produção e circulação. Nesse sentido, o WhatsApp aproxima-se de outros gêneros como, por exemplo, o diálogo face a face ou o telefonema, que também possuem uma função relacionada à troca de mensagens. Porém, esse gênero digital apresenta outras características, destacadas a seguir, que o diferencia dos gêneros tradicionais menciados, principalmente em decorrência do meio em que circula: a internet.

Em relação à interação, destacada por Marcuschi[2] [3] como uma importante característica dos gêneros digitais, é possível perceber que o envio de mensagens pode ocorrer simultaneamente de forma oral ou escrita, sem a necessidade de outro suporte para que haja essa mudança de modalidade. Enquanto no telefonema e no diálogo face a face a comunicação ocorre necessariamente por meio da oralidade, no *WhatsApp* é possível mesclar duas modalidades no mesmo gênero. Além disso, esse gênero proporcina aos participantes do discurso a opção de conversa interpessoal ou em grupo, com a possibilidade de interação entre diversas pessoas ao mesmo tempo. Nessa questão o *WhatsApp* assemelha-se ao *chat*, porém aqui há a identificação dos sujeitos, sendo os destinatários, na maioria das vezes, conhecidos pelo locutor.

Outra característica relaciona a esse gênero é a viabilidade de interação tanto síncrona como asíncrona. Desse modo, caso um dos participantes não esteja *online* na ocasião de envio da mensagem, poderá responder ao seu locutor em outro momento, sem que a comunicação seja prejudicada. Ademais, a

facilidade de criação e envio de fotos, vídeos e outros arquivos presente nesse gênero permite uma interação mais dinâmica e com a mescla de diferentes recursos, o que também não era possível em outros gêneros já existentes, como, por exemplo, a mensagem de texto e a carta, centrados na escrita, e o telefonema e o diálogo face a face, centrados na oralidade, ambos apresentando a impossibilidade de envio de vídeos.

Para Marcuschi[2], assim como para Bakhtin[1], dois aspectos são considerados fundamentais na concepção de um gênero: intenção e situação comunicativas no seu uso. Desse modo, tanto os elementos composicionais e temáticos, quanto os recursos estilísticos, como a linguagem, serão influenciados pela intenção comunicativa e também pelo contexto. Portanto, toda análise que leve em conta um gênero deve preocupar-se com seu contexto de criação e circulação. No caso dos gêneros digitais, o meio de circulação utilizado é a internet, e esta, por sua vez, influencia diretamente na dinamicidade, maleabilidade e plasticidade dos gêneros, tornando-os mais propícios a possíveis tranformações [2].

De acordo com Bakhtin[1], os gêneros do discurso são definidos devido as suas características estilísticas, composicionais e de conteúdo (tema). Em relação à linguagem no *WhatsApp*, é possível perceber que, semelhante a outros gêneros, sua organização levará em conta o conteúdo (tema) da mensagem, assim como seu propósito e destinatário. Assim, se o objetivo comunicativo for uma conversa informal com amigos, a linguagem utilizada será organizada de forma mais informal. Contudo, se for escrita uma mensagem para um professor ou chefe de trbalho, a linguagem automaticamente passará a ser mais monitorada, buscando a utilização de recursos linguísticos e estilísticos mais formais, de modo a adequar-se à situação comunicativa e ao interlocutor para o qual se destina. Nesse sentido, podemos identificar a importância destacada por Bakhtin[1] em relação ao destinatário da mensagem, sendo que este é determinante na organização do enunciado como um todo. Também relacionados aos recursos linguísticos empregados nesse gêneros aparecem os *emoticons*, que possibilitam a indicação de sentimentos, bem como as marcas de entonação e ironia do discurso, recursos que em outros gêneros tradicionais, como diálogo face a face ou telefonema, eram expressos por meio do tom de voz.

A estrutura do *WhatsApp*, relacionada à composição do gênero[1], organiza-se de forma padrão, com a distribuição dos elementos ocorrendo da mesma forma em todas as mensagens. O acesso à lista de conversas é exposto assim que o aplicativo é iniciado. Em seguida, quando uma mensagem é aberta, é possível visualizar o nome do destinatário na parte superior da tela à esquerda, enquanto os ícones para ativar recursos de chamada de vídeo e de voz encontram-se localizados à direita. O teclado para digitação do texto escrito fica localizado no inferior da tela, com o acesso aos *emoticons* lozalizado à sua esquerda e o acesso à câmera, à opção de anexar arquivos e à opção de mensagem de voz ao lado direto. Em geral, as caixas para envio de mensagens nesse gênero organizam-se da mesma forma, com pequenas alterações na especificação do destinatário quando a conversa é em grupo. O *WhatsApp*, portanto, possui um padrão relativamente estável de organização. Porém, é importante destacar que a estrutura em si não determina o gênero, mas sim a sua relação com os outros elementos (conteúdo e estilo) que irá permitir tanto a definição quanto a funcionalidade desse gênero.

Quanto ao conteúdo, para Bakhtin[1], esse aspecto está relacionado ao assunto ou temática do processo comunicativo. Dessa forma, por ser um gênero utilizado para transmitir mensagens em diversos contextos de comunicação, os temas empregados no *WhatsApp* são múltiplos e estão intimamente relacionados ao propósito comunicativo, podendo variar de uma simples saudação informal, pasando por uma conversa entre amigos, até uma troca de informação acadêmica ou notificação de trabalho extremamente formal.

Desse modo, a partir dos elementos destacados por Bakhtin[1] e Marcuschi[2] [3] como aspectos cruciais na constituição de um

gênero, podemos evidenciar que o *WhatsApp*, assim como outros gêneros discursivos, possui suas características relativamente estáveis referentes a conteúdo, estilo e composição, que o permitem ser classificado como um gênero discursivo.

Partindo da ideia defendida por Bakhtin[1] de que a comunicação discursiva se dá basicamente por meio de tipos estáveis de enunciados e da concepção de Marcuschi[2] [3] de que é impossível nos comunicarmos sem manifestar algum gênero, evidenciamos a importância de estudos que abordem essa temática, uma vez que, assim como os gêneros tradicionais, os gêneros digitais também podem ser utilizados como objetos de ensino no ambiente escolar, de modo a evidenciar as adequações que devem ser realizadas no emprego de cada gênero de acordo com o contexto e os propósitos comunicativos pretendidos. Desse modo, a questão relacionada à análise dos gêneros emergentes também se torna relevante no ensino de línguas, devido a sua grande propagação atualmente em decorrência dos avanços advindos da tecnologia e da internet. Na seção seguinte, discorremos brevemente a respeito da relação entre esses gêneros e o ensino de Língua Portuguesa.

Os gêneros textuais digitais e o ensino de línguas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) salientam que o ensino/aprendizagem de uma língua deve estar pautado na natureza social da linguagem, tomando a língua, considerada transdisciplinar por natureza, em seus aspectos sociodiscursivos [7]. Além disso, destacam que o ensino de Língua Portuguesa deve utilizar materiais que favoreçam a plena participação do sujeito na sociedade letrada [7].

Os gêneros, por serem conjuntos de enunciados que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por conteúdo, composição e estilo, são muito indicados para o ensino de línguas, uma vez que favorecem o uso da linguagem de forma situada e viva [1]. Porém, de acordo com Marcuschi[2] [3], o surgimento de novas formas de comunicação, com características próprias, vem causando transformações no gêneros do discurso, assim como afetando o quadro de usos da língua no processo comunicativo.

Nesse sentido, surgem os gêneros digitais, caracterizados por apresentarem interatividade simultânea, integração de diversos recursos semióticos e velocidade de composição e transmissão de textos [2] [3]. Desse modo, o ensino de línguas exige uma reorganização da postura dos professores em sala de aula, de modo a incluir esses objetos em seus planejamentos pedagógicos.

Para Marcuschi[2], a comunicação sempre se realiza por meio de algum gênero. Desse modo, o trabalho do professor de línguas deve evidenciar como é relevante o domínio da linguagem para a participação plena do indivíduo no meio social, uma vez que os gêneros instauram-se como componentes culturais e históricos que ordenam e estabilizam nossas atividades enunciativas na sociedade [2].

Em relação à seleção de gêneros discursivos a serem utilizados no ambiente escolar, Marcuschi (2008) destaca que várias questões – como variedade cutural, linguística e social – devem ser discutidas na hora de escolher os gêneros que serão destinados ao ensino de LP. O estudo dos gêneros, portanto, precisa estar pautado em situações reais de uso da língua e sua seleção deve levar em conta aspectos relacionados à linguagem como forma de ação social e cultural, tomando a língua como atividade comunicativa e informacional. Além disso, em relação aos textos que devem ser utilizados no ensino de línguas, os PCNs (1998, p. 24) recomendam que sejam utilizados aqueles que favorecem a reflexão crítica, o pensamento mais elaborado e a fruição estética dos usos da linguagem, tornando o aluno apto para a plena participação em uma sociedade letrada.

Acreditamos, portanto, que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula redimensiona o ensino de língua no ambiente escolar, uma vez que o uso de gêneros permite o desenvolvimento de um trabalho dinâmico com a língua, situado em sua realidade de funcionamento. Porém, o grande desafio dos professores parece centrar-se em como

promover o deslocamento do gênero de seu contexto real, para ocupar um lugar de objeto de análise na sala de aula, sem que sua essência seja descaracterizada, visto que, no contexto escolar, o gênero não opera mais como um instrumento de comunicação, mas sim como um objeto de ensino, já que o objetivo principal se torna o ensino/aprendizagem.

Desse modo, a partir da análise realizada na seção anterior e da breve discussão aqui exposta, foi possível perceber que, assim como os gêneros discursivos tradicionais, os gêneros digitais também são eventos comunicativos que possuem características relativamente estáveis e que circulam em variadas esferas comunicativas. Além disso, a velocidade de transformação que acomete os gêneros vinculados à tecnologia é tão grande que os alunos precisam estar atentos para acompanhar as alterações e adaptações que ocorrem nos processos comunicativos em geral, uma vez que o modo de interação *on-line* acelera a evolução dos gêneros e suscita novas formas de comunicação mais rápidas e dinâmicas. Desse modo, o estudo desses elementos também se mostra relevante no ambiente escolar, uma vez que é função da escola estimular o estudo da língua em seu cotidiano de uso e preparar os alunos para interagirem com eficácia em diferentes contextos sociais, por meio de gêneros discursivos diversos.

Conclusões

Para Bakhtin[1] os gêneros são práticas sociais discursivas de ação linguística identificáveis nas situações comunicativas em que ocorrem, sendo que sua estabilidade é determinada pelo contexto histórico-social no qual surgem e circulam. Na visão de Marcuschi[6], os gêneros podem ser definidos como ferramentas do agir com a linguagem, social e historicamente situadas, por meio das quais os sujeitos buscam desenvolver certo propósito comunicativo. Neste contexto, a Internet e a velocidade dos canais de comunicação são ambientes que vêm exercendo grande influência nas formas de sociabilidade e revolucionando o processo de comunicação, propiciando, assim, o surgimento de novos gêneros discursivos, emergentes do contexto digital.

Neste trabalho, buscamos discutir as alterações acarretadas nos gêneros discursivos em função do desenvolvimento da internet. Para isso, apresentamos as concepções teóricas de gêneros discursivos e de gêneros digitais. Em seguida, analisamos o *WhatsApp* a partir dos postulados teóricos apontados e destacamos que este pode ser classificado como um gênero discursivo emergente do contexto digital devido à sua intenção comunicativa de troca de mensagem e às suas características composicionais e estilísticas que corroboram com as destacadas por Bakhtin[1] e Marcuschi[2] [3] [6] para a identificação de um gênero.

Observamos também as alterações que os gêneros discursivos podem sofrer ao longo dos anos, em função do desenvolvimento dos processos comunicativos. Em relação à função de troca de mensagens, podemos destacar a seguinte evolução e transmutação de gêneros: de uma conversa oral face a face no diálogo, passando por uma conversação oral co-presencial no telefonema, chegando a uma interação *on-line* síncrona predominantemente escrita no *chat*, e, atualmente, em uma interação também *on-line* síncrona, porém tanto escrita quanto oral, no *WhatsApp*. Dessa forma, podemos perceber o caminho que os gêneros percorrem ao longo do tempo, se adaptando às necessidades comunicativas que emergem no contexto social.

Desse modo, com base na análise realizada, acreditamos que o *WhatsApp* pode ser considerado um gênero emergente do contexto virtual que se originou a partir de outros gêneros já existentes e que possui características e propósitos específicos, definidos a partir de sua relação com o contexto de comunicação e com a esfera em que circula. Além disso, por se tratar de um gênero emergente do contexto digital, seu ambiente de circulação é a internet, sendo esta determinante nas características específicas desses tipos de gêneros, como a interatividade simultânea mesmo por meio da escrita e a possibilidade de hibridização de diversos recursos semióticos.

Espera-se, portanto, a partir da discussão e análise aqui evidenciadas, que este estudo possa contrubuir de alguma forma para uma

melhor compreensão dos gêneros digitais, assim como para reflexões teóricas acerca da relação entre o estudo dos gêneros e as novas tecnologias, uma vez que esses elementos também precisam ser levados em consideração quando se estuda as diversas possibilidades de uso da língua. Nesse contexto, buscamos ressaltar a importância de um ensino que analise a funcionalidade dos diversos gêneros discursivos existentes e de uma prática pedagógica que promova o estudo do texto enquanto prática discursiva situada, com a exploração de gêneros que circulam diariamente no cotidiano dos alunos, como os gêneros digitais, amplamente propagados nos processos comunicativos e que também podem vir a ser explorados como objetos de estudo nas aulas de LP.

REFERÊNCIAS

[1] BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34. 2016.

[3] MARCHUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCHUSCHI, L. A.; XAVIER, A. *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

[6] MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais:* Configuração, Dinamicidade e Circulação. Rio de janeiro: Lucerna, 2006.

[2] MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

[4] Conheça as 10 redes sociais mais usadas no Brasil. *Blog Resultados Digitais*. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/blog>

[5] Recursos do WhatsApp. *WhatsApp.com.* Disponível em: <https://www.whatsapp.com>

[7] BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEFl, 1998. 144p.

A PESQUISA: INVESTIGAR TEMAS OU ESPECIFICAR PROBLEMAS?

LA RECHERCHE: COMMENCER POUR LE SUJET OU POUR LE PROBLÈME?

Profa. Dra. Sônia Maria Schio[48]

Departamento de Filosofia/UFPel

soniaschio@hotmail.com

RESUMO

Elaborar uma ideia ou ter um excelente assunto para investigar não é suficiente para que haja uma pesquisa satisfatória. Após o surgimento do assunto, ele terá que ser delimitado. E isso poderá ocorrer por meio do desenvolvimento do tema ou da elaboração de um problema. A hipótese a ser desenvolvida é a de que a pesquisa, tanto nas Ciências quanto na Filosofia, deve iniciar pela elaboração do problema, cada um com duas variáveis (uma conhecida e uma desconhecida), acrescido das definições de tempo, espaço. O projeto, com suas partes distintas, mas orgânicas, é indispensável porque auxilia o pesquisador no decorrer da investigação. Após, elaboram-se as hipóteses específicas, também com duas variáveis. A definição do método (de abordagem, de procedimento e a metodologia) são imprescindíveis para que o trabalho possua objetividade, coerência e, com isso, maior confiabilidade em seus resultados. A investigação, de cunho bibliográfico e empírico, ou somente do primeiro tipo, deve conter dados explícitos, isto é, do "como" ela será efetivada. Em contrapartida, quanto mais dúvidas ela gerar, em especial com relação à formulação do projeto, menor será a credibilidade, assim como a aceitação dela na comunidade científica (critério pragmático). Para esta demonstração será utilizado o Método Analítico: descrevem-se os componentes básicos de uma pesquisa, a delimitação do problema, o projeto de pesquisa, o método e a metodologia.

Palavras chave: Pesquisa, problema, tema, hipóteses, método.

RÉSUMÉ

Avoir une idée interessante ou un excellent sujet à étudier ne suffit pas pour faire une bonne recherche. Il faut choissir le sujet, et le délimiter. Pour cela il faut ou être sûr sur le sujet à recherecher ou faire une élaboration exacte du problème. L'hypothèse à être développé ici est ce que la recherche, en Science ou en Philosophie, doit commencer par l'élaboration du problème à rechercher, et cella avec deux variables (une connue et l'autre inconnue), et aussi la définition du données (temps et l'espace). Le projet, comme un tout, organique, est indispensable parce qu'il aide le chercheur au cours de l'enquête. Ensuite, les hypothèses spécifiques doivent être élaborées (avec ses deux variables). Aussi, choissir la méthode (du connaître, du faire et de la méthodologie) est essentiel pour que le travail soit objectif, cohérent et confiable. Les recherches bibliographiques et empiriques, ou seulement de la première façon, doivent contenir les données explicites, c'est-à-dire le "comment" ils seront obtenus. D'autre part, si il y a de doutes sur la façon de faire la recherche, autrement dit, sur le projet, il n'est pas bon et confiable, même s'il avait la acceptation de la communauté scientifique. Pour cette démonstration, alors, on utilisera la méthode analytique: les fundaments théoriques de la recherche, la délimitation du sujet de la recherche, le projet, la méthode et la méthodologie.

Mots-clés: Recherche, problème, sujet, hypothèse, méthode.

[48] Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPel. Coordenadora do GEHAr - Grupo de Estudos Hannah Arendt da UFPel e do PIBID/Filosofia. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5614697219000826.

Introdução

Antes de adentrar nos contéudos propriamente ditos, uma explicitação se faz necessária: os *slides* apresentados no Evento visaram a mostrar aos presentes um resumo conciso e o mais completo possível do trabalho incial da pesquisa. Em outros termos, como ela surge desde o primeiro momento: o tema, transformado em problema a ser investigado, desdobrado em hipóteses, com suas variáveis, a escolha das bases teóricas, do método (de abordagem e de procedimento) e a metodologia. E enfim, expor a estrutura do trabalho de investigação, seja em Ciências, seja em Filosofia (isto é, com ou sem verificação empírica ou testagem) de maneira a enfatizar a sua importância no "investigar", mas sem constranger ("assustar") os ouvintes.

O texto escrito, por seu turno, tem como objetivo expor de forma dissertativa (analítica) o que fora apenas anunciado por meio da apresentação verbal e ilustrativa. Isso porque o assunto a ser exposto e explicado resulta de quase vinte anos no ensino da pesquisa, ou seja, do como investigar organizando previamente o fazer científico, o qual, de maneira incontornável, embasa-se na Filosofia, ou seja, nos denominados conhecimentos teóricos.

Iniciando a exposição da temática:

por que elaborar um problema?

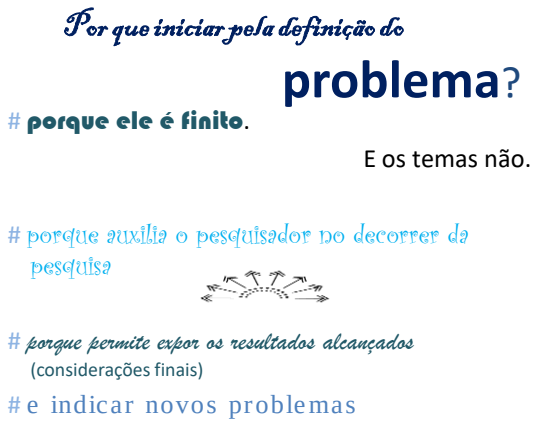


Figura 1. Sobre tema x problema. Autoria própria.

O conhecimento científico, como o conhecemos hodiernamente, é bastante recente na História Humana: ele surgiu no séc. XVII, com a denominada "Revolução Científica", na qual Isaac Newton (1643-1727 - Inglaterra) é reconhecido como seu principal representante.

Nesse contexto, durante alguns séculos se questionou como seria a melhor maneira de "fazer ciência". Uma delas é elencar um tema e desenvolvê-lo. Entretanto, os "temas" (ou assuntos ou ainda objetos de estudo) são infinitos. Em outros termos, eles permitem renovados questionamentos e ramificações das temáticas, exigindo novas pesquisas. Uma metáfora que explicita isso é a do horizonte, o qual sempre se alonga quando alguém busca aproximar-se dele.

O mesmo não ocorre com a elaboração precisa de um problema: ele é finito porque demanda uma resposta: a solução proposta é correta ou não; é viável ou não; é factível, coerente ou o seu contrário. Exposto outramente, no decorrer da pesquisa ela pode mostrar-se improdutiva, pois a hipótese geral (a possível resposta à questão inicial) pode se mostrar inócua, levando o pesquisador (ou o grupo) a retomarem o projeto e alterá-lo, ou a findar a investigação, elaborar um novo projeto e retomar a pesquisa sob nova hipótese geral, novos enfoques, bases teóricas, ou o que parecer mais profícuo ao pesquisador ou pesquisadores.

Nesse sentido, a Hipótese Geral (e o termo indica: menor que uma tese, anterior a uma tese, um conhecimento menos conclusivo e definitivo) precisa ser elaborada com duas variáveis, uma conhecida (a partir do suporte teórico), e uma desconhecida, no sentido de ter sido elaborada pelo pesquisador (ou pesquisadores) na busca de obter conhecimentos novos, ampliar os existentes, ou a responder a aquilo que impulsionou o estudo.

Também pode-se afirmar que um problema demonstra a existência de outros problemas. Nesse sentido, a Hipótese Geral, por ser muito abrangente, demanda o complemento de outras hipóteses, as denominadas de Hipóteses Específicas. Cabe ao pesquisador, a partir da leitura dos fundamentos teóricos existentes, elaborá-las. E estas também devem possuir duas variáveis, uma conhecida e uma

desconhecida. Estas, no entanto, devem ser testáveis (Ciências) ou demonstráveis (Filosofia).

Se o estudo não progredir, o pesquisador poderá retomar suas Hipóteses e reavaliá-las, alterando-as, o que demonstra que o Projeto de Pesquisa o auxilia na detecção de erros, no aperfeiçoamento do Projeto, na demonstração da necessidade de novas leituras, etc.

Além disso, um problema permite que se exponham respostas possíveis, prováveis e, principalmente provisórias, chamadas de "considerações Finais". E esse pode ser o marco inicial para uma nova investigação, isto é, a elaboração de um novo problema, um novo Projeto de Pesquisa.

Elaborando o problema de pesquisa

Se a pergunta seguinte relacionar-se com o "como" elaborar um "problema de pesquisa", pode-se afirmar que essa etapa também pode ser fácil e produtiva.

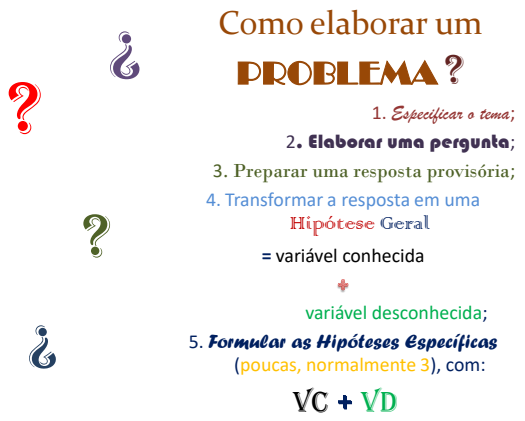


Figura 2. A elaboração do problema. Autoria própria.

Pode-se afirmar inclusive, que há a possibilidade de sugerir que sejam seguidas algumas etapas em sua elaboração: (i) explicitar o tema (ou assunto), ou seja, escrevê-lo em poucas palavras, permitindo que ele possa ser questionado de forma breve e sucinta; (ii) a partir deste, preparar uma pergunta que o englobe; (iii) organizar uma resposta simples, ou seja, que o investigador consiga distinguir a variável conhecida e a desconhecida facilmente. Nesse momento, a simplicidade é preferível ao acúmulo de informações porque, quanto mais variáveis, mais complexo o estudo e mais distante da obtenção de respostas ou das possibilidades de solução do problema proposto.

Outra informação importante relaciona-se à necessidade de lembrar que são hipóteses, isto é, conjecturas, busca de aproximações da verdade almejada. Por isso, é possível elaborar várias respostas e depois optar-se por apenas uma delas: a mais econômica, mais clara (com relação às variáveis); a que mais se aproxima das leituras prévias. E lembrar que ela pode, durante a pesquisa, ser aperfeiçoada, aprofundada ou substituída em seu todo ou parte.

Esse procedimento deve ser utilizado na elaboração tanto da hipótese geral quanto das específicas. E estas devem complementarem-se, posto que se tornarão os capítulos do trabalho final, relatório, TCC, Dissertação ou Tese. Mesmo um artigo ou um capítulo independente de um livro pode utilizar esse formato no momento de organizar a estrutura da pesquisa.

O Projeto de Pesquisa

Não existe uma obrigatoriedade de organização nas etapas do Projeto. Porém, uma organicidade facilita a compreensão dos leitores (membros de Banca, Professores, por exemplo) e mesmo do pesquisador ou da equipe. Uma proposta que parece coerente e útil:

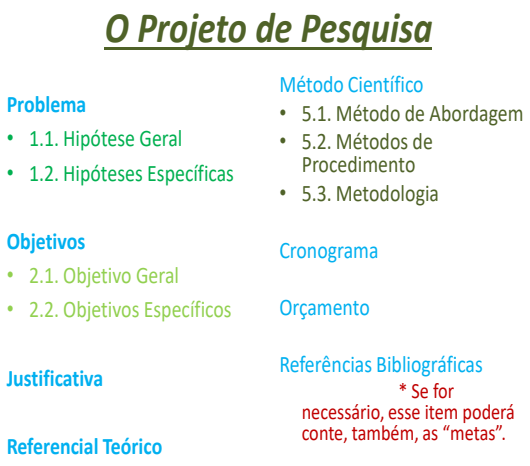


Figura 3. Componentes do Projeto de Pesquisa. Autoria própria.

Ou mais explicitamente:

I) Problema**:** é composto pela Hipótese Geral (exposta acima) podendo ser resumida como sendo o assunto que se pretende desenvolver. Ele deve ser específico, com limitação geográfica e temporal, com a indicação do autor ou da obra que fundamenta o estudo (quando se tratar da Filosofia). As Hipótese Específicas, também devem ser compostas por duas variáveis. Elas precisam ser explícitas, pois a partir delas serão escritos os capítulos.

II) Objetivos

a) Objetivo Geral: Fornece uma "perspectiva" global e abrangente do tema, apontando para a significação da Hipótese Geral.

b) Objetivos Específicos (com ênfase no plural): Relacionam o objetivo geral com a situação particular a ser estudada. Em sua elaboração é importante observar que: (i) devem ser expressos por meio do uso de verbos, como analisar, averiguar, distinguir, por exemplo; (ii) Iniciar pelo conteúdo mais complexo, que normalmente se refere ao conhecimento, ao mais simples (enumerações, listagens, por exemplo); (iii) devem ser bem específicos, resumidos (curtos, isto é, com poucas variáveis) e concisos.

III) Justificativa: Trata do "por quê?" do projeto a partir das razões, teóricas e práticas que levaram a sua elaboração. Exposto outramente, os motivos que tornam a pesquisa importante de ser efetivada.

Esse texto deve ser pequeno, mas denso, pois demonstra a complexidade e a relevância do estudo. Ele poderá conter: a situação atual do tema a ser tratado e sua importância; as contribuições teóricas e práticas que a pesquisa espera aportar aos estudos, à comunidade científica ou filosófica e à comunidade em geral; a relação (ou conexões) do tema com outras questões afins; a possibilidade de trazer (ou apontar) para novos conhecimentos.

Ainda nesse contexto é necessário lembrar que esse item não deve conter citações, notas de rodapé ou explicações demoradas: ele é escrito pelo estudioso (ou equipe), com linguagem técnica (da área), com objetividade e acuidade.

IV) Referencial Teórico: É composto pela pesquisa bibliográfica. Ele consiste em relacionar a pesquisa com o universo teórico ao qual ela faz parte. Ele embasa todo o trabalho científico, sendo o *corpus* da investigação filosófica. Ele deve ser completo, isto é, contendo as citações que são imprescindíveis à compreensão do tema, à demonstração do problema, hipóteses, enfim, do conteúdo básico, sempre embasado em fontes (livros, artigos, amostras, etc.) explícitas, que permitam ao leitor consultá-las, seja para verificação, aprofundamento ou curiosidade. É imprescindível que o texto seja coeso, coerente, que contenha as informações, os dados, etc., necessários para que o leitor compreenda o que foi realizado, como foi feito, por que, etc., afinal, o texto objetiva, a partir dos conhecimentos existentes, a ampliá-los, motivar a novas leituras, à elaboração de pesquisas complementares, enfim, de contribuir na ampliação do saber humano.

V) O Método e a Metodologia são imprescindíveis na pesquisa, motivo pelo qual serão expostos e explicitados em um item específico (abaixo)

VI) Cronograma: Este pode ser exposto em forma de tabela ou de texto, com os períodos (em meses, por exemplo) especificados e com dados completos. Em outros termos, por meio dele é demonstrada a previsão de início e de final da pesquisa, contendo o que e quando cada etapa da pesquisa será elaborada.

VII) Orçamento: se esse item for solicitado, ou seja, se for necessário que ele conste no Projeto, ele deve ser completo: deverá conter os "detalhes" daquilo que será necessário para a pesquisa, com a quantidade, a marca e os valores; os fornecedores, as datas de aquisição e de entrega (ou previsões), incluindo as somas parciais e a total.

VIII) Referências Bibliográficas: Devem seguir o padrão da Instituição na qual será encaminhado ou apresentado o projeto, e as da ABNT vigentes na data.

O método e a metodologia

Por que há o uso do método?

O método é um componente indispensável ao pesquisar. Isso porque ele propõe alguns critérios básicos para proceder os estudos e organizar a investigação. A etimologia do termo auxilia na compreensão de sua relevância: do grego "meta" = ao longo de + "hodos" = via, caminho.

Em outros termos, o método contém, explicitamente, as etapas que a pesquisa deve seguir na busca dos conhecimentos aguardados, dos resultados almejados, enfim, do que se propusera inicialmente a obter e que busca legar à posteridade.

Um conceito, mesmo que provisório, de método também auxilia na compreensão da relevância dele no processo de pesquisar. Ele é

> o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e [pretensamente] verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista." (LAKATOS, 2003, p. 83)

Uma breve caracterização pode demonstrar porque ele é indispensável na investigação: a) o método é um instrumento básico neste fazer, isto é, sem ele não é possível denominar o trabalho de "pesquisa" porque sua ausência retira a confiabilidade nos conteúdos expostos, nos resultados obtidos, seja ele científico ou filosófico; b) o método é um fator de segurança e de economia de tempo e de recursos ao pesquisador, à equipe e aos financiadores; c) o método facilita a localização de possíveis erros, com a readequação necessária mais rápida e eficaz.

Entretanto, é prudente observar que (i) o método não é uma "receita". Em outros termos, não existe um método para toda e qualquer pesquisa. Isto é, que sirva de modelo, de fórmula ou de resultado imediato e inquestionável que implique o mero aplicar o método e obter o resultado esperado. Acreditar que o método obrigatoriamente leva a resultados positivos ou satisfatórios não condiz com a criticidade, a falibilidde e a contingência na busca do saber que se pretende seja seguro e confiável.

Em seguida, é relevante lembrar que (ii) cada novo problema exige um método que se adapte a ele, pois não existe um método que seja universal (nem geral) que possa ser aplicado a qualquer problema e levar à obtenção dos resultados esperados.

Em outros termos, (iii) cabe ao pesquisador adaptar o método ao objeto de estudo (problema a ser investigado). Nesse contexto, a investigação deve se orientar de acordo com: as características do problema a ser investigado; as hipóteses formuladas; as condições conjunturais na qual a pesquisa está inserida. Assim sendo, percebe-se que o pesquisador é ativo em seu fazer: a organização do método depende de sua habilidade crítica e de sua capacidade criativa.

Ainda, torna-se essencial lembrar que (iv) existem tantos métodos quantos problemas a serem investigados. E isso retoma as considerações anteriores referentes à função primordial do pesquisador (e da equipe) no organizar e efetivar o estudo.

Por fim, é necessário realçar que o método não se confunde com a metodologia:

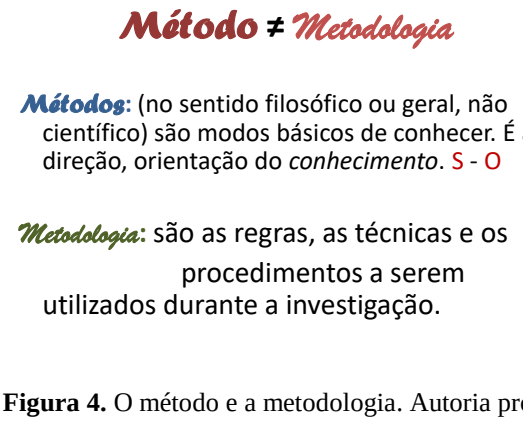


Figura 4. O método e a metodologia. Autoria própria.

O método, então, é imprescindível na busca de novos conhecimentos. No Projeto, ele (idealmente) aparece em três etapas: a que trata

do conhecimento, a das maneiras de passar do abstrato ao particular que é o conteúdo em estudo, e aos materiais, recursos, ou seja, ao "como" proceder a pesquisa, denominado de metodologia.

o método enquanto componente do Projeto de Pesquisa

O Método de Abordagem é filosófico (abstrato) porque se relaciona ao conhecimento. Exposto outramente, ao como o sujeito cognoscente irá abordar o objeto cognoscível para dele extrair as informações, os dados, os conteúdos e torná-los saber, conhecimento autêntico que somente o sujeito pode possuir. Ele é abstrato porque ocorre na esfera cognitiva do sujeito, elaborando uma abordagem mais ampla, isto é, com um nível de abstração mais elevado dos fenômenos da natureza ou da sociedade em questão (ou seja, do objeto de estudo). Existem, atualmente, quatro métodos de abordagem, embora Paviani (2009) cite e explique três. São eles: Dialético ou conceitual (Platão o inaugurou); Analítico ou descritivo (teorizado por Aristóteles) ; Hermenêutico ou interpretativo (explicitado por Gadamer); Fenomenológico (elaborado por Husserl). Embora possam ser encontrados dois métodos que expõem o modo como o conhecimento é abordado, apenas uma predomina, e este precisa ser explicitado no Projeto.

Métodos de Procedimento: são mais técnicos, pois complementam o Método de Abordagem utilizado. Eles constituem etapas mais concretas das investigações, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos. Ou seja, eles podem ser combinados para auxiliar na pesquisa, mas não são simples técnicas. Também pode-se entendê-los como pressupondo atitudes mais perceptíveis em relação aos fenômenos, pois estão limitados a um domínio particular.

Cada área do saber elabora os métodos de procedimento que se adéquam a ela, por exemplo, porque atuam em laboratórios, com pessoas em seu *habitat* ou em seu local de trabalho, porque são experimentais, isto é, manipulam as variáveis, ou outro. em Filosofia, os métodos das Ciências Sociais adaptam-se às necessidade de complementar o método de abordagem utilizado. Por exemplo, o método histórico, o comparativo, o funcionalista, o tipológico (LAKATOS, 2003).

A Metodologia é composta pelas regras, pelas técnicas, pela explicitação dos procedimentos e dos recursos e materiais a serem utilizados na investigação, diretamente com o objeto da natureza ou fenômeno da sociedade, enfim, aquilo que está sendo pesquisado.

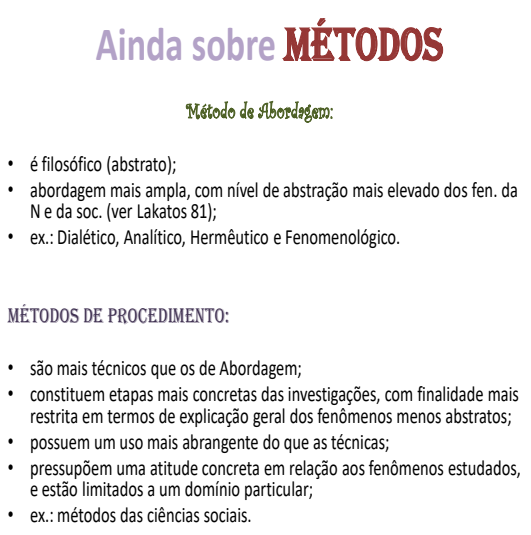


Figura 5. Os métodos de Abroddagem e de Procedimento. Autoria própria.

Da teoria ao uso

Com o objetivo de evitar que o item relativo ao método pareça ser inexequível, um esboço de exemplo pode auxiliar a entender como o método "aparece" no texto do Projeto. Almeja-se que as lacunas não inviabilizem a compreensão, posto que elas seriam completadas pelos dados específicos referentes ao objeto de estudo (assunto, tema ou problema):

"O Método Científico

O Método Científico é um dos componentes básicos, e, portanto imprescindível, para que um conhecimento seja considerado científico. Pode-se afirmar, assim, que sua ausência descaracteriza um conhecimento que se pretende científico. Nesse sentido, ele é ..... [conceituar o método]. Na pesquisa ele visa a ..... [expor as funções, os objetivos, as características do método].

O Método de Abordagem

O Método de Abordagem refere-se ao conhecimento. Ele é o indicativo do modo básico de conhecer que está sendo utilizado. Ele demonstra como o sujeito do conhecimento se relaciona com o objeto a ser conhecido, isto é, como o ser humano irá buscar o saber. Ele mostra como o sujeito cognoscente irá "abordar" o objeto em busca daquilo que esse sujeito nele busca: as informações, as propriedades, as características, enfim, aquilo que o faz voltar-se ao tema da pesquisa.

Nessa perspectiva, o modo de conhecer analítico, como o nome indica, descreve, por meio de enunciados (frases, proposições) a realidade (ou assunto a ser pesquisado), por meio de uma linguagem enunciativa, que expõe o objeto, tornando-se um juízo no sujeito que pesquisa. ...

[Em seguida, demonstra-se como o método ocorre. Após, expõe-se como ele se ajusta ao problema da pesquisa]

Os Métodos de Procedimento

O método de abordagem, por ser filosófico e abstrato, demanda um complemento: os métodos de procedimento. Esses, por serem estes mais técnicos e demonstrarem as etapas mais concretas da investigação, apontam para as atitudes a serem realizadas no estudo do objeto, ou fenômeno em questão. Assim sendo, o Método de abordagem ... será complementado pelos Métodos ..... e o ..... [apenas citar. Dois ou, no máximo, três, geralmente, são suficientes] Quanto ao Método .....

Caberá ao Método ..... [explicar cada método de procedimento escolhido e adequá-lo ao objeto a ser estudado.]

A Metodologia

A metodologia complementa os métodos acima expostos ao indicar, explicitamente, as regras, as técnicas, os procedimentos, etc., a serem utilizados na investigação científica. A metodologia esclarece quais são as operações a serem utilizadas na efetivação da pesquisa, como observar, medir, explicar, os quais indicarão as regularidades, as causas, por exemplo.

Além disso, enquanto suporte teórico, a pesquisa envolveu livros, ... [expõe-se como ocorrerá a pesquisa: entrevista, análise laboratorial de materiais, visitas em campo, etc. Em Filosofia, listam-se os livros, os artigos, entre outros, os autores, comentadores, posto ser de cunho bibliográfico.].

4 Os Resultados e a discussão

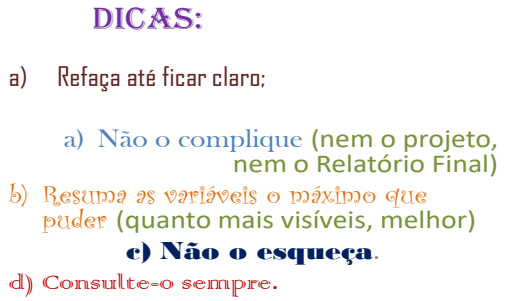


Figura 6. A elaboração do problema. Autoria própria.

Com o passar do tempo, a pesquisa (Científica e Filosófica) tem se tornado o modo de obter conhecimentos novos, atualizados e adaptados à realidade, mas também mais confiáveis. Assim sendo, a obtenção de conhecimentos que se pretendem seguros e válidos precisam ser controlados. Esse controle não se refere aos possíveis cerceamentos às pesquisas (externos), mas aos cuidados (internos) com o modo como ela é organizada e realizada.

Nesse contexto, essa apresentação objetivou, ao mesmo tempo, realçar a importância do pesquisador, de seus estudos, de sua criatividade, criticidade enquanto sujeito cognoscente, quanto reiterar a importância de um trabalho sério, bem estruturado, cuidadosamente pensado em seus detalhes, reformulado, aprofundado ou refeito se necessário.

Conclusões

Como a pesquisa pode (e deve) ser contínua, o pesquisador busca aprimorá-la. Nesse

sentido, o primeiro cuidado deve ser o de evitar o dogmatismo, ou seja, a crença de que é possível obter-se resultados fixos, imutáveis, verdadeiros. Essa foi a crença corrente na Ciência Moderna (séc. XVII-XIX). Ainda no final do séc. XIX, vários pensadores demonstraram que tais noções não se sustentavam mais. Darwin, Freud, Einstein, entre vários outros, são exemplos da mentalidade contemporânea: buscam-se hipóteses que se tornem teorias; teorias que suplantem teorias anteriores.

Sabe-se que a realidade é complexa, seja natural, social, econômica ou outra, e os resultados precisam ser entendidos como provisórios. Desta feita, eles são denominados de "Considerações Finais". Em outros termos, espera-se que as Ciências e a Filosofia progridam, que cada vez mais respondam aos anseios humanos. Nesse viés, aspira-se que o buscar conhecimento também seja aperfeiçoado, o que ocorre por meio de questionamentos, de novas propostas, de insatisfações. Ou seja, reitera-se a importância de um pesquisador ativo, criativo, interessado, que não se afasta do humano nem dos ideais, sejam científicos ou filosóficos.

REFERÊNCIAS

[1] BURTT, Edwin A., *As bases metafísicas da Ciência Moderna*, Brasília, EdUnB, 1983.

[2] CARVALHO, Maria C. M. de, *Construindo o saber* – metodologia científica: fundamentos e técnicas, 2 ed., Campinas, Papirus, 1989.

[3] COLLINGWOOD, R. G., *Ciência e Filosofia* – a ideia de natureza, 5 ed., Lisboa, Ed. Presença, 1986.

[4] FREIRE-MAIA, N., *A ciência por dentro*, Petrópolis, Vozes, 1991.

[5] KNELLER, G. F., *A ciência como atividade humana*, Rio de Janeiro/São Paulo, Zahhar/EdUSP, 1980.

[6] KÖCHE, José Carlos**,** *Fundamentos de Metodologia Científica* – teoria da ciência e prática da pesquisa, 14 ed., Petrópolis, Vozes, 1997.

[7] LAKATOS, Eva Maria, *Fundamentos de Metodologia Científica*, São Paulo, Atlas, 2003.

[8] LAZZAROTTO, Valentin, *Teoria e História da Ciência* (pré-publicação), Caxias do Sul, EdUCS, 1998.

[8] OLIVEIRA, Silvio L. de., *Tratado de Metodologia Científica*, São Paulo, Pioneira, 1989.

[9] PAVIANI, Jayme, *Epistemologia Prática:* ensino e conhecimento científico, Caxias do Sul, EdUCS, 2009.

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS ACERCA DO USO DA ENTREVISTA

QUALITATIVE RESEARCH IN EDUCATION: NOTES ON THE USAGE OF INTERVIEW

Tatiana Platzer do Amaral[a],
Maria Betanea Platzer[b],
Márcia Regina Cordeiro Bavaresco[,*]

[a] *Curso de Pedagogia/Universidade de Mogi das Cruzes - UMC* – platzer@uol.com.br

[b] *Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino Gestão e Inovação/Universidade de Araraquara - UNIARA* beplatzer@yahoo.com.br

**Curso de Pedagogia/Universidade de Mogi das Cruzes – UMC* - marciabavaresco@gmail.com

RESUMO

Parte-se do princípio de que pesquisas em ciências humanas que envolvem estudos qualitativos têm como objeto a realidade contextualizada, se caracterizam pela predominância descritiva dos dados, ancoradas na flexibilidade no processo de condução da investigação, assumindo maior relevância perante os próprios resultados, bem como na compreensão do pesquisador como fundamental no processo de pesquisa. Propomo-nos a analisar as fontes de coleta de dados de três teses de doutorado, configuradas como estudo de caso, acerca de temáticas da educação, a saber, práticas sociais de leitura de crianças escolarizadas, prática docente e diversidade e processos de escolarização e subjetivação de egressos da classe especial. Verificamos que as principais fontes de coleta de dados utilizadas foram a análise documental, a observação e a entrevista. Nesta análise discutimos sobre o uso da entrevista nas pesquisas qualitativas em educação, enfatizando os aspectos relacionais que cabem ao pesquisador/entrevistador e ao entrevistado, para além do protocolo pergunta e resposta. Permite-se atribuir significado ao silêncio e à ausência de resposta à pergunta prevista, bem como se reflete sobre a escuta para além das falas. Consideramos a clareza teórica e metodológica sustentam o desenvolvimento da pesquisa, de forma que as fontes de coleta de dados, no caso a entrevista, somente se justificam se estiverem a serviço do objetivo proposto.

Palavras chave: Pesquisa qualitativa, Entrevista, Educação.

ABSTRACT

It is assumed that Human Science Researches for qualitative studies aim at the reality in its context, characterized by the descriptive prevalence of data, based on the flexibility in the guiding investigation process, along with the fact that it becomes more relevant face to the results, as well as the understanding of the researcher which is extremely important in the process of research. We analyzed the sources of data collection in three different PhD theses, configured as case studies regarding education, such as social reading practices for school children, teaching practice and diversity of education processes, and subjectivation of egresses from special class. We have verified that the main sources of data collection we used were the documental analysis, the observation and the interview. We have discussed about the use of interviews in education qualitative research to highlight the interpersonal aspects on behalf of the researcher/interviewer and of the interviewee, beyond the standard model – question and answer. It allows us to attribute significance to the silence and to the absence of answer, as well as it may reflect on the listening beyond the words. We consider that the transparency of theory and methodology support the development of the research so that the sources of data collection, in the case of the interview, are only justified if they operate to achieve the intended purpose.

Keywords: Qualitative Research, Interview, Education.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar o uso da entrevista como fonte de coleta de dados a partir da contribuição de três teses de doutorado, configuradas como estudo de caso, acerca de temáticas da educação, a saber: práticas sociais de leitura de crianças escolarizadas, prática docente e diversidade e processos de escolarização e subjetivação de egressos da classe especial.

A primeira temática sobre as práticas sociais de leitura de crianças escolarizadas foi desenvolvida por Platzer [1] na pesquisa intitulada "Crianças leitoras entre práticas de leitura". A intenção foi investigar o envolvimento de crianças com a leitura em seu cotidiano por meio de suas práticas e representações. Para tanto, o estudo se apoiou em pesquisas acadêmicas desenvolvidas no campo da leitura, especialmente sob a perspectiva da História Cultural. Os dados foram coletados por meio de diversos procedimentos metodológicos, dentre eles, questionários distribuídos a aproximadamente 60 crianças entre 10 e 11 anos de idade, residentes em um munícipio do interior de São Paulo; desse total, posteriormente, foram entrevistadas 10 crianças.

A segunda temática prática docente e diversidade liga-se à pesquisa de Bavaresco [2] que verificou se o uso da metacognição levava ao aprimoramento do desempenho profissional de uma professora do Ensino Regular para o ensino à diversidade. As escolhas teóricas apoiaram-se na teoria psicológica de Vygotsky e nos estudos da metacognição. Metodologicamente, foi feito um estudo de caso intervenção, empregando fontes e instrumentos variados, como: seleção de uma professora para participar do estudo de caso; caracterização da escola e seu entorno; coleta da história de vida e depoimento da docente para apreender seu modo de ser, pensar e sentir; aplicação de uma avaliação diagnóstica nos alunos na disciplina de Língua Portuguesa; observações da atividade docente. Esses instrumentos coletaram dados que foram utilizados para planejar e aplicar um modelo de formação teórico e prático para o uso da metacognição via três situações, sempre com e sem ajuda da pesquisadora, a saber: 1º) planejamento da aula de Língua Portuguesa; 2º) aplicação da aula com registro de vídeo; 3º) monitoramento, feito pela professora, da sua própria atividade docente, ao assistir a aula em vídeo.

A terceira temática que aborda os processos de escolarização e subjetivação de egressos da classe especial refere-se a pesquisa "Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação" de Amaral [3], no qual a pesquisadora centra-se no processo de subjetivação da deficiência mental leve, bem como sua produção, a partir da perspectiva das egressas das classes especiais para deficientes mentais leves de escolas públicas no estado de São Paulo. O referencial teórico adotado pauta-se em autores da abordagem histórico-cultural em Psicologia Escolar/Educacional, bem como nas discussões de perspectiva histórico-crítica no campo da deficiência mental. Caracteriza-se como um estudo de caso, que teve como colaboradoras duas ex-alunas de classe especial para deficientes mentais leves. Foram compilados documentos de prontuários escolares, bem como produções escritas solicitadas pela pesquisadora. Além disso, colaboraram com a pesquisa as mães das egressas, também por meio de entrevistas.

Ao verificamos os pontos comuns das referidas pesquisas, observamos que são estudos qualitativos; apresentam como abordagem de pesquisa o estudo de caso; utilizam a observação, a entrevista e a análise de documentos em suas fontes de coleta de dados, além do aporte teórico na perspectiva histórico-cultural.

Nesse contexto, partimos do princípio de que pesquisas em Ciências Humanas que envolvem estudos qualitativos têm como objeto a realidade contextualizada, caracterizam-se pela predominância descritiva dos dados, ancoradas na flexibilidade no processo de condução da investigação, assumindo maior relevância perante os próprios resultados, bem como na compreensão do pesquisador como fundamental no processo de pesquisa.

Salientamos que a clareza do método, bem como dos instrumentos e procedimentos, na pesquisa qualitativa está diretamente vinculada à delimitação dos objetivos e o referencial teórico. Em outras palavras, nas pesquisas de

cunho científico/acadêmico deve haver relevância na escolha metodológica para o alcance do(s) objetivo(s) proposto(s). Para tanto é necessário discutir com afinco aspectos sobre o método e a metodologia de pesquisa, visando a validação de dados coletados no uso de entrevistas e suas contribuições para os debates de estudos, no caso, em educação.

Pesquisa qualitativa em educação e o método do Estudo de Caso

Em se tratando da pesquisa qualitativa, Lüdke e André [4] enfatizam que o estudo qualitativo é aquele que "[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. [...]."

Para Bogdan e Biklen [5], há na pesquisa qualitativa cinco características fundamentais, que são:

1-a investigação qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento;
2-a investigação qualitativa é descritiva. Os dados obtidos são em forma de palavras e/ou imagens;
3-os investigadores qualitativos se preocupam mais com o processo do que com os resultados;
4-os pesquisadores qualitativos buscam analisar os dados de modo indutivo;
5-na abordagem qualitativa o significado tem importância vital.

Considerando-se que as três teses de doutorado na área de educação, em que se baseia esta discussão, utilizaram o estudo de caso como eixo central de pesquisa cabe fundamentar o estudo de caso como método de pesquisa, a partir de algumas considerações.

O método empregado é uma modalidade dos estudos de caso, nos quais: a) exploram-se as características significantes do caso; b) criam-se interpretações plausíveis acerca do que é encontrado; c) verifica-se se essas interpretações são de alguma maneira confiáveis; d) constroem-se argumentos ou a história; e) relacionam-se os argumentos ou a história às pesquisas relevantes na literatura; f) transmite-se convincentemente, para sua audiência, tais argumentos ou história; g) submete-se à pesquisa ao julgamento público a fim de validar ou desafiar os seus achados ou, ainda, elaborar outros argumentos alternativos. (BASSEY) [6].

O Estudo de Caso é definido por Yin [7] como "uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto estão claramente definidos*"* . O autor explicita que as evidências para um estudo de caso podem ser originárias de diferentes fontes: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação participante, observação direta e artefatos físicos. A utilização das fontes deve atender aos seguintes princípios: a) diferentes fontes de evidências, ou seja, evidências provenientes de duas ou mais fontes, no entanto precisam convergir em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas; b) um banco de dados para o estudo de caso, isto é, uma reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso, c) um encadeamento de evidências, isto é, ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou. (YIN) [8].

Nos estudos de caso, em geral, não são feitas intervenções de qualquer tipo: pretende-se, essencialmente, compreender o evento tal como ele se manifesta para poder explicá-lo. Não é comum, portanto, que ocorram intervenções em estudos de caso "regulares". Essa prática foi, no entanto, mencionada por Stenhouse (*apud* BASSEY) [9] quando classificou quatro grandes grupos de estudos de caso, dentre eles o estudo de caso-ação:

1. Estudo de caso etnográfico: adota a observação participante, apoiada pela entrevista, nos mesmos moldes adotados na antropologia social ou cultural para compreender os atores do caso e oferecer explicações sobre padrões causais ou estruturais.

2. Estudo de caso avaliativo: tem o propósito de fornecer aos atores educacionais informações que os auxiliem no julgamento do mérito ou do valor das políticas, dos programas e das instituições.

3. Estudo de caso educacional: envolve um conjunto de pesquisadores que, usando estudo de caso, pretendem compreender a ação educativa.

4. Estudo de caso-ação: busca contribuir para o desenvolvimento do caso em estudo por meio do feedback ou informação que possa guiar a revisão ou aperfeiçoamento da ação.

No entanto, como a natureza da ação desenvolvida no estudo de Bavaresco [10] se aproximou mais de uma intervenção deliberada da pesquisadora - que investigou a atividade docente em uma sala de aula inclusiva e, por meio de intervenção planejada, procurou aumentar a sua eficiência pela promoção de novas ideias e propostas - considerou-se mais conveniente denominá-lo de "estudo de caso intervenção".

É importante ressaltarmos que, de acordo com Lüdke e André [11]

> [...] o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...], ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

No estudo de caso, segundo Lüdke e André [12] há uma preocupação em compreender o objeto como único, de modo que seja uma representação singular da realidade, compreendida como multidimensional e historicamente situada. A preocupação com a generalização dos resultados é desconsiderada, pois cada caso é tratado como possuidor de um valor intrínseco que constitui uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Desta maneira, a unicidade da presente pesquisa está nos processos de escolarização e subjetivação da deficiência mental leve das egressas inseridas num contexto escolar historicamente marcado pela exclusão de alunos oriundos das classes trabalhadoras.

Segundo as autoras, há características fundamentais do estudo de caso, entre elas: a ênfase dada à interpretação em contexto, a descoberta e a busca para retratar a realidade de forma completa e profunda, por meio de uma variedade de fontes de informações. Tais características retratam justamente os caminhos percorridos nas três pesquisas que embasam as nossas reflexões.

Metodologia Científica

Adentrando no universo de estudos na área de metodologia científica, Bosi [13] afirma que a discussão sobre a metodologia de um trabalho científico precisa ser compreendia a partir de dois níveis, são eles:

1) A orientação geral da pesquisa, "tendência teórica" que guiou a hipótese inicial até a interpretação final dos dados colhidos.
2) A técnica particular da pesquisa, o procedimento.

Para a autora, estes dois níveis estão inter-relacionados na própria forma de pensar do pesquisador, seja na observação ou coleta dos dados, "pois a tarefa do reconhecimento não se cumpre sem a escolha do campo de significação e sem a inserção das informações obtidas nesse campo" (BOSI) [14]. Enfatiza que a mesma pessoa que coletou os dados deve ser a que faz a análise, pois a forma de encaminhar a coleta é reveladora da postura teórica adotada no trabalho.

Com base em Demo [15] compreende-se que a metodologia mais conveniente para pesquisar a realidade social apoia-se na dialética, o mesmo não se aplica à realidade natural porque esta é destituída do fenômeno histórico.

A realidade social é movida por condições objetivas, que são externas aos homens, e condições subjetivas, que dependem da ação do homem. Sendo assim, a análise de um fenômeno pela dialética se dá pela sua historicidade. Estudar a escola, nesse sentido, é partir da premissa de que a sua realidade atual é fruto de um processo histórico.

Além disso, o conflito social é inerente ao processo histórico, pois a dinâmica da história provém dos antagonismos e não os reconhecer é não reconhecer o movimento vital da realidade. Demo [16] coloca que a estrutura do conflito é alimentada pelo que ele chama de 'alma da dialética': o conceito de antítese, a

oposição dos contrários; isto é, toda realidade social gera por dinâmica interna própria o seu contrário, ou seja, as condições objetivas e subjetivas para sua superação.

O esquema básico da dialética é a trilogia: tese/antítese/síntese. A realidade social historicamente contextualizada é tomada como tese, reconhecida pelos contornos e conteúdos próprios de determinadas fases e resulta no processo de institucionalização. Desenvolve-se através do processo dinâmico o contrário dentro de si, a antítese, que é mola propulsora da superação. A outra fase é a síntese, que reinventa e revive os contrários, os antagonismos sem repetir a tese de onde se originou. É um processo dinâmico e contínuo, que Demo [17] diz ser na realidade uma duologia, pois toda síntese é a próxima tese.

Nesse foco, a explicação é sempre entendida como uma simplificação da realidade.

> A realidade concreta é sempre uma totalidade dinâmica de múltiplos condicionamentos, onde a polarização dentro do todo lhe é constitutiva. Por isso, indivíduo em si não é realidade social, porque é gerado em sociedade, educado em sociedade, socializado em sociedade. Isolar é artifício ou patologia. É possível, por artifício metodológico, isolar um componente, para vê-lo em si, desde que não se perca a perspectiva de que 'o todo é maior que a soma das partes'. (DEMO) [18] .

O autor, também reconhece a importância do encontro entre prática e teoria, sendo que a primeira é a condição da historicidade, e a segunda a maneira de ver e não de ser. São reconhecidas dentro de suas importâncias e espaços:

> A prática é um critério de verdade. A teoria social necessita de prática, mas a prática não a faz necessariamente verdadeira, pois da mesma teoria, pode se chegar a várias práticas, até mesmo contraditórias. (DEMO) [19]

A vinculação entre teoria e prática é essencial para a dialética, pois o estudo e o enfrentamento de problemas sociais caminham conjuntamente. Através da crítica teórica e da prática é que se constituem as condições fundamentais para a transformação da história. Atrás de toda prática, existe uma opção teórica e, consequentemente ideológica, que a define, pois é um traço concreto, mas não generalizante como a teoria. Demo [20] .chega a afirmar que toda prática trai a teoria, por não ter meios de ultrapassar a condição histórica de ser uma das possíveis versões dela. É fundamental, que toda prática deva se voltar à teoria, de maneira crítica, oferecendo condições de realizar a autocrítica diante da tendência exclusivista própria do conteúdo ideológico nela embutido.

Destaca-se que Frigotto [21] ao analisar a possibilidade de se pesquisar dialeticamente, sinaliza no plano da prática estratégias de condução de pesquisa que norteiam a discussão proposta. A estratégia contém cinco momentos fundamentais:

1º. É feito um recorte dentro de uma totalidade em que se reconhece uma problemática e não um problema. A problemática eleita não está situada num patamar de 'zero' conhecimento, pois uma prática anterior, do próprio pesquisador ou de outros, é que pode suscitar a problemática escolhida.

2º. Na investigação é feito um levantamento teórico de toda a produção de conhecimento acerca da problemática. Tem-se como intuito resgatar as diferentes perspectivas de análise, as conclusões do conhecimento produzido e a identificação de premissas para o avanço do conhecimento proposto.

> Definido o embate no plano teórico-metodológico, partindo do conhecimento já existente, começa a pesquisa dos múltiplos elementos e dimensões do problema que se está querendo desvendar. É importante ressaltar que quem conduz a investigação é o investigador e não os dados, sejam primários ou secundários. É o pesquisador que estrutura as questões e sua significação para conduzir a análise dos fatos, dos documentos etc. Com isso está-se afirmando que o investigador vai à realidade com uma postura teórica desde o início. A questão crucial é estabelecer o inventário crítico desta postura em face do objeto que está investigando, e não abstratamente. [22]

3º. Após o levantamento dos dados, é preciso definir um método de exposição e de análise. Identificar quais são as questões prioritárias que orientarão a análise e interpretação dos dados. Os referenciais teóricos, já colocados, reaparecem na produção de movimentação dos dados coletados. O movimento no plano teórico é o desafio ao pensamento em dar conta do movimento no plano do real, histórico.

4º. Na análise dos dados o pesquisador busca reconhecer e identificar as "conexões,

mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada" [23] É possível então, através da análise, produzir o conhecimento apreendido da realidade.

5º. O último momento da pesquisa é a síntese: "exposição orgânica, coerente, concisa das 'múltiplas determinações' que explicam a problemática investigada" [24] Surgem as novas descobertas, as contribuições ao conhecimento anterior, abrem-se novas questões e redefinem-se alguns aspectos da problemática.

> Repõe-se aqui, o ciclo da práxis, onde o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais consequente, avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação. [25]

Afirma o autor que essas não são etapas rígidas e estáticas da pesquisa, dependendo do momento do estudo há uma ênfase em determinada etapa.

A Entrevista

Abordando especificamente a entrevista, fonte de coleta de dados que ocupa lugar central nas pesquisas, novamente recorremos aos estudos de Lüdke e André [26], quando afirmam que a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa. Nesta situação, a relação que se cria é a de interação, permitindo uma atmosfera de influência recíproca entre aquele que pergunta e aquele que responde.

Segundo Triviños [27] :

> [...] Já expressamos que, no enfoque qualitativo, podemos usar a entrevista estruturada, ou fechada, a semiestruturada e a entrevista livre ou aberta. Estas duas últimas são mais importantes para esta classe de enfoque. Não obstante isso, apesar de reconhecer o valor da entrevista aberta ou livre, que não deve ser confundida com a entrevista não-diretiva, queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

A entrevista semiestruturada adotada nas três teses se desenrola a partir de um esquema básico, mas não aplicado de forma rígida, o que permite, segundo Lüdke e André [28] , que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Realizadas em uma perspectiva de investigação qualitativa as entrevistas são utilizadas, conforme destacam Bogdan e Biklen [29], para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, oportunizando ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia em relação ao modo como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Ao longo da entrevista, além de o entrevistador atentar-se para a linguagem verbal estabelecida ao longo da interação, há ainda, conforme apontam Lüdke e André [30] "[...] uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito". Esses aspectos da interação verbal foram observados e trouxeram contribuições para a análise dos dados das três pesquisas desenvolvidas.

Leite [31] ao relatar em seu trabalho, aponta como um dos grandes desafios nas pesquisas qualitativas que utilizam entrevista refere-se ao: "[...] estar atenta, com olhos e ouvidos abertos para ler, ver e escutar tudo, para captar os não-ditos, as múltiplas vozes [...]".

Busca-se a percepção das diversas manifestações presentes no contexto pesquisado, captando o significado das ações dos sujeitos, ao interagir, dialogar, levando em conta os caminhos do pensamento verbalizado e não verbalizado.

> Essa postura [...] remetia a um entendimento da realidade como polifacética, e não como algo pronto ou dado, que pudesse ser simplesmente retratado (como dados estáticos disponíveis para serem coletados); ela tinha que ser penetrada para que pudesse ser percebida, compreendida – e compreensão pressupõe subjetividade. Cabe aqui deixar claro que essa posição não implicou – ao contrário! - abrir mão do rigor necessário à construção do conhecimento; essa postura [...] fez abdicar da rigidez, do aprisionamento (LEITE) [32]

Bosi [33] afirma que a preparação para as entrevistas é uma garantia de elaboração de perguntas interessantes que trazem no seu bojo o cerne da interpretação final, não obstante o

respeito à liberdade de resposta é tão primordial quanto. A intimidade construída ao longo dos nossos encontros remete à qualidade do vínculo estabelecido, que de acordo com Bosi [34] na medida em que o entrevistador consegue se desarmar de signos, de classe, de status e de instrução é possível formar laço de amizade, o qual provoca a sensação de que não deveria ser efêmero o encontro, invocando a responsabilidade dos envolvidos acerca do que é falado e registrado. Para a autora:

> Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ditas importantes (BOSI) [35].

Bosi [36] complementa que na convivência há transformações marcadas pelo peso dos estereótipos, de uma consciência possível de classe que atravessa as entrevistas e precisa ser dominada.

Destaca também a memória como um aspecto fundamental na entrevista, seja do narrador ou dom ouvinte. Bosi [36] caracteriza a memória como um "*trabalho sobre o tempo*" vivido que é significado pela cultura e pelo indivíduo, sem que a uniformidade temporal em cada sociedade, classe e indivíduo [37] Família ou grupo assumem a função de intérpretes ou testemunhas das experiências vivenciadas, sendo que:

> O conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos da escolha e rejeição em relação ao que será lembrado (BOSI) [38]

Desta maneira, memória é uma forma organizadora, distante da passividade, em que a trajetória dos relatos precisa ser respeitada porque se configura como o mapa afetivo da própria experiência.

Ainda de acordo com Bosi [39] diante das informações coletadas, os depoimentos se tornam secundários perante a uma teoria que busque elucidar as estruturas e transformações econômicas, ou que explique um processo social, uma revolução política. Por isso, enfatiza que a importância e necessidade de sistematização das informações coletadas por meio de claras coordenadas interpretativas.

Apontamentos sobre o Uso das Entrevistas

É um consenso de que há uma preocupação bastante legítima que percorre a discussão nas três teses que é a não transformação da vivacidade dos encontros e das entrevistas, em objetos de pesquisa no sentido de coisificação. É possível enfatizar que esta é a premissa das análises das informações o que pode ser verificado pela sustentação do referencial teórico.

A partir da análise das três teses podemos elencar alguns tópicos que merecem destaque acerca do uso da entrevista.

Relação entrevistado e o entrevistador

É importante compreender que só pode acontecer a entrevista a partir de uma relação orientada por um objetivo, com a presença de dois sujeitos, sendo que por princípio cabe a um perguntar e ao outro responder. É uma relação que se pauta pelo estabelecimento de um vínculo, marcado pela confiança e respeito.

A Escuta

Nesta relação a escuta é fundamental, mas que principalmente a narração não sai dentro da expectativa estabelecida, a partir dos objetivos da pesquisa e do tipo de dado que a entrevista busca.

Assim, há a necessidade de se ter clareza dos objetivos propostos porque a entrevista só tem valor na medida em que se tem um roteiro vinculado ao objetivo proposto da pesquisa que vai levar a coleta dos dados, não de maneira linear e harmônica, pois quase sempre é marcado por relatos atravessados pelos mais diferentes fatores, que podem ser contextuais, emocionais, econômicos...

O Silêncio

O silêncio é abstenção da fala. É momento da entrevista em alguém se cala. Pode, muitas vezes, ser visto como nada, desinteresse, a ausência de expressividade, o bloqueio... Dependendo do momento e da temática abordada na entrevista é revelador de sentimentos, de afetos, momentos de reflexão do sujeito diante da pergunta feita. É revelador de um conhecimento que não se expressa pela palavra, mas se expressa pelo silêncio por não conseguir muitas vezes falar sobre a temática.

Notas e Diário de Campo

Depois de voltar de cada observação, entrevista [...] é típico que o entrevistador escreva, de preferência em um editor de textos, o que aconteceu.

Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato daquilo que ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo (BOGDAN; BIKLEN) [40] Na condução de entrevistas gravadas, o significado e o contexto da entrevista podem ser capturados de forma mais completa se o investigador escrever notas de campo como suplemento a cada entrevista. Visões, cheiro, impressões e comentários extras, ditos antes e depois da entrevista, não são capturados pelo gravador (BOGDAN; BIKLEN) [41].

Todas as anotações foram registradas em um diário de campo que muito colaborou no decorrer de todo o percurso da pesquisa para a tomada de novas decisões, assim como no momento de apresentação e análise de dados.

Na entrevista além de o entrevistador atentar-se para a linguagem verbal estabelecida ao longo da interação, há ainda conforme aponta Lüdke e André [42] [...] uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito.

Esses aspectos de interação verbal foram observados e trouxeram contribuição para a análise dos dados.

A Entrevista Recorrente

A entrevista "recorrente" é aquela que permite voltar, após uma primeira leitura, ao informante para eliminar dúvidas, completar dados e obter a aceitação do sujeito sobre aquilo que informou (AGUIAR; OZELLA) [43].

Na pesquisa desenvolvida por Bavaresco [44] a entrevista recorrente foi empregada na 3ª etapa de coleta de dados que consistia no Levantamento da História de vida da professora investigada.

A História de vida foi coletada em dois momentos distintos a saber: em um primeiro momento para apreender o entrelaçar da vida individual e do contexto social mais amplo, tal como pontua Queiroz [45] e, após uma semana da data da primeira coleta do depoimento, o segundo momento possibilitou a realização da entrevista recorrente, no qual a professora Cecília, pode esclarecer dúvidas da pesquisadora, complementar dados e evitar interferências equivocadas e desnecessárias, sobre o depoimento concedido, validando e dando vivacidade ao depoimento de vida concedido.

O instrumento empregado foi valioso para acessar os processos psíquicos e apreender os sentidos e significados atribuídos a diferentes fenômenos do real.

Considerações finais

Consideramos que a clareza teórica e metodológica sustentam o desenvolvimento da pesquisa, de forma que as fontes de coleta de dados, no caso a entrevista, somente se justificam se estiverem a serviço do objetivo proposto.

No decorrer deste trabalho, procuramos elucidar considerações acerca da entrevista como um dos instrumentos de coleta de dados que viabiliza a pesquisa de cunho qualitativo e, em especial, a estudo de caso.

As três teses de doutorado, que se configuram como o eixo central deste trabalho, uma vez que são pesquisas qualitativas e caracterizadas como estudo de caso, tiveram como instrumento de coleta de dados, entre outros, a entrevistas e seu uso revela a necessidade de embasamento teórico e ações práticas que possam, de fato, contribuir para o alcance dos objetivos propostos em cada estudo apresentando.

Fica evidente a necessidade de um conjunto de conhecimentos e atitudes do pesquisador no uso da entrevista em seu percurso metodológico.

Assim, pontuamos aspectos sobre a relação entrevisador e entrevistado, destacando a confiança e o respeito que, por sua vez,

respaldam-se na ética exigida pela pesquisa científico/acadêmica.

Ao pesquisador é fundamental o escutar, atendando-se continuamente ao dizer do entrevistado. Nesse sentido, verificamos atenção aos diversos elementos presentes na linguagem verbal e, ainda, pontuamos o olhar atendo do pesquisador para a linguagem não-verbal daquele que está sendo entrevistado.

As reflexões apresentadas revelam que a entrevista "recorrente" é uma aliada importante no processo de pesquisa, possibilitando uma interação produtiva entre pesquisador e pesquisado.

O silenciar configura-se como um momento bastante instigante no processo da entrevista, podendo enriquecer os dados de pesquisa, visto que é revelador de inúmeros sentidos.

Ainda, é preciso atenção a notas e diários de campo, uma vez que se constituem valiosos no processo de coleta e na análise dos dados.

Fica evidente que o uso da entrevista requer continuamente do pesquisador conhecimento, habilidade, competência e sensibilidade para que, dessa forma, possa alcançar os objetivos propostos em sua pesquisa. A coleta de dados por meio da entrevista exige também uma análise criteriosa e rigorosa.

A ação de entrevistar exige do pesquisador a clareza em seus questionamentos e o acompanhamento da linguagem do entrevistado para, assim, a existência da interação e da construção de sentido acerca da temática que se propõe a investigar.

Alicerçado em uma postura dialógica, o entrevistador irá tecendo sua pesquisa científica e contribuindo para estudos no campo, no presente caso, da educação.

REFERÊNCIAS

[1] PLATZER, M. B. Crianças leitoras entre práticas de leitura. 2009, Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas-SP.

[2] BAVARESCO, M.R.C. *O Uso da Metacognição na Atividade Docente:* uma trilha fértil na formação de professores para o ensino à diversidade. 2010, Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC/SP, São Paulo.

[3] AMARAL, T. P. do. Deficiência Mental Leve: processos de escolarização e de subjetivação. 2004, Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo.

[4] LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

[5] BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

[6] BASSEY, M. *Case Study Research in Educational Settings.* Maidenhead: Open University Press, 2003.

[7] YIN, R. K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

[8] YIN, 2001, 105

[9] BASSEY, 2003.

[10] BAVARESCO, 2010.

[11] LÜDKE; ANDRÉ, 1986, 17.

[12] LÜDKE; ANDRÉ, 1986.

[13] BOSI, 2003. BOSI, E. *O tempo vivo da memória:* ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial. 2003.

[14] BOSI, 2003, 50

[15] DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo, Huitec, 1995.

[16] DEMO, 1995.

[17] DEMO, 1995.

[18] DEMO, 1995, 93

[19] DEMO, 1995, 101

[20] DEMO, 1995

[21] FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. org. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1994. Cap. 6, p. 69-90.

[22] FRIGOTTO, 1994, 88

[23] FRIGOTTO, 1994, 88

[24] FRIGOTTO, 1994, 89

[25] FRIGOTTO, 1994, 89

[26] LUDKE; ANDRÉ, 1986

[27] TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

[28] LUDKE; ANDRÉ, 1986.

[29] BOGDAN, R. C., BIKLEN, 1994.

[30] LUDKE; ANDRÉ, 1986, 36
[31] LEITE, M. I. F. P. *O que falam de escola e saber as crianças da área rural?* Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, S. LEITE, M. I. F. P. (Org.). *Infância:* fios e desafios da pesquisa. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, 78.
[32] LEITE, 78
[33] BOSI, 2003.
[34] BOSI, 2003
[35] BOSI, 2003, 61
[36] BOSI, 2003, 53
[37] BOSI, 2003, 53
[38] BOSI, 2003, 54
[39] BOSI, 2003
[40] BOGDAN, R. C., BIKLEN, 1994, 150
[41] BOGDAN, R. C., BIKLEN, 1994
[42] LUDKE; ANDRÉ, 1986, 36.
[43] AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.* Psicologia – Ciência e Profissão, São Paulo, ano 26, n. 2, 2006.
[44] BAVARESCO, 2010.
[45] QUEIROZ, QUEIROZ, M. I P. de. *Relatos Orais:* do indizível ao dizível. Ciência e Cultura, n. 39, v. 3, mar. 1987.

O PROJETO CIRANDAR: RODAS DE FORMAÇÃO EM REDE

EL PROYECTO CIRANDAR: RUEDAS DE FORMACIÓN EN RED

Aline Machado Dorneles[a],
Maria do Carmo Galiazzi [b],

a Programa de Pós-Graduaçoa em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande,lidorneles26@gmail.com

b Programa de Pós-Graduaçoa em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande, mcgaliazzi@gmail.com

RESUMO

Apresentam-se o projeto Cirandar: Rodas de Investigação desde a Escola realizado na Universidade Federal do Rio Grande. Trata-se de um projeto de extensão desenvolvido anulamente, sendo sua primeira edição no ano de 2012, com a participação de professores da rede de educação básica, professores da universidade e acadêmicos dos cursos de Licenciatura. Aposta-se nas Rodas de Formação em Rede de professores, fomentado pela escrita narrativa por meio dos relatos de experiência docente, na leitura entre pares e na reescrita a partir das contribuições do leitor parceiro. Busca-se traçar as experiências docentes narradas pelo coletivo de professores participantes do projeto, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa narrativa, como um modo de realizar processos formativos na escola e em outros espaços, garantindo a liberdade de expressão, o exercício da escuta e o compartilhar de saberes. Sustentado pela abordagem sociocultural o projeto Cirandar tem como argumento fundamental que a formação deve ser desenvolvida com diálogo intenso sobre questões de interesse para os participantes. Nesse sentido a sala de aula de cada professor é seu objeto de interesse, assim o processo de formação no Cirandar oportuniza que cada participante possa documentar suas experiências, compreendendo sua sala de aula como artefato da formação e foco de investigação.

Palavras chave: formação de professores, escrita narrativa, experiência docente.

ABSTRACT

Se presentan el proyecto Cirandar: Ruedas de Investigación desde la Escuela realizado en la Universidad Federal de Rio Grande. Se trata de un proyecto de extensión desarrollado anulamente, siendo su primera edición en el año 2012, con la participación de profesores de la red de educación básica, profesores de la universidad y académicos de los cursos de Licenciatura. Se apuesta en las Ruedas de Formación en Red de profesores, fomentado por la escritura narrativa por medio de los relatos de experiencia docente, en la lectura entre pares y en la reescritura a partir de las contribuciones del lector socio. Se busca trazar las experiencias docentes narradas por el colectivo de profesores participantes del proyecto, a partir de los presupuestos teóricos metodológicos de la investigación narrativa, como un modo de realizar procesos formativos en la escuela y en otros espacios, garantizando la libertad de expresión, el ejercicio de la escucha y el compartir de saberes. Sostenido por el enfoque sociocultural el proyecto Cirandar tiene como argumento fundamental que la formación debe ser desarrollada con diálogo intenso sobre cuestiones de interés para los participantes. En este sentido la sala de clases de cada profesor es su objeto de interés, así el proceso de formación en el Cirandar oportuniza que cada participante pueda documentar sus experiencias, comprendiendo su aula como artefacto de la formación y foco de investigación.

Keywords: formación de profesores, escritura narrativa, experiencia docente.

Introdução

No presente texto, apresenta-se o processo de formação acadêmico-profissional Cirandar: rodas de investigação desde a escola, projeto de extensão promovido pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, desde ano de 2012. O artigo está organizado em três momentos. Inicialmente, apresenta-se o contexto em que o Cirandar no contexto da formação de professores. A seguir, descrevem-se duas experiências consideradas inspiradoras do Cirandar que resultaram em atividades estruturantes do mesmo, em que se dá destaque aos projetos interinstitucionais entre PUCRS, UNIJUÍ e FURG e os Encontros de Investigação na Escola (EIE) no Rio Grande do Sul. Por último, apresenta-se a metodologia de trabalho a partir das Rodas de Formação em Rede.

O Cirandar no contexto da formação de professores

O Cirandar: rodas de investigação desde a escola iniciou num contexto de intensas discussões sobre a educação e a formação de professores. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) configurou-se como um privilegiado espaço democrático e participativo de discussão entre profissionais da educação, estudantes, gestores, entidades científicas, entre outros, que apontara novas perspectivas para melhoria da educação brasileira e a consolidação do Plano Nacional de Educação (PNE). No eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho, há referência ao papel e à responsabilidade da universidade no que se relaciona à formação docente, como segue:

> Não há dúvida quanto à necessidade de aprofundamento do esforço coletivo e articulado no interior e entre as IES, em especial mediante a criação dos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, e destas com a escola pública e com os sistemas, para responder aos desafios e necessidades de formação da infância e da juventude na educação básica. Este esforço requer o apoio dos órgãos governamentais em todas as esferas. (BRASIL, 2014, p. 75)

Desde o ano de 2004 foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores cujo objetivo foi o de contribuir para a melhoria da formação tanto dos docentes quanto de alunos do ensino básico da rede pública de educação . O Ministério da Educação exerce o papel de coordenador do desenvolvimento deste programa, implementado por adesão e de forma colaborativa pelos estados, municípios e Distrito Federal. As áreas de formação que abarcam este trabalho em rede são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) é uma das instituições de ensino superior que integram a Rede Nacional de Formação de professores, atuando em projetos de formação de professores junto à Rede de Educação Básica e na produção de materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais.

No âmbito da Rede Nacional de Formação, o projeto CIRANDAR: rodas de investigação desde a escola foi proposto pela FURG para o seu desenvolvimento nos municípios do Rio Grande/RS, Santa Vitória do Palmar (RS) e Chuí (RS). A proposta derivou de amplas discussões sobre a formação docente e do reconhecimento de que diferentes perspectivas, sentidos e abordagens precisariam ser considerados, com vistas a um trabalho mais próximo, coletivo, compartilhado e integrado entre a universidade e as escolas da educação básica.

Muitas têm sido as indagações acerca do motivo pelo qual alguns projetos de formação de professores fracassam mesmo antes de serem implementados. Seria a resistência ou descaso dos professores da rede básica de ensino ao que se apresenta como formação? Neste caso, o que seria uma formação considerada pertinente do ponto de vista das necessidades dos professores?

Partimos do pressuposto que a formação acadêmico-profissional dos professores precisa ser realizada desde a Escola e suas necessidades e ninguém as conhece melhor do que os professores que ali atuam, ainda que possa ser necessário ainda tomar consciência.

Nessa perspectiva, seria preciso considerar o contexto escolar com suas características próprias, o currículo desenvolvido, as dificuldades laborais, as expectativas, anseios e, principalmente, a disposição interna do professor para a mudança.

Normalmente, a Universidade toma para si a responsabilidade deste papel de formação que lhe cabe por seu caráter eminentemente pedagógico. Na maior parte das vezes, é protagonista do planejamento de ações formativas desenvolvidas, juntos aos professores, com menor participação dos professores da rede de educação básica na definição de objetivos e da tomada de decisões na formação.

No Cirandar, parte-se do pressuposto que a melhor formação é aquela desenvolvida conjuntamente com os professores da rede de educação básica e com professores universitários, razão pela qual na estruturação do projeto as discussões consideraram o exposto no item 393 do documento-referência da CONAE 2014, o qual explicita que:

A formação inicial e continuada, entendida como processo permanente, que articule as instituições de educação básica e superior, requer um debate mais aprofundado, no âmbito do planejamento e da Política de Formação de Profissionais da Educação Básica. Esta política, delineada no Decreto no 6.755/2009, cujos princípios evidenciam uma concepção de formação que considera os profissionais da educação básica como portadores de conhecimentos, experiências, habilidades e possibilidades, os credencia a integrar os programas das universidades e demais instituições formadoras, exercendo um papel fundamental nos processos formativos. (BRASIL, 2014, p. 75)

O projeto Cirandar está embasado na teoria freireana, tendo em vista que o saber pedagógico está sendo construído coletivamente, num processo de ensinar e aprender compartilhado e dialógico. Assim como no Círculo de Cultura, os participantes do projeto tem sua voz ouvida e respeitada por seus pares.

No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a "dizer a sua palavra". (FREIRE, 2010, p. 69)

Outra aposta do projeto está nas Rodas de Formação em Rede (WARSCHAUER, 2001; SOUZA, 2010) como um modo de realizar processos formativos na escola e em outros espaços, garantindo a liberdade de expressão, o exercício da escuta e o compartilhar de saberes.

As Rodas de Formação em Rede são articuladas pelos pressupostos teóricos-metodológicos da investigação narrativa como caminho de documentação da experiência pedagógica em sala de aula (DORNELES, 2016; CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A inspiração concreta em uma longa trajetória

O Cirandar foi inspirado em experiências anteriores de constituição de redes, especialmente na forma de projetos de formação de professores de Ciências entre as universidades UNIJUÍ, PUCRS e FURG. Essa parceria foi institucionalizada em 1981 pela política pública CAPES/PADCT de formação de 'Redes' quando surgiu a Rede ACOMECIN - Ação Conjunta para a Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática no Rio Grande do Sul - em que universidades gaúchas articularam-se em torno de ações conjuntas. Desde então, reforçam-se as Redes por meio de projetos conjuntos, como foi o projeto Articulação entre desenvolvimento curricular e formação de professores, a partir de edital aprovado em 2006.

Neste último, a ideia de Rede se concretizou em interações a partir de produções escritas. Esta Rede partiu do pressuposto de que a partir do desafio da produção escrita que vai se qualificando pela interação dialógica com o outro, envolvendo temas da formação e da docência, é que os participantes podem se envolver em formação acadêmico-profissional, assumindo-se como pesquisadores e produtores de um tipo específico de conhecimento, conhecimento de professor. Assim as autorias se constituem, com crescimento de todos a partir da interação

com o outro diferente e com outras vivências e conhecimentos. Essa ideia de Rede foi inspiradora do Cirandar.

O projeto pautado em redes universitárias, com a participação de professores da rede pública de educação básica, teve duração de 4 anos e a cada ano uma das Instituições organizava o encontro interinstitucional. Nesses encontros anuais, os textos previamente discutidos entre pares, eram novamente discutidos. Deste processo, originaram-se dois livros com as sínteses de escrita de mais de cem (100) participantes1: Construção curricular em rede na Educação em Ciências (Galiazzi, Auth, Moraes, Mancuso, 2007) e Aprender em Rede na Educação em Ciências (Galiazzi, Auth, Moraes, Mancuso, 2008).

Para compreender a importância do referido projeto na constituição do grupo de pesquisa CEAMECIM - Comunidades Aprendentes de Educação Ambiental e Educação em Ciências - foram extraídos do documento de avaliação produzido por Moraes e Galiazzi (2011) as principais conclusões que serviram de análise do projeto, bem como, estruturam as atividades do Cirandar: rodas de Investigação desde a escola..

A avaliação produzida pelos participantes, segundo os autores, permitiu afirmar que os diferentes projetos em parceria pelas três instituições universitárias sempre constituíram e constituem continuidades, quando da possibilidade de fomento por órgãos financiadores, nas descontinuidades circunstanciais das interações interinstitucionais. É da mesma análise que se compreendeu que a constituição de coletivos que se proponham a aprender em conjunto constitui processo lento e difícil, com integração de uma diversidade de metas e objetivos. Não se tratou, naquelas experiências, de diminuir as diferenças dos grupos, mas de possibilitar aprendizagens a partir das mesmas. As diferenças de perspectivas teórico-ideológicas é que possibilitaram avanços em várias direções e sentidos.

Sobre a escrita, ponto chave do projeto, foi constatada uma resistência inicial ao se expor pela escrita na rede. Os participantes mostraram movimentos diferenciados nas diferentes instituições e solicitaram diferentes tipos de mediação, entretanto, de modo geral, ocorreu uma compreensão ampliada do processo da produção escrita coletiva e de sua importância como modo de aprender e como modo de valorizar todos os professores envolvidos como produtores de conhecimento.

Seguindo na análise, reafirmou-se que a escrita, no projeto, foi entendida como modo de aprender em rede, modo de reconstrução de conhecimentos e possibilidade de contribuição na aprendizagem dos outros. Pela escrita, na interação tanto presencial como virtual, se proporcionaram oportunidades singulares de aprendizagem e de formação para todos os envolvidos. Através da mesma, pôde-se afirmar que ocorreu a valorização da leitura, seja dos textos produzidos pelos outros participantes, seja de leituras próprias que fundamentaram as produções. O envolvimento intenso em leituras e produções escritas esteve muito intimamente relacionado ao exercício da leitura crítica do outro.

A partir do investimento em produções escritas, aperfeiçoadas gradativamente pela crítica entre pares, os participantes foram se assumindo cada vez mais como sujeitos em suas próprias autorias. Em autorias compartilhadas cada um foi se percebendo capaz de elaboração própria, com crescimento da autoconfiança para assumir a própria voz em contextos coletivos. Juntamente com isto, o projeto como um todo se constituiu em espaço de divulgação e publicação das produções. Tendo em vista a diversidade obtida pela heterogeneidade do grupo, critérios de qualificação coletivos foram discutidos e resultaram avanços tanto na prática docente quanto na reflexão sobre a mesma.

Até aqui, procurou-se apresentar a constituição do Cirandar a partir de outras iniciativas de articulação entre o

[1] O projeto Articulação entre desenvolvimento curricular e formação de professores foi financiado pela agência de fomento FINEP e teve coordenação na FURG.

desenvolvimento curricular e a formação de professores, a exemplo do que foi o projeto em parceria entre três instituições universitárias com integração entre programas de pós-graduação e as redes de educação básica. A seguir, apresenta-se outra iniciativa igualmente pertinente.

Os Encontros de Investigação na Escola (EIE)

O EIE integra professores de diferentes níveis e modalidades com vistas a melhor compreensão dos processos educativos em desenvolvimento nas escolas e universidades, em diferentes sistemas de ensino.

Os Encontros sobre Investigação na Escola (EIE), também foram fonte de inspiração para o Cirandar. Evento anual que ocorre no Rio Grande do Sul desde o ano de 2000, é desenvolvido pela Rede de Investigação na Escola (RIE) em parceria com a Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS).

Encontros sobre Investigação na Escola, no Rio Grande do Sul, têm origem nos eventos desenvolvidos pelo Grupo de Investigação na Escola da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha (Espanha), nos anos 80, por iniciativa dos professores Rafael Porlán, Pedro Cañal e José Eduardo Garcia. A proposta do grupo desde o início foi proporcionar uma integração entre os professores de diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, que organizou um evento anual intitulado Jornada de Estudos sobre Investigação na Escola com o objetivo de potencializar transformações nas ações docentes com participação de professores e coletivos renovadores.

O grupo buscou difundir a proposta organizando o I Seminario Iberoamericano de Diseño y Desarrollo Curricular en el alcance del proyect Inovación y Renovación Escolar – IRES em Huelva, na Espanha, em 1992. Este encontro proporcionou a consolidação das relações entre os professores espanhóis e latino-americanos. Este encontro se difundiu para a América Latina: Brasil, Argentina, Colômbia, México, Peru, Venezuela e Uruguai em coletivos de professores, que investigam suas práticas pedagógicas e proporcionam a inovação no espaço da escola.

Atualmente, coletivos desses países também se organizam em redes, pois constituem a Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros/ as que Hacen Investigación y Innovación desde la Escuela y Comunidad, que se reúne a cada três anos para discutir e socializar experiências. A proposta dos EIEs no Brasil ocorreu a partir da participação de professores brasileiros no II Encontro Iberoamericano no México, em 1999. Este foi um fator importante no processo de organização dos encontros no Rio Grande do Sul com a participação de universidades com projetos interinstitucionais sobre a formação de professores de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Neste mesmo ano, em Alfafara (Espanha), ocorreram mudanças na proposta dos eventos sendo reunidos pela Red de Inovación y Renovación Escolar (Red Ires) fomentando a ampliação da formação da rede com o auxílio da Internet.

A experiência construída em rede - a Rede ACOMECIN das universidades gaúchas potencializou a formação em rede, que fomentou o EIE, originando a Rede de Investigação na Escola (RIE) no Rio Grande do Sul mais intensa e com professores de outros estados em menor número.

O encontro foi organizado pelo grupo de professores do Centro Universitário Univates de 2000 a 2004 e a partir daí em diferentes universidades do Rio Grande do Sul.

No decorrer dos anos, em cada edição, professores pesquisadores da área de formação, provenientes de outras instituições, foram convidados a avaliar os encontros. As contribuições dos avaliadores nos encontros (re)significaram as propostas das edições seguintes. Uma delas sempre presente tem sido a necessária teorização da compreensão da prática docente.

A proposta do EIE se assemelha ao projeto analisado no item anterior pela importância que dá a escrita, no entanto, se diferencia dele porque sua aposta não está na exigência inicial de uma escrita com rigor acadêmico. Antes disso, é de acolhimento e encantamento de professores pelo processo de formação pela escrita, embora tenha a intenção de pela escrita, alcançar maior compreensão da prática docente.

O EIE se desenvolve anualmente pela escrita de relatos de experiência de sala de aula. No decorrer do processo esses relatos são lidos e dialogados entre pares, a distância, e durante o encontro presencial, ao final do processo formativo, são apresentados e discutidos entre os participantes, organizados em grupos em que todos os trabalhos são apresentados e discutidos pelo mesmo grupo. A intenção de melhoria do relato está colocada e no decorrer das edições esta interação tem-se aprimorado. Assim a escrita é artefato estruturante da formação acadêmico-profissional proposta.

Nesta parte do texto buscou-se salientar a contribuição dos EIE na organização do Cirandar a partir da escrita de relatos de sala de aula lidos entre pares, com produção de reescrita e encontro presencial de discussão de textos mais elaborados. No texto a seguir, dá-se ênfase ao projeto Cirandar e seu desenvolvimento no contexto mais recente.

O Ciradar: rodas de investigação desde a Escola

O Cirandar: rodas de investigação desde a escola traz as marcas de aprendizagens, anteriormente mencionadas, a necessidade de continuidade, da importância da permanência de professores experientes e da renovação dos participantes, com sempre novos integrantes em cada processo anual, do pertencimento ao lugar de atuação profissional, da complexidade que é fazer a formação acadêmico-profissional dada as condições dos contextos educativos pautados pela lógica da produtividade, fragmentação de tempos e espaços de formação, dentre outras coisas. Com isso, firma-se no compromisso político-ideológico, mas sem fins partidários, de que a formação de professores dá-se de forma permanente e articulada nos diferentes níveis e modalidades de ensino, envolvendo também, estudantes de licenciaturas. O Cirandar acontece, preferencialmente, no município do Rio Grande.

No Cirandar, propõe-se a escrita como ferramenta epistêmica. . O ponto inicial da escrita marca um processo que tende a evoluir e que por meio dela o sujeito vai tomando consciência e produzindo novas aprendizagens (MARQUES, 2001; GALIAZZI, 2003). Segundo a abordagem histórico-cultural o pensamento se dá na linguagem e é através dela como signo mediador, que o sujeito se comunica com o mundo e estabelece relações, neste caso, as relações implicadas diretamente com a prática docente. Os professores ao escreverem a respeito de suas experiências vividas nos espaços escolares produzem significados sobre as mesmas ao compartilhá-la com outros professores. Esse exercício, favorece o (re)pensar, (re)significar e (re)construir as práticas educativas (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Entende-se que as aprendizagens favorecidas são as que surgem no diálogo com esta diversidade de participantes com conhecimentos assimétricos, que possibilita enriquecimento de todos, na articulação dos saberes oriundos de diferentes níveis de complexidade.

Também se considera que o exercício de valorização do diferente e de aprendizagens mútuas a partir da diferença, como também o respeito às histórias e narrativas particulares de cada participante, possibilita crescimentos individuais e coletivos, isto é, inter e intrasubjetivo. Assim, cada participante vem a participar do Cirandar com a escrita de sua própria história, com modos de participação diferenciados, com os participantes tendo oportunidades de explorar suas vivências passadas, integrá-las no presente e projetá-las para o futuro como reconstruções negociadas junto aos colegas.

O Cirandar iniciou em 2012 por convite da 18ª Coordenadoria Regional de Educação a FURG para desenvolver um processo de formação com os professores da rede de educação básica estadual em razão do desenvolvimento da reestruturação curricular

do ensino médio, que instituiu o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Durante três anos o Cirandar fez a formação tendo o foco nos Seminários Integrados, nas demais edições o Cirandar tornou-se espaço aberto para partilha de experiências de sala de aula de todas as áreas de conhecimento.

No projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola desenvolve uma metodologia de trabalho que intensifica a interação entre professores por encontros sistemáticos presenciais nas escolas e na universidade, quando possível, e por ambiente virtual de aprendizagem, site, e-mail e grupos nas redes sociais em que o foco está na escrita de relatos de experiências de sala de aula que o participante deseja discutir, apresentar, compreender e problematizar.

Os relatos de experiências solicitados aos participantes são constituídos de narrativas vivenciadas pelos docentes durante o planejamento e desenvolvimento de atividades na sala de aula. O docente torna-se autor e investigador da sua própria prática pedagógica.

As Rodas de Formação em Rede no Cirandar

O processo formativo em Rodas possibilita que os professores, ao narrarem suas histórias de sala de aula, encontrem espaço para dialogar e refletir a respeito de suas práticas pedagógicas (WARSCHAUER, 2001; SOUZA, 2010).

O sentido das Rodas baseado nas contribuições de Souza (2010, p.152), segundo as quais, "o professor, ao narrar sua experiência na Roda, partilhando-a, a re-significa para si. Ao mesmo tempo, o outro se torna um interlocutor potencialmente aprendente nesse processo; o próprio significado de partilha implica esse pressuposto". Nas Rodas de Formação, os professores contam suas histórias e, ao contarem de si, contam também a respeito dos outros que os constituem e, ao contarem desses outros, contam de si (SOUZA, 2010).

As Rodas de Formação em Rede desenvolvidas no Cirandar são integradas com atividades presenciais e virtuais.

Rodas de conversas virtuais

Uma conversa inicial desencadeia o processo, chamando à participação professores interessados. O convite é feito pela página da FURG, por e-mail aos participantes de edições anteriores, em grupo fechado nas redes sociais. Neste momento é feita a inscrição dos participantes e organizado um grupo com todos os e-mails dos participantes.

Rodas de Conversa: diálogo sobre a experiência escolhida a investigar.

Reforça-se a escrita como modo de aprender em rede, modo de reconstrução de conhecimentos e possibilidade de contribuição na aprendizagem dos outros. Assim, no site do projeto apresenta-se o processo de formação. Ressalta-se a importância que tem o diário de campo, um caderno pequeno, capa-dura entregue no encontro presencial. Da experiência do EIE, encaminha-se a escrita do relato e sugere-se que o relato contemple as seguintes características: - contexto do relato (onde e quando aconteceu a experiência relatada); - descrição das atividades (como foram planejadas e desenvolvidas as atividades da experiência relatada); - análise e discussão do relato (que aspectos são relevantes da experiência relatada?); - considerações finais (O que se aprendeu com a experiência relatada? O que outros poderiam aproveitar deste relato?).

- Rodas de Escrita: escrita de relato sobre a experiência de sala de aula a investigar.

As Rodas de Escrita consistiram em edições anteriores em encontros presenciais de orientação da escrita do relato de experiências. Com os professores organizados em núcleos nas escolas do município de Rio Grande e Santa Vitória do Palmar, o Cirandar acontecia em encontros presenciais, em que em pares eram discutidos as primeiras intenções de escrita do relato.

- Rodas de Leitura Crítica: leitura de relato de colega com elaboração do parecer crítico.

Os relatos enviados no momento da inscrição no site do projeto são submetidos à leitura

entre pares. A Roda de Leitura constitui um espaço para a leitura do relato do colega e a escrita do parecer do leitor, de modo a construir a ideia de parceria com o colega, de problematizar o individualismo e a especificidade na escola, promovendo a construção da ideia de parceria.

A escrita do parecer foi mediada em edições anteriores a partir de orientação enviada aos participantes com os seguintes questionamentos: - o contexto do relato apresenta detalhamento do lugar, do tempo e com quem foi desenvolvida a atividade?; - as propostas de investigação e as formas como foram desenvolvidas estão expressas ao longo do texto?; - a atividade encontra-se descrita de forma que possa ser claramente compreendida?; -a análise e a discussão são coerentes com os objetivos propostos e as conclusões descritas?

Reescrita e reenvio do relato

A partir da leitura (a distância) de um colega o Cirandar segue de modo a que o autor do relato ao receber a leitura de um colega possa a partir da contribuição da leitura do colega refletir sobre sua sala de aula à luz das teorias estudadas durante o processo de formação e com isso reescrever e reenviar o relato para o site do projeto.

- Roda de Leitura dos relatos

Acontece um mês antes do encontro presencial que finaliza o projeto a cada ano de modo a intensificar o compromisso com o pertencimento à formação, ao grupo com entendimento de outras salas de aula de outros níveis e modalidades de ensino, contribuindo para que ele perceba sua sala de aula em um sistema educativo. Os relatos são disponibilizados no site do projeto, organizados por salas e cada autor lê os relatos de todos os participantes daquela sala.

Como aprendido dos projetos anteriores, o envolvimento intenso em leituras e produções escritas está muito intimamente relacionado ao exercício de uma leitura atenta e compromissada. Por meio dela se efetivam as melhorias dos textos, ocorrem transformações e aprendizagens dos participantes, estabelecendo-se um relacionamento de ajuda mútua, espaço o qual se acredita que os participantes passam a compreender a importância do cuidado com a escrita do outro tanto no sentido de acolhimento como no de sugestões para sua reescrita.

- Roda de apresentação dos relatos

Trata-se do encontro presencial, geralmente em novembro, em que cada participante expõe e se encontra com os colegas com quem interagiu presencialmente ou a distância no processo de formação. Ele integra e articula as experiências na pós-graduação que estudaram o processo formativo com estas características e projetos realizados nas escolas com exposição de trabalhos pelos professores e pelos alunos da educação básica.

Deste processo de formação já foram publicados dois livros com os relatos de professores, relatos esses selecionados coletivamente por participantes do Cirandar (GALIAZZI et al, 2013; 2014). O ato de tornar público os relatos de experiências constitui o momento em que os docentes narradores se convertem em autores de documentos pedagógicos e, através deles, seus saberes e experiências alcançam maior grau de objetividade e de estranhamento (SUÁREZ, 2011).

Diferentemente dos anos anteriores, em 2015, o Cirandar estendeu a participação a todos os professores e licenciandos interessados, extrapolando a sua proposição inicial, como jádestacado anteriormente.

Atualmente o Cirandar envolve projeto de extensão (atividades em ambiente virtual de aprendizagem e encontro presencial), projeto de aperfeiçoamento (com encontros semanais na Universidade e atividades a distância), duas disciplinas semestrais ofertadas no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da FURG.

Pela análise da proposta formativa em disciplina desenvolvida na pós-graduação, ano 2014, em que se discutiu o papel da mediação da escrita na formação de professores, acordou-se de que seria feita uma mediação mais intensa dessa escrita e para isso decidiu-se escrever cartas semanais aos participantes.

A intenção das cartas é de mediar e convidar ao exercício inicial de escrita narrativa no diário de campo de cada professor participante do processo de formação. As cartas são narrativas que buscam o reviver experiências de sala de aula, e buscam fazer a mediação na escrita do relato de experiência.

Como afirma Nóvoa (2015), na carta, apesar de pertencer a um tempo que já não é o nosso, porque a carta fixa a memória do que se diz, o que interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um outro imaginário. Esta é a forma mais concreta de diálogo que não anula inteiramente o monólogo. Uma carta permite maiores liberdades do que outros estilos.

Conclusões

O processo de edição pedagógica dos dois livros já publicados com relatos de experiências do Cirandar (GALIAZZI, 2013; 2014) atesta nossa aposta em processos de formação em Rede de professores. A experiência de publicação também se tornou espaço de formação dos professores envolvidos porque os relatos a serem publicados são escolhidos a partir de critérios e escolha coletiva. Busca-se entre pares professores o estabelecimento de critérios para a escolha dos relatos a serem publicados.

O projeto Cirandar acredita no exercício permanente da escrita como parte do processo de reflexão, de registro das experiências pedagógicas, de aprendizagem sobre ser professor, de problematização de teorias, crenças, valores. O desafio está principalmente na valorização da escrita sobre a prática docente e sobre os fundamentos teóricos que a sustentam, tendo-se aprendido nestes anos sobre a importância da escrita e da leitura como ferramenta formativa.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. *O PNE na articulação do sistema nacional de Educação*: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. 2014. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf

[2] DORNELES, A. *Rodas de Investigação Narrativa na Formação de Professores de Química*: pontos bordados na partilha de experiências. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

[3] CLANDININ, J.; CONNELLY,M. *Pesquisa Narrativa*: experiência e história de pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

[4] GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton; MORAES, Roque.; MANCUSO, Ronaldo. (org.) *Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências: uma* aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Unijuí, 2007.

[5] GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton; MORAES, Roque.; MANCUSO, Ronaldo. (org.) *Aprender em redes na Educação em Ciências*. Ijuí: Unijuí, 2008.

[6] SOUZA, Moacir. *Histórias de Professores de Química em Rodas de Formação em Rede:* colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

[7] WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em Rede*: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2001.

[8] MARQUES, Mario. O. *Escrever é preciso*: o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

[9] GALIAZZI, Maria do Carmo. *Educar pela pesquisa*: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: Unijuí, 2003.

[10] NÓVOA, Antonio. Conferência de abertura XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Vila Real, 11 de Setembro de 2014). *Investigar em Educação* - II ª Série, Número 3, 2015.

[11] SUÁREZ, Daniel. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación

docente. In: *Revista del iice*, Nº 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 17-32), 2011.

[12] GALIAZZI, Maria do Carmo. et al. *Cirandar*: rodas de investigação desde a escola. São Leopoldo: Ed. OIKOS, 2013.

[13] GALIAZZI, Maria do Carmo. et al. *Cirandar*: rodas de investigação desde a escola. São Leopoldo: Ed. OIKOS, 2014.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN GEOGRAPHY EDUCATION

Ana Paula Borges Ramos Vieira[a]
Dra. Cláudia da Silva Cousin[b]

[a] *Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestra em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, paulinha_357@yahoo.com.br*

[b] *Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutora em Educação Ambiental. Orientadora, claudiacousin@furg.br*

RESUMO

Apresenta-se neste resumo uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em nível de Mestrado. Buscou-se compreender que processos de ensino e aprendizagem são providos pelo Estudo do Meio, a partir da compreensão do sentido do lugar e a leitura de mundo expressa nos discursos das crianças que permitem entrelaçar o ensino de Geografia com a Educação Ambiental. O estudo embasou-se na pesquisa participante (Demo, 2000). Investigou-se: Qual a contribuição do Estudo do Meio para explicar o sentido do lugar e entrelaçar a Educação Ambiental com noções de Geografia no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Partiu-se da hipótese, que o estudo do lugar enquanto espaço cotidiano é basilar para entrelaçar o ensino de Geografia e a Educação Ambiental. A pesquisa foi realizada com alunos dos Anos Inicias de uma escola municipal do Rio Grande/RS. Os dados foram produzidos a partir do conjunto de atividades planejadas para compor o Estudo do Meio. Utilizou-se o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (Lefevre e Lefevre, 2005) como ferramenta de análise dos dados. Os resultados da pesquisa sinalizaram para o Estudo do Meio como uma possibilidade de entrelaçar o ensino de Geografia com a Educação Ambiental nos Anos Iniciais, pois permite pensar o currículo, o fazer docente, o processo de ensinar e aprender, o diálogo, a partilha de saberes, entre outros aspectos.

Palavras chave: Anos Iniciais, Educação Ambiental, Ensino de Geografia, Estudo do Meio, Lugar.

ABSTRACT

In this abstract, a research developed in the Graduate Program in Environmental Education of the Federal University of Rio Grande-FURG, at the master's level, is presented. It was sought to understand that teaching and learning processes are provided by the Study of the Environment, from the understanding of the sense of place and the world comprehension expressed in the children's discourses that allow to connect the teaching of Geography with Environmental Education. The study was based on participant research (Demo, 2000). It was investigated: What is the contribution of the Study of the Environment to explain the meaning of the place and to interweave Environmental Education with notions of Geography in the curriculum of the initial years of Elementary Education? The starting point was the hypothesis that the study of place as a daily space is basic to interweave the teaching of Geography and Environmental Education. The research was carried out with students from the early years of a municipal school in Rio Grande - RS. The data were produced from the set of activities planned to compose the Study of the Environment. The Collective Subject Discourse - DSC (Lefevre and Lefevre, 2005) was used as a data analysis tool. The results of the research pointed to the Study of the Environment as a possibility to connect the teaching of Geography with Environmental Education in the initial years, since it allows to think about the curriculum, the teaching, the process of teaching and learning, the dialogue, the sharing of knowledge, among other aspects.

Keywords: Early Years, Environmental Education, Geography Teaching, Environmental Studies, Place.

Introdução

Este estudo é fruto de uma pesquisa em nível de Mestrado que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (EAEFE).

A pesquisa investigou as contribuições do Estudo do Meio para compreender o sentido de lugar, e entrelaçar a Educação Ambiental com o ensino de Geografia no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além de buscar a articulação da Educação Ambiental com a Geografia nos Anos Iniciais, enfatizou o Estudo do Meio como uma metodologia facilitadora para o estudo do lugar e a relação de pertença, para a significação e construção de conhecimentos. O estudo foi desenvolvimento numa escola pública do município do Rio Grande/RS. A pesquisa teve os seguintes objetivos específicos: compreender o sentido de lugar no currículo de Geografia nos Anos Iniciais; entender o conjunto de circunstancialidades socioambientais que dão corporeidade ao lugar; compreender como se dá o sentimento de pertença ao lugar e a sua importância para entender a materialidade espacial atual. Nesse sentido, buscamos analisar e compreender como foi possível, a partir do Estudo do Meio e da busca pela explicação do sentido do lugar, entrelaçar noções de Geografia e de Educação Ambiental nos Anos Iniciais.

O estudo foi construído, a partir da compreensão da Educação Ambiental. Reigota (2001), a define enquanto "educação política", pois segundo ele a Educação Ambiental é uma educação política, porque precisa preparar os cidadãos e cidadãs para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, auto-gestão e ética nas relações que estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), nos trazem a possibilidade da compreensão das questões ambientais e o aumento da consciência ambiental por parte dos educandos e educadores, a partir das teorias, métodos e técnicas do ensino de Geografia. Desse modo, ler o mundo a partir do lugar é um desafio que o ensino escolar deve propor aos educandos desde os Anos Iniciais.

De acordo com Callai (2005) e Carlos (2007), é partindo do lugar que podemos fazer a leitura do mundo da vida e, para isso, precisamos considerar a realidade concreta do espaço vivido. Neste sentido, é preciso levar em conta que a história tem uma dimensão social que emerge no cotidiano das pessoas, no modo de vida, no relacionamento entre estas e destes com o lugar.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), o Estudo do Meio é uma metodologia que faz um convite a enxergar as contradições na aparente coerência, pois tem o poder de empoderar os sujeitos para que descortinem diferentes conhecimentos, a partir do momento em que começam a perceber as dinâmicas sociais.

A metodologia da pesquisa foi de caráter qualitativo, pois permitiu investigar e construir uma visão ampla e complexa da realidade social, respaldada em fenômenos sociais concretos, por ora descritivos, mas com o interesse profundo em desmistificar os significados impregnados no ambiente (Demo, 2000). O pesquisador precisa ir a campo para apreender o fenômeno que está em estudo, pois precisa partir da perspectiva que os sujeitos nele estão envolvidos. Nesse instante, todos os pontos de vista proeminentes precisam ser considerados. No campo, diversos dados são coletados e analisados para que se entenda a constituição do fenômeno. Para tanto, as questões iniciais de pesquisa não são estáticas e reducionistas, pois parte-se de questões amplas que ganham profundidade no decorrer da investigação.

O caminho escolhido para conduzir a pesquisa foi através da metodologia denominada Pesquisa Participante, que se caracteriza pelo envolvimento tanto do pesquisador quanto dos pesquisados no processo da pesquisa, estando quase sempre relacionado com uma situação maior do que se propõe a estudar (Gil 2008). Ou seja, a pesquisa abrange um universo pedagógico e político para além do delimitado enquanto estudo. E também, de acordo com Demo (2000), favorece a dinâmica entre a teoria e a prática, o que possibilita uma maior participação dos investigados, assim como a

capacidade de intervenção de cada um.

Na presente pesquisa, os dados foram produzidos a partir de um conjunto de atividades que fizeram parte do Estudo do Meio registradas em cadernos individuais com detalhamento das atividades e aprendizagens construídas, tanto por parte da pesquisadora quando dos estudantes. Nos registros tiveram anotações sobre o Estudo do Meio, também fizeram parte desenhos e apontamentos de observações durante e após a saída de campo. Ao final do desenvolvimento do Estudo do Meio foi proposta aos estudantes, a escrita de uma carta que foi analisada usando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como metodologia de interpretação e análise.

Durante a realização da pesquisa, a pesquisadora elaborou o seu diário de campo e fez inúmeras fotografias. Segundo Minayo (2001), *"nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas."* Nesse sentido, essa forma de registro que se fez presente desde o início da investigação até a fase final, também teve o intuito de qualificar as informações produzidas durante o exercício de pesquisar, que elucidaram os processos em estudo.

Os dados da pesquisa foram produzidos e sistematizados adequadamente. Na sequência, utilizamos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, para interpretar os dados que de acordo com Lefevre e Lefevre (2005), consiste na análise de materiais verbais que constituem seu principal corpus, extraindo-se de cada um deles as ideias centrais ou ancoragens, a partir de expressões-chave a que se referem. Com base nas ideias centrais e expressões-chaves correspondentes, compõem-se um ou vários discursos-síntese que são os Discursos do Sujeito Coletivo.

No primeiro momento, para a organização dos discursos dos alunos foi necessário buscar as Expressões-Chave (E-Ch) dentro de cada carta escrita. Selecionar as E-Ch significa limpar os depoimentos de material não significativo, de modo que sobrem apenas segmentos de texto relevantes para a tarefa de descrever o conteúdo da(s) ideia(s) ou do(s) argumento(s) presente(s) na resposta (LEFEVRE, LEFEVRE, 2005).

As informações das E-Ch selecionadas foram agrupadas em uma tabela que apresenta as ideias centrais. Essas expressões podem ser denominadas de "fragmentos ou segmentos, que não exigem uma continuidade do discurso, que devem ser selecionados pelo pesquisador e que revelam a particularidade do conteúdo do depoimento ou discurso" (LEFEVRE, LEFREVE, 2005, p. 74).

Após a organização das E-Ch, buscou-se as ideias centrais, que são o estreitamento dos diferentes sentidos dados pelos indivíduos que foram encontrados nos discursos, para então poder formar discursos coerentes.

No terceiro momento, foi realizado o exercício de ancoragem dos discursos que, às vezes, torna-se possível devido a quase todo discurso estar embasado em pressupostos, hipóteses, teorias, conceitos (LEFEVRE, LEFREVE, 2005, p. 26).

As informações obtidas foram expressas em uma tabela denominada "Instrumento de Análise de Discurso" (IAD). Este processo foi realizado para todas as 20 cartas (apêndice). Nas tabelas foram realizadas as análises dos discursos dos estudntes, a partir das Expressões-Chave.

Realizadas as IAD das cartas, foi o momento de fechar o discurso, através do afunilamento e recorrência de sentido. Esse processo origina o Discurso do Sujeito Coletivo, que pode ser visto como um "eu ampliado", ou seja, como (primeira) pessoa coletiva, esteja veiculando uma representação ou um discurso com conteúdo ampliado, de acordo com Lefevre e Lefevre (2005). A partir do DSC finalizado, passou-se para a sua análise através do entrelaçamento entre o ensino de Geografia e a Educação Ambiental.

Após realizar o exercício de análise dos dados produzidos, a pesquisa revelou que o Estudo do Meio, ancorado na busca do sentido do lugar, foi um propulsor para a valorização dos conhecimentos dos estudantes, assim como possibilitou transversalizar a EA nos Anos Inicias. Ao mesmo tempo, também valorou o ensino de Geografia que propiciou aos alunos a compreensão do seu presente e o pensar num futuro com responsabilidade

socioambiental. O estudo da categoria lugar propiciou às crianças, a compreensão de relações complexas que fazem parte da realidade local e global, o que contribui para descontruir o ensino fragmentado e construí-lo em sua totalidade. Desta forma, a capacidade de pensarem e se posicionarem de maneira crítica foi instigada, não apenas para a solução de problemas, mas também para o papel enquanto cidadão consciente de seus deveres e de seus direitos para com a sociedade.

Desse modo, o resultado da pesquisa foi ao encontro do pensamento de Straforini (2008), que considera que ensinar Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental significa a possibilidade de construirmos outro mundo, outra possibilidade para a existência que não seja centrada na mercadoria e no dinheiro.

Por isso, para entrelaçar a Geografia e a EA elencam-se alguns elementos que emergiram da pesquisa e que consideramos necessários: o educador ter clareza teórico-metodológica acerca da Geografia, da EA e de concepções de mundo; compreender o estudante como sujeito e agente do espaço; valorizar as vivências e experiências de cada um; buscar o enraizamento, apesar de vivermos numa sociedade fluída e pautada pelo egocentrismo gerado pelo capital; buscar diversas metodologias de ensino, pois cada sujeito possui a sua singularidade, entre outros. Esse entrelaçamento é possível, e exige conhecimento, sensibilidade com o outro, planejamento e tempo, que é precioso para os educadores. Principalmente se considerarmos a conjuntura social, política e econômica que tem colocado educadores e educandos em um modo de enfrentamento, para que seja garantida e respeitada uma educação pública e de qualidade.

Desenvolvimento

Por compreender a importância e a necessidade da formação continuada para os professores em exercício, que estão mergulhados no cotidiano escolar, lança-se a busca pela compreensão da seguinte questão: Quais as contribuições do Estudo do Meio para explicar o sentido do lugar e entrelaçar a Educação Ambiental com noções de Geografia no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Um dos motivos que justifica a escolha do problema de pesquisa foi a narrativa dos professores entrevistados – parceiros de uma pesquisa anterior a essa, que foi o Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse processo, os professores que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica desta mesma escola, apontaram fragilidades para trabalhar com a Geografia e a Educação Ambiental nos Anos Iniciais. Tal fato advém, sobretudo, por causa de dois motivos, segundo eles: o primeiro porque os cursos de formação inicial apresentam fragilidades nas suas estruturas curriculares; e o segundo pelo próprio fato de o educador não compreender-se como aprendente em formação inicial e não ter consciência do quanto o devir da sua profissão exigirá de si enquanto professor. Esses fatos contribuem muitas vezes, para a falta de significação de temáticas que exigirão problematização em sala de aula.

O conhecimento e a práxis contextualizada com as políticas públicas são de grande relevância para uma educação de qualidade, que têm o intuito de orientar o ensino dos componentes curriculares para que ocorra de forma efetiva e preconizada. As políticas que regem a educação serão mencionadas no decorrer da escrita, dentre elas buscou-se compreender o ensino de Geografia e a categoria lugar, a partir dos estudos sobre os PCN's dos Anos Iniciais. Pois, esse é um documento que as escolas em sua maioria têm o conhecimento e ancoram as suas práticas escolares, para que sejam problematizadoras e significativas.

O ensino de Geografia nos Anos Iniciais

Ao tratar-se do ensino de Geografia nos PCNs, encontra-se uma distinção entre os objetivos gerais do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental I. No primeiro ciclo (do 1º ao 3º ano - período de alfabetização), o ensino de Geografia deve abordar questões sobre a natureza, sua existência e relação com os seres humanos que compõem diferentes grupos sociais e a sociedade na construção do espaço geográfico. No segundo ciclo (que envolve 4º

e 5º ano), deve ser abordada principalmente a diferença entre a cidade e o campo, seus elementos constituintes e os principais aspectos que contribuem para a sintetização de múltiplos espaços geográficos.

Nesse sentido, as autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), defendem que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é necessário planejar e promover situações de aprendizagem que superem o senso comum. Ou seja, torna-se necessário que a aprendizagem seja significativa ao educando e, para isso, precisa-se pensar como os diferentes saberes se integram para formar um novo saber. Tal fato pode auxiliar para que se quebre com as barreiras dos círculos concêntricos, fazendo com que pensem as relações do/no espaço de forma dinâmica. E volta-se a uma discussão antiga: partir do local para o global ou, ao contrário. O importante é que indiferente da dimensão que se optou por começar a trabalhar deve-se problematizar as relações, para além de uma delimitação, pois as diferentes dimensões do espaço geográfico estão interligadas.

A partir dos PCN's, a categoria lugar tanto no primeiro quanto no segundo ciclo preconiza conhecer o lugar e as relações que se estabelecem entre si e para com o mundo. Compreender a relação de pertencimento e estabelecer uma identidade, faz parte da proposta do ensino de Geografia. Isso porque, como afirma Santos (2005, p.161), é "através do lugar que o mundo é experienciado", "é preciso pensar globalmente e agir localmente". Segundo Callai e Zeni (2011), é compreender a organização do mundo, suas transformações, a ação do capital, a estruturação das grandes empresas, o papel que o estado assume numa economia e numa sociedade cada vez mais mundializada. Nessas condições, o estudo do particular, da cidade, do campo, do local de pertencimento, da paisagem, da região, torna-se fundamental, pois auxilia os atores sociais. De acordo com Pádua (2009), sujeitos que desempenham um papel ativo diante da realidade, com capacidade de criação do mundo social e cultural. Isso possibilita compreenderem como o mundo se constrói socialmente e, ao mesmo tempo, também empodera-os, na medida em que exercem sua cidadania, promovendo a força do lugar.

Sabe-se que a sociedade contemporânea vive uma crise, fruto da modernidade que contempla a globalização e a homogeneização dos sujeitos, deste modo torna-se importante promover nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a discussão do lugar e da importância das relações de pertencimento. Despertando o aluno para o seu papel enquanto ator social, pois ele também tem responsabilidade e é um agente de transformação, e, para que isto ocorra, é preciso aprender a ler e interpretar o mundo. Ler o mundo, a partir do lugar é um desafio que o ensino escolar deve propor aos educandos desde os Anos Iniciais. Para Callai (2005), é partindo do lugar que podemos fazer a leitura do mundo da vida e, para isso, precisamos considerar a realidade concreta do espaço vivido. Os lugares são espaços vividos, pois são neles que vivenciamos nossas experiências, podemos compreender as mudanças ao longo da trajetória histórica e também questionar e criar hipóteses sobre o futuro.

O ensino desde os Anos Iniciais deve incentivar a capacidade de interlocução dos educandos, para que sejam capazes de fazer a leitura de mundo a partir do lugar. De acordo com Carlos (2007), é preciso levar em conta que a história tem uma dimensão social que emerge no cotidiano das pessoas, no modo de vida, no relacionamento entre estas e o lugar, no uso. Para tanto, é necessário compreende o lugar em se vive, conhecer a sua história e assim, poder agir no contexto social ao qual pertence.

Nesse sentido, buscou-se através da metodologia Estudo do Meio que não é algo novo, mas que se destaca pela sua ressignificação ao ser desenvolvida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa metodologia foi pensada como facilitadora da leitura de mundo, capaz de auxiliar na compreensão do espaço, sem fragmentar o ensino, capaz de valorar os conhecimentos individuais e coletivos dos envolvidos no estudo e com potencial para formar uma postura crítica frente às diferentes relações que acontecem na sociedade.

A Educação Ambiental no currículo dos anos iniciais

O estudo começou a ganhar corporeidade à medida que houve a busca pela compreensão da trajetória da Educação Ambiental. Ficou evidente que a dinâmica da sociedade é permeada pela Educação Ambiental, e essa passa por constantes mudanças, principalmente quando se trata dos currículos escolares. As mudanças podem ser verificadas a partir, das políticas públicas, entre elas, a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1998), As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental – DCNEAS (2012) e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

De acordo com a PNEA, a Educação Ambiental deve ter caráter interdisciplinar. Por isso, Sato (2000) defende que não é possível implantar a EA como disciplina específica no currículo do ensino, pois dificilmente se se encontrará um profissional polivalente que detenha todos os conhecimentos inerentes à multidimensionalidade associada à questão ambiental.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEAS) que são normas obrigatórias para a Educação Básica, orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, trazendo a importância da Educação Ambiental e as conquistas ao longo de sua trajetória. Também consolidam os princípios e objetivos traçados pela PNEA e pelos documentos internacionais, divulgando as experiências, os métodos didáticos e instrumentos críticos já acumulados pela Educação Ambiental, amparando o processo de institucionalização e enraizamento desta temática.

Deve ficar claro que a adjetivação "ambiental" na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é utilizada para diferenciar um tipo de educação, mas constitui elemento basilar para delimitar um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória, capaz de promover à ética e à cidadania ambiental.

Para contribuir com esses ideais têm-se as DCNs, que compreendem a transversalidade como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico, integrando eixos temáticos às disciplinas conhecidas como convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade é diferente da interdisciplinaridade, porém ambas podem se complementar; ambas partilham do ponto de vista que a realidade e o conhecimento são instáveis, em transformações, inacabados. A primeira refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade busca o entrelaçamento do conhecimento teórico e a sistematização com as questões da vida real (aprender na realidade e com a realidade).

De forma a contribuir para com os avanços da EA há as DCNEAS. Essas tornam obrigatória a abordagem da Educação Ambiental, na Educação Básica de forma interdisciplinar ou transversalizada, para que a Educação Ambiental possa continuar perpassando e avançando nas modalidades educativas, ramos científicos e logo contribuindo para novas perspectivas ou visões na sociedade.

No entanto, a partir de estudos sobre a BNCC (2017) realizados por Andrade e Piccinini no mesmo ano (p.11), "verificou-se a perda de espaço da EA, prevalecendo sua compartimentalização em disciplinas e, mesmo como tema integrador em apenas três disciplinas" que são História, Geografia e Ciências respectivamente no Ensino Fundamental. Nesse sentido, compreende-se o encolhimento dos espaços para o diálogo a cerca da EA que é garantido por mais de uma lei que compõe a legislação brasileira. Assim, fica evidente um posicionamento político que relativiza a importância do pensamento crítico dos estudantes, a partir da discussão de questões socioambientais.

Logo, o papel dos educadores ambientais precisa ser de resistência, alerta e luta frente aos grandes desafios que a conjuntura política, bem como, as mudanças no sistema educacional do país indicam.

A Pesquisa Participante como metodologia da investigação

Nessa pesquisa, o caminho escolhido foi a metodologia denominada Pesquisa Participante, um método que é muito utilizado nas pesquisas de ciências sociais, que segundo Brandão (2007) surgiu entre as décadas de 60 e 80 em alguns lugares da América Latina, porém difundiu-se rapidamente por todo o continente. Ela surgiu a partir de unidades de ação social e foi colocada em prática em movimentos sociais, ou se reconheceu a serviço dos mesmos. Esse tipo de pesquisa não é constituído por um único modelo ou metodologia científica; esses poderão variar de acordo com a intencionalidade ou encaminhamentos da pesquisa. A Pesquisa Participante trata de um determinado momento; é um instrumento ou metodologia que está quase sempre relacionado com uma situação maior do que se propõe estudar. Ou seja, a pesquisa abrange um universo pedagógico e político para além do delimitado enquanto estudo. E também, de acordo com Demo (2000), favorece a dinâmica entre a teoria e a prática, o que possibilita uma maior participação dos investigados, assim como a capacidade de intervenção de cada um.

A pesquisa participante busca a discussão de ideologias através de enfrentamentos abertos. Além disso, apresenta duplo desafio: pesquisar e participar, exigindo, conforme Gil (2010): realização perceptível do fenômeno participativo; com organização coletiva para facilitar a reflexão; o conhecimento é construído na prática para que não se caia no ativismo; também não despreza os levantamentos empíricos.

Faz parte também da metodologia da pesquisa, o diário de campo da pesquisadora que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) é um instrumento complexo, que permite o registro de informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou em momentos observados. Nesse sentido, pode-se dizer que o diário de campo e as fotos da pesquisadora constituíram-se como elemento fundamental da pesquisa e análise dos dados, pois as anotações seguidas das imagens foram recorrentes, ajudando na sistematização e clarificação do processo de pesquisa.

Ainda nesse sentido, o caderno de campo e os desenhos realizados pelas crianças também foram importantes no estudo, pois ambos demonstram os diferentes olhares sobre um mesmo lugar. A partir, da leitura e análise pode-se notar a relevância, os questionamentos, os debates que foram significantes para ajudar a solidificar a construção dos conhecimentos de cada criança. Desse modo, também auxiliou na compreensão dos desafios e possibilidades que a metodologia Estudo do Meio traz ao tentar transversalizar a Educação Ambiental, a partir do ensino de Geografia.

O Estudo do Meio nos anos iniciais

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), o Estudo do Meio trata de uma metodologia que se usa da interdisciplinaridade para compreender, explicar e instigar a mudança de processos complexos que permeiam a sociedade e que muitas vezes são ignorados pela falta de sensibilização e fragilidade na condução do processo de ensino-aprendizagem. Essa ferramenta faz um convite a enxergar as contradições na aparente coerência, pois tem o poder de empoderar os sujeitos para que descortinem diferentes conhecimentos, a partir do momento em que começam a perceber as dinâmicas sociais.

Segundo Albuquerque, Ângelo e Dias (2012), não há uma receita para o Estudo do Meio, porém de uma forma simples pode-se elencar alguns itens importantes para organizar o Estudo do Meio: definição do tema gerador (de forma coletiva); escolha do lugar para realizar a saída de campo, que deve ser adequado para o trabalho e seguro; sensibilização dos alunos para as questões que serão abordadas no Estudo do Meio (deve-se utilizar recursos didáticos lúdicos para atrair a atenção dos alunos e tornar significativa a aprendizagem); levantamento bibliográfico acerca do lugar que será estudado e sobre o tema gerador; organização do caderno de campo (sistematização do roteiro e dos subtemas); cabe ressaltar para os alunos a importância da utilização de todos os sentidos

para perceberem, formularem hipóteses e buscarem a comprovação; tentar programar entrevistas com os sujeitos sociais pertencentes ao lugar ou entorno de onde se realizará o estudo; de preferência deve ter a participação de diferentes atores sociais idosos, adultos e crianças, para que possam coletar diferentes perspectivas (deixar sempre um espaço para o improviso); sempre dar as orientações gerais sobre a aula de campo ou Estudo do Meio (comportamento, organização, polidez, vestimentas...); durante a saída, registrar de todas as formas possíveis os diferentes momentos; retorno da saída de campo. Sistematização do conhecimento: Partilha entre os colegas das informações coletadas; o material coletado deve dar conta do tema gerador e dos subtemas; caso isso não ocorra, deve haver uma pesquisa adicional; organização em grupos para a sistematização do trabalho final; escolha de uma metodologia para apresentar o trabalho final para a turma; apresentação do trabalho final; criação de um relatório ou diário coletivo e por último retorno do educador.

O Estudo do Meio na práxis educativa

Para estudar o lugar e suas características, foi elaborada uma proposta e apresentada junta a escola para a realização de um Estudo do Meio no contexto socioambiental que a escola pertence – o bairro São Miguel, a partir de um trajeto delimitado previamente.

Para estudar o lugar, como afirma Castrogiovanni (2000), precisamos analisar tudo que é visível e o que não é, o observável, o que parte da natureza, das suas respectivas transformações e das construções humanas, assim como as relações entre os homens, os grupos sociais, o econômico, o político o cultural, que estão cristalizadas no espaço, dando-lhe feições específicas.

Para isto, fez-se necessário planejar um conjunto de atividades que instigassem para a observação e descrição, comparação e correlação, significação e construção de identidade, reconhecimento e análise do lugar, para que pudéssemos construir conhecimentos a partir do bairro, interpretado como um laboratório capaz de potencializar ações educativas que permitam aos alunos compreender o mundo.

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir do conjunto de atividades, que fizeram parte do Estudo do Meio, registradas em cadernos individuais com detalhamento das propostas e aprendizagens construídas, e também através da escrita de uma carta que se deu ao final do mesmo, que foi analisada usando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefevre, Lefevre (2005) como metodologia de interpretação e análise.

As atividades que foram planejadas para compor o Estudo do Meio que serviram também para a produção dos dados da pesquisa. São elas: a organização do caderno de campo que auxiliou a sistematização dos conhecimentos e dos questionamentos; o levantamento dos saberes sobre o bairro, a partir da discussão do livro intitulado "O menino que colecionava lugares", do autor Jader Janer (2016); a análise de fotos antigas do bairro; a estruturação e realização de uma entrevista semi-estruturada que foi realizada com uma moradora antiga do bairro; a realização de pesquisa no laboratório de informática para buscar informações sobre o bairro e construir o diagnóstico socioambiental; o planejamento e realização de uma saída de campo que foi organizada com sete pontos de referência principais, nos quais se propuseram diferentes problematizações; a formação dos grupos de estudo para a retomada e organização do material da saída de campo e a escolha de um recurso para a apresentação de um tema referente ao bairro; os encaminhamentos finais que incluiu a mostra dos trabalhos realizada na escola para compartilhar com a comunidade escolar as aprendizagens construídas; a escrita de uma carta, onde cada aluno escolheu um destinatário para escrever e remetê-la, contando as aprendizagens construídas a partir da participação nas atividades que compuseram o Estudo do Meio. E, por fim, a avaliação do estudo.

Resultados e discussão

A pesquisa revelou o Estudo do Meio como um importante aliado para transversalizar no ensino de Geografia a Educação Ambiental, pois um dos papeis da Geografia no Ensino

Fundamental é educar para a cidadania, ou seja, esse campo do conhecimento pode ser um facilitador para que as crianças possam compreender as relações complexas que fazem parte da realidade local e mundial.

Nesse sentido, a Geografia tem muito a contribuir para a criticidade das crianças, pois possibilita a leitura e reflexão do espaço. Mas para que isso aconteça, como afirma Macêdo (2015), é preciso repensar a Geografia no cenário atual, isto é, precisamos pensar no novo ou adaptar metodologias, conteúdos lecionados, as diversas realidades dos alunos, a relação professor-aluno, entre outros.

Para que os educadores consigam despertar nos educandos uma postura crítica e cidadã, o contexto social das crianças precisa ser considerado, precisam buscar por formação continuada, refletir sobre as suas práticas, usarem ou construírem metodologias que possam contribuir para a emancipação dos sentidos das crianças, pensar de que forma estamos contribuindo para a formação dos cidadãos, indagar-se sobre que espaço e que relações imbricadas neste os educandos fazem ou podem vir a fazer parte.

Existe a possibilidade de realizar-se uma Educação Ambiental transformadora na escola, quando se vê a educação enquanto práxis social. Loureiro (2004) nos diz que, essa é uma forma de contribuir para o processo de construção de uma sociedade pautada na sustentabilidade da vida, na atuação política consciente e na construção de uma ética que se afirme como ecológica no seu cerne. Essa nova sociedade pode ser pensada a partir da escola e para além dos seus muros, começando por atividades planejadas e desenvolvidas no cotidiano da sala de aula de forma descontraída, criativa e, o principal, que tenham significação, que trabalhem com o meio em que os educandos vivem, contribuindo para a indagação, a reflexão, o diálogo, logo contribuindo para uma educação que no seu cerne seja transformadora e capaz de tornar os conhecimentos significativos.

Diante disso, para que tenhamos a educação mencionada alcançada, ela precisa estar presente desde o ingresso dos alunos na escola e só poderá ser construída através de um processo pedagógico participativo permanente, como proposto pelos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) do Ensino Fundamental, que trazem no eixo Meio Ambiente a Educação Ambiental como tema transversal, destacando a relação professor-aluno-comunidade, e a superação do senso comum, para esclarecimento do mundo e suas dinâmicas para a sociedade.

No primeiro momento, para a organização dos discursos dos educandos foi necessário buscar as expressões-chave. As informações foram agrupadas em um quadro apresentando as ideias centrais. Já as expressões são "fragmentos ou segmentos, que não exigem uma continuidade do discurso, que devem ser selecionados pelo pesquisador e que revelam a particularidade do conteúdo do depoimento ou discurso" (Lefevre, Lefevre, 2005, p. 74).

Após a construição do DSC, foi o momento de buscar a compreensão dele articulado aos limites, possiblidades e os principais desafios de trabalhar com a metodologia Estudo do Meio para entrelaçar o ensino de Geografia e a Educação Ambiental nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse processo, o educador precisa se perceber e se assumir como pesquisador, pois segundo Freire (1996), a indagação, a busca, a pesquisa faz parte da prática docente. É importante que educadores e educandos avancem da ingenuidade para a consciência crítica, da curiosidade simples que ao ser criticizada muda de forma e se qualifica, enquanto curiosidade epistemológica, mas não perde a sua essência que é a curiosidade.

Partindo das ideias de Loureiro (2004), não se pode ficar apenas no plano do reconhecimento do ambiente de vida. É preciso articular a cotidianidade ao macrossocial, em uma atuação política que gere as transformações individuais e coletivas, de forma que possam se universalizar. Dessa forma, o estudo proporcionou constantes e fundamentais momentos de reflexão e diálogos, para a compreensão do cerne da pesquisa que é a assimilação da relação dos alunos com o lugar ao qual pertencem a partir do Estudo do Meio.

Entende-se que a EA tem como aliada para discussão, a Geografia que é uma ciência

indispensável para desenvolver as questões ambientais no ensino. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a compreensão das questões ambientais e o aumento da consciência ambiental por parte dos educandos e educadores é possível, através das teorias, métodos e técnicas da Geografia.

De acordo com a ação reflexiva mediada pelo educador, o diálogo entre esses dois campos do conhecimento pode tornar-se um devir que potencializa mudanças de atitudes e comportamentos frente ao meio ambiente, a consciência ambiental a partir das ideias de coletividade, solidariedade e respeito e o exercício da cidadania. As práticas constituídas pelos conhecimentos articulados da EA no ensino de Geografia possibilitam uma renovação nos diálogos no ambiente escolar, permitindo aos alunos refletirem criticamente e transformarem a realidade a partir da compreensão dos fenômenos e da intervenção dos problemas socioambientais.

Em síntese, o ensino de Geografia é uma ferramenta fundamental para representar, interpretar, analisar e, sobretudo, encontrar soluções para a dinâmica da sociedade, especialmente se estiver em diálogo com o campo da Educação Ambiental, porque estes campos tornam complexa a forma de significar o lugar e compreender a problemática socioambiental contemporânea. Desta forma, o Estudo do Meio é uma possibilidade de entrelaçar o ensino de Geografia com a Educação Ambiental nos Anos Iniciais, pois permite a partir do estudo da categoria lugar, pensar o currículo, o fazer docente, o processo de ensinar e aprender, o diálogo, a partilha de saberes, etc.

Conclusões

O Estudo do Meio, ancorado na busca do sentido do lugar, foi um propulsor para a valorização dos conhecimentos das crianças, assim como possibilitou transversalizar a EA nos Anos Inicias. Ao mesmo tempo, também valorou o ensino de Geografia que propiciou aos educandos a compreensão do seu presente e o pensar num futuro com responsabilidade.

Essa metodologia também facilitou a compreensão do lugar, enquanto espaço cotidiano. Na medida que o conhecer foi possibilitado, a partir da análise do conjunto de circunstancialidades socioambientais que dão corporeidade ao lugar, permitiu-se também a construção do sentimento de pertencimento pelo lugar estudado, ao mesmo tempo instigou o anseio de transformação que deve partir do próprio ser.

A partir do Estudo do Meio foram criadas condições para que as crianças lessem o espaço vivido, pois foram incentivadas a compreenderem e problematizarem as transformações da sociedade e do mundo de forma integrada. Com base no estudo da categoria lugar compreendeu-se as relações complexas, que fazem parte da realidade local e mundial, o que contribuiu para descontruir o ensino fragmentado e construí-lo em sua totalidade.

Ressalta-se, que criar condições vai além da vontade do professor, fazem-se necessárias concepções teórico-metodológicas que possibilitem reconhecer o conhecimento do outro, e o essencial que instigue os para melhor lerem o mundo e conseguirem ir além do que está posto.

O Estudo do Meio é importante tanto para os educadores quanto para os educandos, pois contribui para a construção de novas perspectivas e visões da sociedade por parte das crianças. E aos educadores possibilita repensar e indagar a sua prática e o currículo escolar.

O ensino de Geografia e a EA precisam ser valorizados tanto quanto as áreas de Linguagens e Matemática, pois através do entrelaçamento delas contribuímos para uma educação cidadã, em que os sujeitos exerçam a sua criticidade a partir do cenário atual.

Para entrelaçar a Geografia e a EA elencam-se alguns elementos, é necessário: o educador ter clareza teórico-metodológica acerca da Geografia, da EA e de concepções de mundo; compreender a criança como sujeito e agente transformador do espaço; valorizar as vivências e experiências de cada um; buscar o enraizamento, apesar de vivermos numa sociedade fluída e pautada pelo egocentrismo gerado pelo capital; buscar diversas metodologias de ensino, pois cada sujeito

possui a sua singularidade, entre outros.

Esse entrelaçamento não é algo fácil, mas é possível, exige conhecimento, sensibilidade com o outro, planejamento e tempo, que é precioso para os educadores. Principalmente se considerarmos a conjuntura social, política e econômica que tem colocado educadores e educandos em um modo de enfrentamento, para que seja garantida e respeitada uma educação pública e de qualidade.

REFERÊNCIAS

[1] ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; ANGELO, Maria Deusia Lima; DIAS, Angélica Mara de Lima. *As propostas de Aula de Campo e Estudo do Meio no Complexo do Xingó*. In: GEOTemas, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v 2, n. 1, p. 111-128, jan./jun., 2012.

[2] ANDRADE, Maria Carolina Pires de; PICCININI, Cláudia Lino. *Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental*. In: EPEA -Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, IX, 2017, Juiz de Fora, MG. Ed. UFJF, UFF e FFCLRP/USP. Anais. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf. Acesso em: 17 de setembro de 2018.

[3] BRASIL. Ministério da Educação. CNE – Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Diretrizes Curriculares Nacionais*: *apresentação dos temas transversais*. Brasília: SEF – MEC, 2012.

[4] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-nccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192.Acesso em: 13/01/2017.

[5] _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: *Geografia (1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental).* v. 3. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf> Acesso em: 03/03/2016.

[6] _____. *Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm. Acesso em: 06/08/2015.

[7] BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. *Pesquisa Participante: um momento da educação popular*. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

[8] CALLAI, Helena Copetti. *Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227 - 247, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

[9] CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007.

[10] CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (org). *Ensino de Geografia*: *práticas e textualizações no cotidiano.* Porto Alegre: Mediação, 2000.

[11] CALLAI, Helena Copetti; ZENI, Bruna Schlindwein. *A Importância do Lugar: Construindo a Cidadania na Fábula Perversa do Globalitarismo de Milton Santos*. In: Teoria e Sociedade, nº 19.1 - janeiro-junho de 2011. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rts/article/view/9/9. Acesso em: 05/05/2016.

[12] DEMO, Pedro. *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

[13] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

[14] GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

[15] GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). *Métodos de*

pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

[16] LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. *O discurso do sujeito coletivo: Uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: Educs, 2005.

[17] LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

[18] MACÊDO, Helenize Carlos de. *Refletindo sobre o espaço vivido: o lugar na construção dos conhecimentos geográficos.* In: Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 5, n. 10, p. 152-165, 2015.

[19] MEC. CONSED. UNDIME. MPB. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso 18 de setembro de 2018.

[20] MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

[21] PÁDUA, Karla Cunha; DA SILVA, Santuza Amorim. *Atores sociais da escola*. In: OLIVEIRA, Danila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Lívia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

[22] PONTUSCHKA, NídiaNacib; PAGANELLI, TomokoLyda; CACETE, NúriaHanglei. *Para Ensinar e Aprender Geografia.* 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

[23] REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental?* São Paulo, Brasiliense, 2001.

[24] SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.

[25] STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: O desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2008.

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Andréia Haudt da Silva[a],
Maristani Polidori Zamperetti[b],

[a] PPGE/UFPel,hs.andreia@gmail.com

[b] PPGE/UFPel,maristaniz@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho constam estudos referentes à pesquisa: Experiências estéticas na Educação Infantil - Práticas pedagógicas desenhadas pela arte, que tem como objetivo analisar e problematizar a prática docente dos professores de Educação Infantil do município de Pelotas no que se referem às experiências estéticas. Aqui, a intenção é abordar a importância de propostas que visem favorecer a ocorrência de experiências estéticas desde a infância. Estas experiências configuram-se singulares a cada um de nós, possível a todos, e não se referem somente ao campo das artes. A experiência estética permite um encontro com o sentir, com o mundo das sensações, no qual não só o aparentemente belo tem sentido ou importância, mas todas as experiências que nos causam estranhamento, assombro, beleza, que afloraram nossos sentidos. Privilegiar desde a infância o contato com situações que permitam um encontro com os sentidos, seja por meio da arte, ou da apreciação do mar, do cheiro das flores e etc. é de extrema importância, visto que estimula um encontro sensível com o mundo, o exercício da criatividade, da observação, do afeto, da criticidade, permite ações mais sensíveis numa sociedade que tem primado pelo aumento constante da produção de bens e consumos em detrimento das habilidades sensíveis.

Palavras-chave: Estética, Experiência estética, Educação Infantil.

ABSTRACTO

En este trabajo constan estudios referentes a la investigación: Experiencias estéticas en la Educación Infantil - Prácticas pedagógicas diseñadas por el arte, que tiene como objetivo analizar y problematizar la práctica docente de los profesores de Educación Infantil de la ciudad de Pelotas en lo que se refieren a las experiencias estéticas. Aquí, la intención es abordar la importancia de propuestas que apunten a favorecer la ocurrencia de experiencias estéticas desde la infancia. Estas experiencias se configuran singulares a cada uno de nosotros, posible a todos, y no se refieren sólo al campo de las artes. La experiencia estética permite un encuentro con el sentir, con el mundo de las sensaciones, en el que no sólo el aparentemente bello tiene sentido o importancia, sino todas las experiencias que nos causan extrañamiento, asombro, belleza, que afloraron nuestros sentidos. Privilegiar desde la infancia el contacto con situaciones que permitan un encuentro con los sentidos, sea por medio del arte, o de la apreciación del mar, del olor de las flores, etc. es de extrema importancia, ya que estimula un encuentro sensible con el mundo, el ejercicio de la creatividad, de la observación, del afecto, de la criticidad, permite acciones más sensibles en una sociedad que tiene primado por el aumento constante de la producción de bienes y consumos en detrimento habilidades sensibles.

Palabras clave: Estética, Experiencia estética, Educación infantil.

Introdução

No cotidiano da Educação Infantil frequentemente cantamos, dançamos, desenhamos, pintamos, modelamos, ou propomos que as crianças executem propostas voltadas as artes. O ideal é participarmos de todas estas propostas com elas, mas há quem somente proponha.

Este cotidiano infantil costuma ser muito artístico e isso desencadeia uma íntima aproximação do professor de educação infantil, que é pedagogo por formação, com as linguagens artísticas. Entretanto, ainda não é comum se falar em Arte dentro do curso de Pedagogia, nem todo professor se interessa por esta área do conhecimento, tem contato com experiências artísticas ou tem clara a importância de se contemplar todo o potencial das artes, onde destaco aqui um dos principais: possibilitar experiências estéticas.

Desta forma, destaco a necessidade de compreendermos o quanto o professor da área da Pedagogia trabalha e vivencia a Arte no seu dia-a-dia com as crianças. Cabe refletir sobre as experiências que os professores tem propiciado. Estão promovendo tempos e espaços que propiciam a ocorrência de experiências estéticas?

A pesquisa: Experiências estéticas na Educação Infantil - Práticas pedagógicas desenhadas pela arte, objetiva analisar e problematizar a prática docente dos professores de Educação Infantil do município de Pelotas no que se referem às experiências estéticas. Por isso, optou-se por desenvolvê-la através de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, que incluiu a participação de três professores que trabalham em uma escola conhecida por valorizar o contato das crianças com a Arte, foram realizadas 12 observações em duas turmas, estas entrevistas encontram-se em andamento.

O presente trabalho apresenta considerações importantes sobre as experiências estéticas e a relevância de pensarmos tempos e espaços que busquem favorecer a ocorrência de experiências estéticas.

Desenvolvimento

A palavra estética, que vem do grego *aisthesis*, refere-se à capacidade de sentir, a uma compreensão pelos sentidos, a uma percepção totalizante, à "beleza/arte".

Segundo Perissé (2014), o deleite estético

> [...] pressupõe e provoca a inteligência, a memória, a imaginação. Não se trata de algo que afete apenas nossos sentidos externos, mas todo o nosso corpo e toda a nossa interioridade. Consideramos algo belo porque nossa visão assim o capta e porque nossa visão interior o reconhece igualmente! A palavra no texto grego de Diógenes Laércio para indicar o cego de que fala Aristóteles é tuflou , remetendo figurativamente à pessoa que, mesmo tendo visão saudável, mostra-se insensível, torna-se vítima de uma espessa neblina (ou de uma tempestade, um tufão... há relações etimológicas entre o tufão e essa cegueira) a encobrir-lhe os olhos da mente, sem abertura de espírito para reconhecer e acolher a beleza (PERISSÉ, 2014, p. 26).

E esta beleza a qual devemos estar dispostos a perceber, de alma despida e olhos abertos, não se refere a uma beleza predeterminada por padrões, simetrias, conceitos, está *enlaçada* ao sentir.

> "A propósito, segundo o biógrafo Diógenes Laércio, indagaram certa vez a Aristóteles: "por que preferimos conversar durante mais tempo com as pessoas belas?" E o filósofo teria respondido: "somente um cego faria esse tipo de pergunta" (Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres, v. 20 apud PERISSÉ, 2010, p.25).

Cego, neste sentido, seria aquele incapaz de perceber a beleza através da dupla conexão, que inclui o que nossa visão capta e o que a nossa visão interior o reconhece também belo.

A beleza, longe do que se supõe, não se configura de maneira universal, não se refere à capacidade de reconhecer algo belo unicamente por sua aparência, até porque nisto entra o quesito do gosto, está na capacidade de sentir, de perceber o mundo por meio dos nossos sentidos. Algo é belo, porque nos toca de forma especial. Portanto, antes de querermos enquadrar o que vemos a conceitos

e normas, é preciso de fato ver/sentir; perceber a beleza pressupõe uma disposição, uma abertura a perceber as coisas do mundo, esta mesma abertura é a que vai se assombrar, se entristecer, que vai provocar um movimento de diálogo com o mundo, e não uma atitude de completa passividade e apatia.

Duarte Júnior (2012, p. 363), expõe que: "nosso encontro corporal, sensível com o mundo, é também estético". É possível com isso, inferir que a entrega em perceber as coisas do mundo por meio dos sentidos, é resultante de uma experiência estética, de um movimento que envolve natureza, corpo e sensação.

O autor supracitado ressalta a importância de uma educação do sensível, nesse sentido, argumenta que

> [...] a educação do sensível não prescinde da arte – pelo contrário -, mas deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética. Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhes proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 29).

O que segundo ele, é possível de diferentes formas, desde a prática de coisas simples como caminhadas por trilhas e bosques, apreciação de perfumes e cheiros, ao contato com obras de arte. Chamo atenção frente ao exposto, o quanto temos nos acostumado, e educado nossas crianças a desejar conceitos, racionalizando muitas vezes o que não foi sentido.

Duarte Jr, diz que:

> O sensível (o estésico), veio deixando de ser considerado um saber no desenrolar da modernidade, a qual já se afirmou estar caracterizada por um processo de crescente abstração, com o conceito (o conhecer intelectivo) tendo sido elevado à categoria do único conhecimento digno do nome (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 147).

No anseio pela abstração de conceitos, pela informação; o valor do sentir e da experiência tem se perdido. Percebo que preocupado com a pressa com que as coisas se passam e com a intenção de falar sobre o valor da experiência, Larrosa (2002) trouxe importante contribuição ao ligar o conceito de experiência a uma abertura ao acontecimento, a habilidade de sentir.

Segundo o autor, o excesso de informação, de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho nos impedem que de fato algo nos toque, nos aconteça. Estamos tão preocupados em ter o controle das nossas ações que nisso queremos controlar também os nossos sentidos, o que sentimos, o que nos toca, o que nos atravessa, como se isso fosse possível.

O que sentimos, o que nos impacta, o que nos acontece, revela um pouco de nós, por isso, nem sempre, o que emociona um, emociona outro. O sentir está intimamente ligado aos aspectos culturais e históricos de cada um. No entanto, algumas culturas e histórias de vida, são marcadas pela privação do sentir, pela repressão. Talvez porque saibam o poder libertador do sentir, da abertura a uma experiência, e, sujeitos tão ligados aos sentidos e a experiências fugiriam do controle daqueles que acreditam ter poder.

Não é incomum que na educação das crianças pequenas sejam privilegiados o ensino de técnicas, de modos de fazer, mais do que a experimentação de materiais, de possibilidades, de conexão com os sentimentos e com a própria capacidade criadora que possuem. A consequência da primazia do ensino de técnicas sob a valorização dos sentimentos tem preparado humanos desprovidos de paixão. A técnica não é dispensável, mas ela não deve ocorrer de forma isolada, apreendida por necessidade imperceptível aos sentidos.

A propósito, diz Paulo Freire (2007) que ensinar exige estética e ética. "Decência e boniteza".

> Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício

> educativo: o seu caráter formador (FREIRE, 1996, p.33).

E se ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção, como diz Freire, é necessário compreender que ensinar exige o reconhecimento do ser condicionado, "sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele" (p.53). Educar esteticamente é educar alguém para ir além, partindo do que vê, do que percebe, é provocar alguém para um processo de busca, de encontro com os sentidos. Freire nos diz que cientes da nossa natureza de inacabados devemos nos inscrever num permanente movimento de busca.

> Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 58).

A infância é uma etapa do desenvolvimento humano marcada pela curiosidade, pelo desejo de descobrir, pela necessidade e vontade de ampliar conhecimentos e conectar-se com o mundo, sabendo disso, Ostetto (2011) diz que

> [a] presença da arte na educação infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis-estéticas, por isso, vitais (OSTETTO, 2011, p. 5).

Nesta direção, a autora aponta para a necessidade de se ter clara a importância de mobilizar os sentidos, para isso, "[...] é essencial o enriquecimento de experiências, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, da sua poesia" (p. 5). Ostetto ainda destaca a importância de o professor colocar-se como um "interlocutor privilegiado", permitindo a socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade. Segundo ela, muitas vezes os professores com receio de desconsiderar o gosto que as crianças trazem de casa, abrem mão de seu papel que implica entre outros: promover encontros de busca, de encorajamento à experimentação, a aproximação de diferentes códigos estéticos.

A expressão, a criação, a percepção, a fruição devem ser fundamentos de propostas que promovam uma diversificada gama de vivências e experiências e necessitam ser privilegiados pelos professores. Com isto, é significativo refletir que propostas são oportunizadas na prática cotidiana com as crianças que se voltem a possibilidades de experimentação, de uma educação antes de tudo estética, marcada pela beleza do sentir.

Ao escrever sobre educação estética, Vigotsky (2010) destaca a importância de não se atribuir à estética funções alheias, que serviriam como recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral. Segundo as palavras do autor "[...] é indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso moral para o comportamento moral" (VIGOTSKY, 2010, p. 325), pois assim, há a substituição de um sentimento estético por um momento moral.

Outro equívoco apontado pelo autor refere-se à imposição de problemas e objetivos de ordem social e cognitiva, como se a arte e a estética não tivessem finalidades em si mesmas, mas em fazer uma leitura do real, das organizações sociais, com isso, descreve Vigotsky que "[...] arriscamos não só a ficar com uma concepção falsa da realidade como também excluir os momentos puramente estéticos do ensino" (VIGOTSKY, 2010, p. 330).

Um último equivoco apresentado, refere-se à redução da estética ao que é agradável, ao trabalho com obras de arte que são capazes de suscitar alegria e prazer, segundo Vigostky a arte não deve ser vista tão simplesmente como meio para despertar reações hedonísticas.

Sirvo-me dos equívocos aqui apresentados para citar práticas comumente realizadas nos dias de hoje nas escolas, tais como: utilização da literatura e do teatro com a finalidade de passar determinado conhecimento moral, filme visto como cópia da realidade, obra de arte que só assim é considerada se for agradável aos olhos, aos ouvidos e etc. Antes de servirem a um propósito estético servem a propósitos com outros fins e não é o que se pretende quando o objetivo é proporcionar experiências estéticas.

A relação com as obras de arte, com obras que sejam criadas ou apreciadas, depende de uma relação muito particular entre o criador e sua criação, ou entre a obra e seu apreciador, e deve se atentar primeiramente a uma relação estética, marcada pelo sentir, pelo momento do contato, da ligação.

É deste contato, desta ligação primeira com as coisas, que é marcada pelo sentir, que temos privado nossas crianças ao atribuirmos objetivos estranhos à estética. Ao esperarmos sempre que a arte se encaixe em conceitos predeterminados e que julgamos aceitáveis.

Nas palavras de Ostetto:

> O desafio para o educador está no exercício de um planejamento transformador do tempo que corre e nos escraviza (em busca de um produto final), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite às crianças o pensar e fazer. A arte requer essa outra qualidade de tempo. E uma outra qualidade de espaço também (OSTETTO, 2011, p. 7).

Frente ao exposto é necessário destacar que o tempo é importante aspecto a ser considerado para a ampliação de repertórios culturais, a fim de permitir através dele apreciação, criação, percepção do belo, mas também do feio, do que encanta, do que entristece, do que é sublime, trágico. A disponibilização de um repertório diversificado por parte do professor implica tempo de busca, a atitude de fazer-se e descobrir-se em uma atuação voltada a percepção, a uma vontade de provocar os seus sentidos e o das crianças, implica um movimento de provocação, de descobertas, de aceitação, de educação estética.

O professor também precisa estar aberto a outros modos de ver as coisas, se a criança desejar criar um cavalo azul com asas em seu desenho, existe algo que o impeça? Existe um motivo para que seja direcionado a criar um cavalo de jeito e cor padrão? Mesmo adultos ficamos maravilhados com coisas que fogem ao padrão em desenhos de animação, a exemplo dos Minions[2], eles existem? Entretanto, quando a criança cria algo distante do real, mas próximo ao seu imaginário, alguns adultos se chocam. Qual o motivo de ligar toda produção artística a algo definido no mundo? Ao propor uma atividade com arte o professor deve antes de tudo estar disposto a viver a arte, não em produzir cópias da realidade.

A correção dos desenhos é prática que ainda ocorre. Repreensões quanto à cor, às formas, ao traço, ao conteúdo, já presenciei muitas vezes nos últimos anos.

Para Vigotsky (2010),

> [...] o nivelamento e a correção do desenho infantil significam apenas uma grosseira interferência na estrutura psicológica da sua vivência e ameaça servir como obstáculo a tal vivência. Quando modificamos e corrigimos as linhas infantis talvez estejamos pondo uma ordem rigorosa na folha de papel à nossa frente, mas estamos desordenando e turvando o psiquismo infantil. Por isso a plena liberdade da criação infantil, a renúncia à tendência a equipará-la à consciência do adulto e o reconhecimento da sua originalidade das suas peculiaridades constituem as exigências básicas da psicologia (VIGOTSKY, 2010, p. 346).

O autor enfatiza que o desenho antes de tudo ensina a criança a dominar suas vivências, a vencê-las e superá-las e nisto está o seu caráter educativo.

Além do mais, é no processo que se percebe experiências significativas, através da

[2] Os "Minions" são personagens do filme Meu Malvado Favorito, são seres amarelos, pequenos, que servem ao seu estimado vilão e possuem um idioma muito próprio e engraçado, frutos de pura ficção, fizeram tanto sucesso em Meu Malvado Favorito que ganharam um filme só seu: "Minions". Veja em: https://meumalvadofavorito.com.br/filmes/meu-malvado-favorito/

interação com as crianças, com os adultos. Portanto, não é necessário instaurar uma norma às produções das crianças, indicar cores, traços e linhas, é necessário sim, participar do processo de descoberta, promovendo novas formas de criar, ver e perceber o mundo.

> Parece que o adulto "não aguenta" o processo da criança, suas experimentações, seu desordenamento, seus rabiscos... Em tudo, o adulto quer colocar ordem – a sua ordem – nomear, enquadrar, e, então, acaba por interferir indevidamente nas produções das crianças. Acaba por silenciar a voz da criança, restringindo seu processo de criação (OSTETTO, 2011, p. 11).

Se não interfere no processo querendo nomear os desenhos, ditando modos de fazer, insiste em por legenda. Como sugere Ostetto (2011), seria então mais interessante que o adulto procurasse conhecer a história daquele desenho do que identificar figuras. Isto porque a pergunta: "qual a história do seu desenho?" pode levar a criança a organizar seu pensamento e expressá-lo. Entretanto, como diz a autora, que isto não se torne uma atividade didática.

É preciso compreender como marca única de um momento da criança a produção que realiza, o modo como faz, a resistência ao fazer, as preferências. Nem todos apreciam as mesmas obras, as mesmas manifestações artísticas, entretanto, cabe ao professor considerar as sensações frente às propostas, o que manifestam as crianças, o foco deve estar no processo e nas sensações que vão sendo vivenciadas. É necessário estar disposto a fazer uso de uma percepção sensível que permeia todo o ato pedagógico, quando trabalha com a arte, mas não só quando esta é contemplada, as sensações são nossas primeiras respostas ao que nos acontecem e merecem ser privilegiadas na educação, ainda mais quando se deseja que a educação prime pelo valor estético, pelo valor do sensível.

Sobre arte, afeto e educação, Meira e Pillotto afirmam:

> O professor, como artista, ou como o artista-professor, é um mostrador de afetos, um provocador de afetos. O afeto é o primeiro sinal de que o professor está se dando bem ou mal com o que faz ou com quem se propõe a fazer, porque é um mapa sensível do que acontece em aula, com o que chega e sai dela, transmutado em valor para a vida pessoal e social (MEIRA E PILLOTTO, 2010, p. 11).

A conexão que se dá pela via afetiva desencadeia determinadas relações nas práticas educativas, implica em determinados modos de criação. É de fato o mapa sensível, que pode guiar práticas pedagógicas de qualidade. As autoras destacam que "se faz educação com afeto, ética e estética, articuladas as diversas áreas do conhecimento e as múltiplas possibilidades de perceber e de sentir o contexto no qual estamos inseridos como protagonistas na construção de muitas histórias" (p. 23). Tão importante quanto isto, é saber que o os processos de criação e o afeto, estão relacionados à sensibilidade e que esta não é privilégio somente de artistas, mas capacidade inerente a todos os seres humanos.

A criança frequenta diferentes ambientes e é influenciada afetivamente por eles. Através das imagens que observa, dos sons que ouve, das relações que observa. Tudo que chega a ela envolve um caminho de percepção. Às artes elas não estão imunes, mas mais envolvidas, portanto é necessária uma educação que inicie as crianças ao mundo das sensações, a um universo estético.

Santini e Vasconcellos usam o termo alfabetização estética e assim pontuam:

> A alfabetização estética, artística e visual no ensino de arte se inicia nos primeiros anos escolares e a construção do conhecimento, dependerá das concepções de arte do professor e de suas escolhas epistemológicas e metodológicas (SANTINI; VASCONCELLOS, 2011, p. 545 – 546).

O professor, que um dia já foi criança, tem impressas situações em que as artes se fizeram presentes em sua trajetória. Enquanto ser experiente em situações de vida que lhe formaram ou "deformaram", tem condições de dialogar com a teoria e fundar a prática em experiências que potencializem o ser criativo, expressivo, crítico e apreciador de cada criança.

Zamperetti infere que:

> Talvez, e provavelmente uma grande maioria dos educadores, deixou para trás as vivências básicas e imprescindíveis da criação artística, esquecendo-se de que as experimentações infantis produziam momentos culturais e descobertas diversas do mundo adulto. Assim como as crianças, somos formados [ou formatados] por este espaço psíquico cultural que supervaloriza os aspectos cognitivos e esquecemos, por fim, da sensibilidade e da experiência estética, que poderiam ser asseguradas pela educação estética (ZAMPERETTI, 2015, p. 128).

Partindo deste pressuposto, pode-se afirmar que são necessárias abordagens sobre a educação estética e as artes nos cursos de formação inicial e continuada, bem como, condições salariais e sociais que favoreçam a inserção dos professores aos acervos e produções artístico-culturais da sociedade.

Meira e Pillottto ao narrarem sobre um projeto de educação continuada com um grupo de professores relataram entre o grupo haviam professores curiosos, impacientes, que diziam não gostar de tratar sobre essas coisas (as artes) nas aulas ao que responderam a uma professora que afirmou não saber pintar e desenhar:

> Você já pensou na possibilidade de não saber desenhar apenas os estereótipos impostos pelo contexto escolar ao longo da sua trajetória como estudante, e depois como professora? Pense que todos nós temos uma marca. O desenho e a pintura são marcas, assim como o tipo de letra que temos, da voz que emitimos, dos gestos singulares, só nossos. Deixe a mão se mover sobre o papel, dançando, dançando, dançando... A professora nada disse, ficou a nos olhar, num misto de incerteza e de vontade! (MEIRA; PILLOTO, 2010, p. 101)

A experiência estética configura-se como uma experiência muito singular a cada um de nós, algo que nos é próprio e que é possível a todos nós.

John Dewey, quanto ao efeito de uma experiência diz que este "não se origina em sua superfície e isso se torna um problema para o educador" (DEWEY, 2011, p. 28), logo, a experiência está num campo subjetivo, pois as relações que ocorrem no momento da experiência são próprias do sujeito que a vive. Se pensarmos na experiência estética, perceberemos ainda a experiência no campo subjetivo, mas com implicações perceptíveis no campo das relações intrapessoais e interpessoais.

Dewey vai destacar o princípio da continuidade da experiência, que "significa que toda experiência toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão" (2011, p. 36). Segundo ele, a continuidade da experiência permite o crescimento, mas é importante que não seja um crescimento qualquer e que do ponto de vista do crescimento como educação e da educação como crescimento se observe se o crescimento promove ou atrasa o processo educativo, daí a necessidade do crescimento ser compreendido no gerúndio: *crescendo*.

Posto isso, destaco outra característica da experiência estética, se é estética toca os sentidos, tem a qualidade do que é sensível. Temos então como características da experiência estética as implicações perceptíveis no campo das relações intrapessoais e interpessoais e a qualidade do que é sensível.

Cabe esclarecer que embora Dewey destaque processos no interior da pessoa que vive uma experiência, ele aponta que não é simplesmente desta forma que a experiência se processa. "É certo que lá se processa, pois influencia na formação de atitudes, de desejos e de propósitos, mas essa não é toda a história" (p. 40). Para ele, o ambiente afeta as experiências educacionais. Condições ambientais, circunstâncias físicas e sociais, elementos fora do indivíduo, dão origem às experiências que são alimentadas por estes elementos, isto porque, a experiência não ocorre num vácuo. "Acima de tudo, o educador deve saber como utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes, delas extraindo tudo o que possa contribuir para a construção de experiências válidas" (DEWEY, 2011, p. 41).

A partir disto, é compreensível a contribuição de Dewey na Arte visto que a área pressupõe

experiências das mais variadas e foi por meio dos estudos de Dewey apreciados por Ana Mae Barbosa, que a arte-educação começou a considerar a Arte como experiência em nosso país.

> Dewey (2010, p. 83-84) explica que a experiência, "na medida em que é experiência", não significa "encerrar-se em sentimentos e sensações privados", mas manter "uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos". Como "realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas", a experiência é "a arte em estado germinal", pois traduz "a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética" (CUNHA, 2018, p. 76).

Desta forma, a arte não consiste em uma atividade de deleite individual, é um diálogo sobre o que é vivenciado individualmente e coletivamente. Com esta intenção trouxe as contribuições de Dewey a este capítulo: tratar sobre a experiência como possibilidade de diálogo, como experiência humanizadora, como manifestação da arte. Acreditando que precisamos promover experiências estéticas às crianças para que de fato se apropriem do potencial criativo que possuem, para que conheçam o arsenal das produções artístico-culturais existentes, para que vivam o deleite da produção, da apreciação, não porque devam ser educadas para se tornarem artistas profissionais, mas para que sejam artistas em suas criações, produzindo novas formas de perceber o mundo, de interagir com ele, de vivenciá-lo tanto na infância quanto na vida adulta.

A possibilidade de experienciar, criar, apreciar, de desenvolver um saber sensível e estético precisa ser encorajada desde a infância. Duarte Jr. ao debruçar-se sobre os estudos de uma educação que privilegie o conhecimento sensível irá destacar que

> O sensível (o estésico), veio deixando de ser considerado um saber no desenrolar da modernidade, a qual já se afirmou estar caracterizada por um processo de crescente abstração, com o conceito (o conhecer intelectivo) tendo sido elevado à categoria do único conhecimento digno do nome (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 147).

A Crise da Modernidade consistiria na primazia, na exclusividade de um saber que privilegia puramente o intelecto as formas sensíveis do saber. Nesse sentido, há uma busca pelo conhecimento inteligível distanciado do saber sensível, o que acarreta uma anestesia dos sentidos.

Não é incomum que muitas pessoas julguem que o conhecimento intelectual se sobressai a um conhecimento sensível - mais humano, que se destaca pela habilidade de se relacionar de maneira mais sensível com as coisas e pessoas ao seu redor. Tomar o sensível como fundamento no processo educacional é importante para resgatarmos o conhecimento que se dá através de uma educação sensível que se configura também como uma educação estética, isto não quer dizer que o inteligível é ignorado, ou deixado de lado, mas que ele precisa ser consequência de um saber que parte da sensibilidade do corpo, dos sentidos. Conforme acentua Dewey (2010, p. 577): "Enquanto a arte for o salão de beleza da civilização, nem a arte nem a civilização estarão seguras".

> (...) A própria arte não estará segura, nas condições modernas, enquanto a massa de homens e mulheres que faz o trabalho útil do mundo não tiver a oportunidade de ficar livre para conduzir os processos de produção, e não for ricamente dotada da possibilidade de gozar dos frutos do trabalho coletivo. (DEWEY apud CUNHA, 2018, p. 81).

Como Dewey aproximava experiência à arte, dizendo que ela era a arte em estado germinal, e nesta passagem acima ele faz uma crítica à sociedade que parece tratar a arte como salão de beleza da civilização, encerro essas reflexões sobre experiência estética e infância levantando a questão: que experiências proporcionaremos às nossas crianças?

Resultados e discussão

Dois aspectos são importantes quando se tem por objetivo favorecer a ocorrência de experiências estéticas: tempos e espaços pensados para a qualidade das interações; seja

entre as crianças, entre elas e o professor, entre elas e o objeto de interação.

Os tempos são marcados pela qualidade das vivências e pelo espaço em que ocorrem, creio que por isso, costumeiramente ao falar sobre tempos na educação infantil se fala também em espaço.

> Quando me refiro ao espaço, penso nele enquanto estrutura física e estética, que acomoda estas crianças no âmbito das instituições de educação infantil. É o espaço abrigo, que cotidianamente permite a relação entre crianças, crianças e adultos, e que é pensado para acolher crianças que estão em contato com um mundo repleto de possibilidades, o mundo do conhecimento.

Barbieri diz que o espaço tem intenção e orienta a ação, ela destaca que o espaço convida, suscita ritmos, transparece segurança, conforto. Há por isso espaços que permitem que nos sintamos valorizados e à vontade, que nos impulsionam à criação. A autora traz algumas questões que suscitam a reflexão das práticas docentes quanto à organização dos materiais e dos espaços na sala de aula: "Como você os organiza em sua sala? Sempre da mesma maneira, ou de formas variadas? Sempre os mesmos ou inventa novas possibilidades?" (BARBIERI, 2012, p. 52).

É gratificante perceber as experiências que somos capazes de proporcionar às crianças através de uma prática que contempla a organização dos espaços de forma a suscitar o olhar curioso, o toque, a escuta, a descoberta. Um pano que delimita um espaço na sala, uma caixa, um painel para pintura, um móvel, um lugar para exposição de criações, um lugar para criações e tantos outros, pois no espaço da sala cabem tantos outros espaços. Para isto, é necessário pensar propostas que busquem a promoção de experiências estéticas, onde o professor é promotor, mediador e potencializador de experiências que suscitam os sentidos. Ele observa, entra em cena, constrói histórias, canta, desenha, dança, se faz ser brincante e artista.

É importante destacar o papel do professor na organização destes espaços, e que não se encerra como mero organizador, vai além! É aquele que pensa espaços para as crianças, com as crianças, que ouve, que brinca, que percebe as emoções envolvidas, que as considera. Por isso é preciso tempo, um tempo organizado, bem pensado e de entrega sensível, já que o tempo não é feito de um percurso no relógio, de intervalos cronometrados, é feito dos sentidos que preenchem momentos que transcorrem as nossas vidas. O tempo se concretiza pelo significado das nossas experiências, pela maneira como nos toca, se não é o mero tempo perdido. Nem na infância e nem em qualquer outra faixa etária temos tempo a perder.

A organização do tempo é fundamental, mas organizá-lo não significa aprisioná-lo. Os tempos não devem transcorrer sem uma preocupação estética. No que consiste então um tempo permeado por esta tal preocupação estética?

Consiste em um tempo em que são observadas as interações entre as crianças, o que lhes agrada, descontenta, o que causa euforia, indignação, nisto o professor não é um mero observador, ele observa com o propósito da ação, com o objetivo de propor alternativas de uso do tempo, de criação de espaços, de mundos de faz-de-conta, de experiências do mundo real. A marca de um tempo permeado por uma preocupação estética se faz pela atenção às emoções ocorridas nos espaços, pela ação que propõe um conhecimento sensível das relações e dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Conclusões

Falar em experiência estética é um desafio e perguntas surgem: como perceber o que é uma experiência estética?

Dado seu aspecto singular costuma-se supor que ela não será perceptível, no entanto, percebe-se que é com o avanço da idade que se passa a esconder as emoções e sentimentos.

Quando somo crianças, somos puro sentimento! Nossos encontros sensíveis com o mundo costumam ser narrados, ou expressos

através do olho que brilha, da qualidade de entrega a uma experiência.

Por isso, por mais desafiador que seja falar de experiências tão singulares como as experiências estéticas, é necessário, é urgente e imprescindível.

Valorizar as habilidades sensíveis desde a infância, exercer a habilidade de favorecer tempos e espaços onde experiências estéticas possam ocorrer é uma responsabilidade de caráter ético e estético. No entanto, o professor não delimita tempos e espaços e sai de cena, ora ele está em cena como observador, ora como brincante e experimentador de ações também. Ele cria, observa, brinca, experimenta materiais, espaços, se aproxima com tempo e nos diferentes espaços do cotidiano infantil.

REFERÊNCIAS

[1] PERISSÉ, Gabriel. *Estética e Educação.* 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, 100 p.

[2] DUARTE JUNIOR. João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.* 2000. 233 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253464/1/DuarteJunior_JoaoFrancisco_D.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

[3] LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação.* N. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002b.

[4] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 148 p.

[5] OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis.* Acervo Digital da UNESP, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em: 31 mar. 2018.

[6] VIGOTSKI, Lev. Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, 561 p.

[7] MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTO, Silvia Sell Duarte. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica.* Porto Alegre: Mediação, 2010, 139 p.

[8] SANTINI, Jacyara Batista. VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. *Educação estética como percepção de si, do outro e da arte na educação infantil.* X Congresso Nacional de Educação. EDUCERE <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4338_2390.pdf>. Acesso em 17 mai. 2018.

[9] ZAMPERETTI. Maristani Polidori. *O Eu e o Outro na sala de aula* – ocultando e revelando máscaras. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

[10] DEWEY. John. *Experiência e Educação.* 2.ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2011.

[11] CUNHA. Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.

EDUCAÇÃO CONTINUADA: O PIBID COMO FORMAÇÃO INICIAL E INDUTOR DA INTERDISCIPLINARIDADE.

EDUCACIÓN CONTINUADA: EL PIBID COMO FORMACIÓN INICIAL E INDUCTOR DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD.

Carlos José de Azevedo Machado[a]
Angela Mara Bento Ribeiro[b]

[a] *Sociedade Independente Cultural – SIC; Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil;* cjmaninho@gmail.com.

[b] *LaboratórioCurso de Turismo da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/ campus Jaguarão), Rio Grande do Sul, Brasil;*angetur.ribeiro8@gmail.com

RESUMO

A primeira década do século XXI no Brasil vai protagonizar uma série de políticas públicas para a educação voltadas para a formação inicial, entre elas surge o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Partindo do entendimento de que é na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação, e considerando a falta de oportunidades de interação dos alunos das licenciaturas, de forma geral, nos primeiros semestres dos cursos, com as Instituições de Ensino, trabalhamos com a ideia de propiciar atividades interdisciplinares através do PIBID, que além de enriquecer a experiência destes alunos, contribui também para com os professores e alunos nas escolas trabalhadas. Os autores deste artigo se encontraram e participaram ativamente do Pibid oriundo do Edital 2011, com alunos do Curso de História da Unipampa. Trabalhou-se no sentido de possibilitar atividades interacionistas destes alunos, alguns do segundo semestre do curso de história, com a Educação Básica. Pensar dialeticamente é objeto a ser tratado neste artigo, considerando todas as experiências de ações e vivencias de forma a estabelecer possibilidades de compreensão da dinâmica social. Busca-se com o PIBID analisar a continuidade do programa, as possibilidades que ele possa mostrar e o que nele pode e deve melhorar.

Palavras chave: Educação continuada, PIBID,Interdisciplinaridade.

RESUMEN

La primera década del siglo XXI en Brasil va a protagonizar una serie de políticas públicas para la educación dirigidas a la formación inicial, entre ellas surge el PIBID (Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia). A partir del entendimiento de que es en la formación inicial del profesor que comienza la calidad de la educación, y considerando la falta de oportunidades de interacción de los alumnos de las licenciaturas, de forma general, en los primeros semestres de los cursos, con las Instituciones de Enseñanza, trabajamos con la idea de propiciar actividades interdisciplinarias a través del PIBID, que además de enriquecer la experiencia de estos alumnos, contribuye también con los profesores y alumnos en las escuelas trabajadas. Los autores de este artículo se encontraron y participaron activamente del Pibid oriundo del Edital 2011, con alumnos del Curso de Historia de la Unipampa. Se trabajó en el sentido de posibilitar actividades interactivas de estos alumnos, algunos del segundo semestre del curso de historia, con la Educación Básica. Pensar dialécticamente es objeto a ser tratado en este artículo, considerando todas las experiencias de acciones y vivencias de forma a establecer posibilidades de comprensión de la dinámica social. Se busca con el PIBID analizar la continuidad del programa, las posibilidades que él pueda mostrar y lo que en él puede y debe mejorar.

Palabras clave: Educación continuada, PIBID, Interdisciplinariedad.

Introdução

A primeira década do século XXI no Brasil vai protagonizar uma série de políticas públicas para a educação voltadas para a formação inicial, entre elas o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Partindo do entendimento de que é na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação, e considerando a falta de mais oportunidades de interação dos alunos das licenciaturas, de forma geral, nos primeiros semestres dos cursos, com as Instituições de Ensino, trabalhamos com a ideia de propiciar atividades interdisciplinares através do PIBID, que além de enriquecer a experiência destes alunos, contribui também para com os professores e alunos nas escolas trabalhadas. Os autores deste artigo se encontraram e participaram ativamente do Pibid oriundo do Edital 2011, com alunos do Curso de História da Unipampa, campus Jaguarão. Trabalhou-se no sentido de possibilitar atividades interacionistas destes alunos, alguns do segundo semestre do curso de história, com a Educação Básica. Pensar dialeticamente é objeto a ser tratado neste artigo, considerando todas as experiências de ações e vivencias de forma a estabelecer possibilidades de compreensão da dinâmica social. Busca-se com o PIBID analisar a continuidade do programa, as possibilidades que ele possa mostrar e o que nele pode e deve melhorar.

Desenvolvimento

Para este artigo utilizamos de uma metodologia analítico-descritiva, através da pesquisa documental e bibliográfica sobre o tema, aproveitando a experiência do trabalho no magistério e dos resultados obtidos com a execução do Pibid, Edital 2011 que envolveu ambos os autores.

Introduzindo a ideia

A primeira década do século XXI, no Brasil vai protagonizar uma série de políticas voltadas para a formação inicial, sobretudo com as políticas adotadas a partir de 2002. Apresentamos como um exemplo para reflexão a experiência dos antigos cursos de Magistério (ou Normal como eram chamados) e suas Escolas de Aplicação. Estes acabaram se extinguindo ou alterando suas estruturas, uma vez que se tornara obrigatória a formação superior para os professores de séries iniciais, os quais teriam que fazer sua formação nas faculdades de Pedagogia.[1] A reflexão é a seguinte: O contato de alunos dos cursos de Pedagogia com as escolas era e é tido desde o início?[3] E aqui, ampliamos a questão: a interação dos alunos das licenciaturas, de forma geral, nos primeiros semestres dos cursos, com as Instituições de Ensino, existe? Ou conforme as possibilidades de convênio, e muitas vezes, talvez, apenas no pré-estágio e estágio, já do meio para o final do curso? Na minha experiência pessoal dentro da Universidade, quando cursei Licenciatura em Filosofia (Ufpel) ainda na década de 1980, o contato dos acadêmicos se dava praticamente no último ano do curso, através dos estágios. Sobre esta questão há uma resolução do CNE (02/06/2009) que aborda um pouco esta questão, quando busca responder uma consulta sobre o parágrafo 4º do art. 87 da LDB (op. cit. no rodapé). Abaixo uma citação deste parecer no qual traz trechos de outro Parecer (CNE/CEB nº 1/99):

> Certamente, cabe ao poder público, como gestor das políticas educacionais, 'universalizar' o atendimento imediato do ensino obrigatório de qualidade e responder, simultaneamente, às exigências que favoreçam a transição do estágio atual para um novo padrão de formação inicial e continuada do professor. Atingir este patamar pressupõe, por sua vez, a possibilidade de ampliar o acesso às Instituições de Educação Superior, bem como o desenvolvimento de pesquisas que tenham seu foco nas necessidades das escolas e seus respectivos contextos. (grifo da relatora) (PARECER CNE/CP Nº 8/2009. P. 04)

É na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação, e nesse sentido, e citando como exemplo o curso

[1] Pela especificidade dos cursos de Pedagogia Séries Iniciais, nestes, este problema vem sendo equacionado através de convênios com as Redes de Ensino e ou ainda a existência de uma Escola de Aplicação.

Normal (antigo Magistério) do Instituto Estadual de Educação Espírito Santo da cidade de Jaguarão/RS (IEEES), que enquanto professor e diretor desta escola [4] por alguns anos, fora possível acompanhar a formação inicial daqueles futuros professores, na Escola de Aplicação e depois nas Escolas da Rede onde havia o convênio com o Estado do RS, da qual a escola fazia parte [5]. Posteriormente, já com estes cursos extintos, nos foi possível coordenar e supervisionar[6] uma turma de acadêmicos (2011-2013) da Unipampa, campus Jaguarão, no PIBID, onde trabalhamos no sentido de propiciar um bom contato e atividades destes alunos, alguns do segundo semestre do curso de história, com a educação básica na Escola conveniada. A partir desta experiência, perceber que este, inicialmente projeto, poderia se ampliar e suprir com louvor a deficiência ora apresentada acima bem como ser um futuro programa de Estado (o que se tornou a partir de 2013) para preparar de forma mais qualificada os acadêmicos das Licenciaturas para os desafios que os esperam na Educação básica. No entanto ainda seria necessário ampliar o programa, talvez dividindo em duas partes, uma para os primeiros semestres e outra para os últimos (antes do estágio), tema que também será abordado, porém não esgotado, neste trabalho.

O PIBID

A DEB (Diretoria de Educação Básica Presencial) foi criada em 2007, através da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, com o intuito de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica além de estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB. Esta mudança revelou de modo mais claro o foco de sua missão, conforme a CAPES[7] (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores.

> Em 2013, a DEB buscou fortalecer seus principais programas, com o propósito de organizá-los a partir de eixos comuns, de forma que o conjunto concretize uma política de Estado voltada à formação inicial e continuada. [...]. Os eixos comuns a essa política são (a) a busca da excelência e da equidade na formação de professores; (b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido. [...]. Os princípios estruturantes da formação de professores induzida e fomentada pela DEB são: conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses princípios básicos respeitam a autonomia das instituições formadoras e das redes de ensino e, ainda, as características locais e regionais, mas, ao serem intencionalmente traduzidos nos projetos pedagógicos de cada instituição parceira, produzem uma dinâmica capaz de renovar e inovar a formação dos professores do País (Relatorio de Gestao PIBID, 2013, p. 5).

A DEB, a partir do entendimento da importância da formação inicial, fomenta três programas importantes. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, que destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, foco deste trabalho, alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, que busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a

[4]Aqui referimo-nos especificamente a Carlos José de Azevedo Machado.

[5] Cabe ressaltar aqui, que neste curso a formação era apenas para professores das séries iniciais e pré–escola, que foram substituídos pelos Cursos de Pedagogia séries iniciais. A situação de formação e vivência prática em escolas para as demais formações (de nível superior) não possuíam esta experiência, ao menos de forma geral, exceção aos estágios, geralmente nos últimos semestres destes cursos.

[6] Respectivamente, Ângela Mara Bento Ribeiro pela Unipampa, campus Jaguarão e Carlos José de Azevedo Machado, pelo IEEES.

[7]Relatorio de Gestao PIBID, 2013.

atualização dos professores que formam professores. Na figura a seguir podemos verificar a estratégia do programa.



Figura 1. Desenho estratégico/interacionista do programa. (in Relatório de Gestão PIBID, 2013, p.29)

O **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid** lançou oito editais, entre 2007 e 2013. Do primeiro edital, as atividades somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009. Segundo o Relatorio PIBID (2013), de um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa alcançou 49.321 bolsas, em 2012. Nos editais de 2013, houve a ampliação de projetos existentes e a inclusão de novos subprojetos/áreas e a participação de bolsistas do ProUni. Este último, em função de que nas instituições privadas são formados cerca de 70% dos professores em exercício.



Figura 2. Pibid: Bolsas concedidas por Edital (in Relatório de Gestão PIBID, 2013, p.35)

Entre 2009 e 2013 a CAPES (Coordenacao e Aperfeicoamento do Pessoal de Nível Superior) teve uma linha de ação marcada pela continuidade de programas e de identidade de visão política com os titulares da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) sobre a relevância social da carreira do magistério da educação básica.

A avaliação externa do Pibid realizada em 2013 destaca:

> "Constata-se que o Pibid vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos Licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar noinício de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente." (Gatti, B.; André, M., 2013, in Relatório de Gestão, 2013, p. 8)

O Edital Nº 1/2011

Este edital foi aberto para instituições públicas em geral – IPES, onde a Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, participou com dois cursos, História e Pedagogia, a primeira experiência realizada nesta unidade. A relação inicial destes autores com este programa se deu neste edital, quando, de um lado, Angela Ribeiro inscreve-se como coordenadora, enquanto professora da Unipampa, e Carlos José, como supervisor, enquanto professor da rede estadual, onde ministrava a disciplina de história, na escola conveniada (Instituto Estadual de Educação Espírito Santo), ambos aprovados na seleção deste edital. A partir deste trabalho com o Pibid foi possível analisar a continuidade do programa, as possibilidades que ele abre e onde pode e deve melhorar. Importante salientar aqui que, posteriormente, e em particular a partir de 2016, considerando a mudança de projeto de governo na instância federal, feito através de uma ruptura questionada por vários juristas como um ataque a Constituição Federal, acabou por afetar programas como o Pibid, com cortes de verbas para a educação em geral, e para as bolsas de formação de educadores.

O trabalho com o Pibid e a proposta interdisciplinar.

No período em que estivemos a frente do Pibid História/Unipampa, tivemos uma intensa

caminhada com os alunos bolsistas, estudando, observando e colocando em prática ideias que se transformaram em projetos. O curso de História permite uma aproximação mais direta com as escolas, institucionalmente, nos últimos semestres do curso, o que demonstrou uma preocupação daqueles alunos com o lado pedagógico. As observações, leituras e discussões e, posteriormente, as práticas em sala de aula fizeram-nos transformar a si mesmos e aos supervisores, que com a ampliação do Programa acabou-se agregando mais dois professores. (2014, RIBEIRO, MACHADO & outros, in HARTAMANN).

O subprojeto trabalhado foi Educação Patrimonial, com o título "Compartilhando os Bens de Jaguarão", o qual foi trabalhado através de uma comunhão direta do trinômio Ensino-Pesquisa-Extensão. Um dos pontos altos foi o projeto "Contação de Histórias" na Feira Binacional do Livro (2011) em Jaguarão/RS, além da produção de vídeo "Patrimônio em Foco", blog e produção de uma cartilha sobre Patrimônio da cidade, como propostas de oficinas e atividades, envolvendo várias disciplinas. Muitas oficinas foram realizadas pelos bolsistas nas escolas do município, além da escola conveniada.



Figura 3. Contação de Histórias/2011 Feira Binacional do Livro.



Figura 4. Contação de Histórias/2011 Feira Binacional do Livro. Alunos da Rede Municipal de Educação

Todo este trabalho acabou por conduzir para atividades que convergiram para uma ideia interdisciplinar, que acabou provocando oficinas nesta perspectiva.

Uma experiência inicial foi envolvendo a História e o Turismo, atividade que estava sendo bastante debatida na cidade de Jaguarão. A ciência histórica podia nos proporcionar os elementos fundamentais da história da comunidade, do patrimônio material e imaterial destes povos, e com o auxílio de outras ciências, é possível ainda observar as relações que esta comunidade teve e têm com este patrimônio e em que pode melhor aproveitá-lo. Harmonizar o patrimônio aos interesses sócio econômicos da comunidade exige além do conhecimento histórico, outros elementos que podem ser ricamente aproveitados, envolvendo outras disciplinas, em especial o Turismo. Este é uma área relativamente nova como atividade organizada, entrando como ponto importante para que a comunidade valorize sua história, seus bens patrimoniais, e entenda como pode ainda aproveitar economicamente esta atividade.

Com o desenvolvimento das atividades, percebeu-se também a necessidade de trabalhar o pensar dialético para avançarmos nesta questão, pois havia uma dificuldade na hora de trabalhar com várias áreas de conhecimento. Nosso subprojeto foi Educação Patrimonial, o que nos permitiu trabalhar elementos que provocassem nos sujeitos, uma inquietação ao mesmo tempo que a possibilidade de levar a um sentimento de apego ao lugar trabalhado.

Entre as atividades com alunos da escola conveniada, os pibidianos trabalharam com o Mercado Público Municipal, na época em situação de depreciação, mas que, com verba do Governo Federal (2014) pelo PAC – Cidades Histórias, começou a restauração concluída em 2017. O fato é citado aqui para demonstrar como o programa contribuiu de alguma forma para fortalecer a necessidade de uma urgente restauração daquele espaço, demonstrando a forte relação que este programa pode ter com a comunidade onde atua.



Figura 5. **Atividade no Mercado Público Municipal em 2012.**

Este edital do PIBID terminou em 2013 e infelizmente, em relação ao curso de História na Unipampa – Jaguarão, o Pibid sofreu um revés a partir de 2014, quando o Curso acabou perdendo o programa. Porém continuou nos cursos de Pedagogia e Letras, dentro da proposta inicial do Pibid. De forma geral, percebemos que este programa pode e deve ser ampliado, e trabalhado em todos os cursos de licenciaturas, promovendo a interação de alunos já nos primeiros semestres das licenciaturas e em outro momento nos últimos semestres, o que voltaremos a abordar nas conclusões.

2.1 Mudando a concepção de analisar os entes.

Isto nos remete ao entendimento do método dialético, utilizando-nos de Caio Prado Junior (1973), em que conceitua a forma hegemônica de analisar o mundo, os fenômenos, como historicista, dentro de uma tradição metafísica. Esta prima pela fragmentação, não dando ênfase nas relações entre os entes, e embora reconheça a existência e a importância das mesmas, não passa da constatação. Prado Jr propõe a análise dialética, dando ênfase nas relações entre os entes, para termos uma visão mais rica e global da realidade.

Na trajetória acadêmica e profissional, em especial na Educação Básica, pudemos perceber ao longo desta caminhada algumas dificuldades apresentadas por vários agentes envolvidos quanto à forma de trabalhar conjuntamente várias áreas, bem como em alguns momentos o próprio entendimento da importância e necessidade de trabalhos conjuntos e compartilhamento de conhecimentos variados, o que, muitas vezes dificultou, atrasou ou mesmo impossibilitou resultados mais interessantes ou esperados.

Um pouco pode ser entendido pela nossa experiência cotidiana que acaba nos provocando a pensar o mundo de forma metafísica (historicista), enxergando os fenômenos como entes isolados, mesmo que, muitas vezes saliente-se a importância do conjunto. Até porque, salientar, reforçar é importante, mas não basta para avançarmos em nossas análises. Por outro lado, o preconceito ou mesmo o medo associado à falta de conhecimento também são elementos a serem pensados na base deste problema.

Em relação com a educação escolar, Japiassu (1976) nos diz que a fragmentação das disciplinas é um fato. Também é um fato, consequentemente, a fragmentação do objetivo, vale dizer, da própria experiência (p. 30). Vemos aí os resultados na educação de uma visão metafisica ou historicista que leva certamente a um resultado, que acaba sendo uma imagem de sua concepção, um resultado onde a fragmentação da realidade se consolida. Assim, superar o modelo compartimentalizado de conhecimentos (figura 6) é uma exigência para superar o modelo historicista.



Figura 6. Representativa da compartimentalização entre as disciplinas.

A análise historicista, ao longo da sociedade humana, reforçada com a filosofia cartesiana que sempre foi muito conveniente para a industrialização e para o fortalecimento do capitalismo, tem-se colocada de forma hegemônica. Esta análise leva a manutenção da situação dada (*statu quo*), uma vez que, partindo de uma visão fragmentada, dificulta-se a compreensão da "coisa em si", e aí não conseguimos, em geral, chegarmos a raiz dos problemas ou das situações, e ainda, superá-las. Se a perspectiva for de superá-la, fica mais difícil o intento. (MACHADO, 2014)

Nesse caso, encontramos a necessidade da análise dialética, pois sua ênfase está nas relações entre os entes. Esta percebe o todo, vai até as partes observando suas relações, para retomar o todo. Porém, quando buscamos entendê-la, para nos guiar metodologicamente, a dificuldade encontrada seria mais ou menos como a do aluno do Ensino Médio que se depara pela primeira vez com a Teoria da Relatividade. O mesmo pode imaginar da seguinte forma: - como entendê-la se parece não ter lógica. Afinal, somos acostumados a ver o mundo pela lógica euclidiana, tridimensional. E Eisntein se utiliza de outra geometria, baseado na lógica matemática de Bernhard Riemann, que trabalha com mais dimensões. Para quem já está acostumado a trabalhar com esta análise, o exemplo citado não caberia, mas isto não é o normal nas escolas. Por isso, mesmo com boa vontade, muitas vezes, ao começarmos a trabalhar de forma dialética, do meio para o final, já corremos o risco de entramos noutra lógica, o que evidentemente, nos levará também a algum lugar. No entanto é preciso tomar cuidado, pois "desde que esse algum lugar poderia revelar-se bem indesejável, é melhor fazer escolhas conscientes do lugar para onde se quer ir" (DUBOS, René, In: ARANHA; MARTINS, 1986, p. 116)

Diante do exposto, tem-se a necessidade de exercitar, a dialética precisa ser exercitada, e para isso, é preciso conhecê-la, da mesma forma a interdisciplinaridade, como bem coloca Getulio Silva Lemos (2006):

> A interdisciplinaridade não pode ser apenas estudada, para adentrá-la precisa ser exercida. Ela se manifesta na atividade contínua de um grupo de pessoas que, embora diferentes, conseguem consolidar ações de coexistência pacífica e até de laços fraternos podendo criar espaço para surgir a cooperação e a solidariedade (LEMOS, 2006, p. 7).

A interdisciplinaridade, como vimos, busca abordar o todo e suas relações. Neste ponto, é importante a análise de Edgar Morin (2000), que podemos observar nas duas formulações que seguem:

> A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (MORIN, 2000, p. 14).

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2000, p. 38).

É possível perceber uma contribuição importante para a abordagem da interdisciplinaridade, termo que, importante colocarmos, Morin (2000) sequer utiliza, mas apresenta uma ideia abrangente face a uma

globalidade contextualizada, superando conforme estudo de Lemos (2006), a disciplinarização que Japiassu (1976), três décadas antes, talvez tenha caído. Na explicação de Lemos (2006), "as partes continuarão sendo partes "costuradas" entre si, o que proporciona certa fragilidade na manutenção do todo" (p. 7).

No campo da interdisciplinaridade cabe também destacarmos que a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior), a partir de 2008, passou a designar a ÀreaMultidiciplinar, criada em 1999, como Área Interdisciplinar, compondo a Grande Área Multidiciplinar. O documento de área e Comissão da Trienal 2013, da CAPES, disponibilizado na *web* em 09/12/2013[8], traz alguns elementos que justificam a introdução desta área no contexto da pós-graduação. Vejamos o que este documento coloca em relação ao desafio para o avanço da ciência e da tecnologia:

> Na medida em que os pensamentos disciplinar, pluri, multi e interdisciplinar, antes de se oporem, constituem-se em formas diferenciadas e complementares de geração de conhecimentos, o desafio que se apresenta, do ponto de vista epistemológico, é o de identificar características e âmbitos de atuação de cada uma dessas modalidades de geração de conhecimento nas diferentes áreas, assim como as suas possibilidades e limites.
>
> A multidisplinaridade representa um avanço no tratamento de um dado problema de investigação complexo porque pressupõe a interlocução de várias perspectivas teórico-metodológicas. Entende-se por Multidisciplinar o estudo que agrega diferentes áreas do conhecimento em torno de um ou mais temas, no qual cada área ainda preserva sua metodologia e independência.
>
> A interdisciplinaridade, por sua vez, pressupõe uma forma de produção do conhecimento que implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a natureza múltipla de fenômenos complexos. Entende-se por interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora (CAPES, 2013, p. 12).

Um novo modelo curricular, de base interdisciplinar, como já afirmara ANDRADE (2005) exige uma nova visão de escola, criativa, ousada e com uma nova concepção de divisão do saber, pois a especificidade de cada conteúdo precisa ser garantida paralelamente à sua integração num todo harmonioso e significativo. A figura a seguir busca refletir a ideia de interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento.

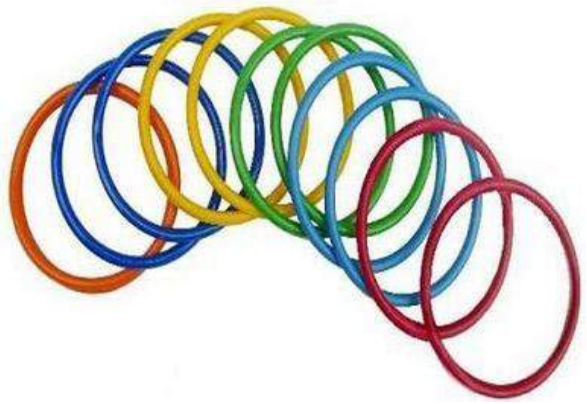


Figura 7. Representativa da interação entre as disciplinas**.**

Conclusões

Entendendo que o Pibid, programa de formação de educandos para as licenciaturas, e também formação dos professores envolvidos direta e indiretamente, se apresenta como uma alternativa eficiente para suprir esta interação inicial dos alunos das licenciaturas, bem como fortalecer a formação continuada dos professores, propomos uma ampliação do programa para, de fato, se tornar efetivamente um pilar na qualidade da formação de nossos professores de forma geral, ao mesmo tempo que promover o exercício da análise dialética.

Para que o mesmo se torne eficiente, é necessário alcançar todos os alunos dos cursos, sendo necessário dividir em duas etapas. A

[8]Fonte: Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Interdisciplinar_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf>. Acessoem 26/05/2018.

primeira, com alunos nos primeiros semestres, com atividades de observação e projetos aplicados, e numa segunda etapa (continuidade) já nos últimos semestres. Nos dois últimos seria importante permitir o envolvimento dos alunos mais especificamente com os estágios, onde neste momento, os mesmos já terão passado pela experiência pibidiana, junto as Instituições de Ensino.

Como fora colocado a metodologia aplicada levará sempre a um resultado, porém se não tomarmos cuidado com o caminho, este resultado poderá ser bem ruim. Fundamental que as primeiras atividades sejam de formação e aprofundamento teórico entre os professores e alunos envolvidos, seminários internos para em seguida, aplicação e análise teórico-prática do que se pensou.

A formação na qual estamos frisando, caminha no sentido de exercitar a dialética, de pensar o concreto, a realidade onde se está trabalhando e suas relações.

Atualmente vivemos um momento bem preocupante frente às políticas públicas para a educação, sobretudo programas como o Pibid, que, a princípio, foram desenvolvidos no sentido de uma Escola Crítica e não uma Escola Não Crítica ou ingênua (para não dizer neutra, uma vez que não existe neutralidade na vida concreta) como a chamada "Escola Sem Partido" apresentada no Congresso Nacional e defendida pelo presidente eleito no sufrágio de 2018. A ideia do Pibid caminha no sentido oposto desta proposta, pois vai, justamente no sentido de respeitar as diretrizes e princípios de nossa Constituição Federal e LDB, buscando atuar com enfoque na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Onde o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância são fundamentais para avançarmos no caminho do conhecimento e desenvolvimento social. Embora pareça um paradoxo, não seria a primeira vez que nossa Constituição vire letra morta, ou mesmo, construa-se uma nova, retrocedendo todos estes princípios hoje basilares em nossa legislação.

Atentos a este processo vigente, mas firmes na defesa de uma educação progressista, defendemos e propomos que o Pibid deva ter prosseguimento e que, através das avaliações do mesmo, deve aprimorar e ajustar suas ações, no sentido de manter a interação entre o educando e as escolas, bem como a Universidade e seus Cursos de Licenciaturas, envolvidos diretamente nas Instituições de Ensino, não só através da pesquisa, mas também da extensão e do ensino, e que o Pibid pode proporcionar de forma bem eficiente, por se tratar de um programa que se processa além da universidade. É um programa que provoca e faz com que a Universidade esteja e seja vista de fato, como uma parceira da comunidade onde está inserida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosamaria Calaes. 2005. Artigo disponível em: http://www.ufpa.br/ensinofts/interdisci.html, acessoem 26/05/2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda& MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando Introdução à Filosofia.** São Paulo: Moderna, 1986.

BRASIL**,** ***Constituição da República Federativa do Brasil***. Art. 205 e 206, *em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm*

BRASIL**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9394/96, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL**, PARECER CNE/CP Nº 8/2009,** disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008_09.pdf

CAPES**, Documeto de área e Comissão da Trienal 2013.** Fonedisponívelem:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Interdisciplinar_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf>. Acessoem 22/05/2018.

HARTMANN, Ângela Maria (org.). **Redes que tecem saberes: vivências e práticas da iniciação à docência**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNIOR, Caio Prado. Discurso. **Revista do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP**. Ano IV, n. 4, 1973. p. 41-78.

LEMOS, Getulio Silva. Interdisciplinaridade e pensamento complexo: dois caminhos da totalidade perdida. In: **Anais do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação**, 2006, Santa Maria, RS. 2006. Fonte: Disponívelem: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/035e3.pdf>. Acesso em: 26/05/2018

MACHADO, Carlos José de Azevedo. **Educação Patrimonial como eixo para a interdisciplinaridade.** ANINTER, 2014.

MARTINS, Márcio André Rodrigues et al (Organizadores). **Iniciação à docência: relatos de coordenadores sobre experiências no Pibid.** São Leopoldo: Oikos, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: UNESCO/Cortez, 2000

RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID, Brasília: CAPES, 2013.

LIVROS ESCOLARES PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NO RIO GRANDE DO SUL NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX: UMA OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA

SCHOOL BOOKS FOR THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN RIO GRANDE DO SUL NO END OF THE 19TH CENTURY AND THE START OF THE XX: A HISTORIOGRAPHIC OPERATION

Caroline Braga Michel[a],
Dione Dutra Lihtnov[b],

[a] *Pós-Doutoranda em Educação/Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas, caroli_brga@yahoo.com.br*

[b]*Doutorando em Educação./Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas, lihtnov@gmail.com*

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o tema geografia em livros escolares produzidos para o ensino da geografia no final do século XIX e início do XX. Essas obras circularam e foram fornecidas pelas autoridades do Rio Grande do Sul às escolas públicas primárias e atualmente são salvaguardadas pelo Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales) da Universidade Federal de Pelotas. A análise do conteúdo dos livros didáticos se mostra um importante caminho para elucidar as orientações e convicções ideológicas manifestadas na sociedade e postas ao espaço escolar a partir da utilização deste recurso didático. Considerando, ainda, a relevância que esse objeto teve nos diferentes contextos educacionais e que o livro didático é importante na constituição e na manutenção da cultura material escolar buscamos investigar a transformação do pensamento geográfico de modo a interpretar as correntes e tendências presentes nestes livros escolares para o ensino da geografia. Assim, partindo do pressuposto de que em determinada época e lugar são gerados paradigmas do conhecimento, se investiga como estes paradigmas aparecem nos livros escolares usados nas escolas gaúchas no final do século XIX e no início do XX para o ensino da geografia. Desse modo, as análises realizadas nesta operação historiográfica (CERTEAU, 2015) foram pautadas nos estudos de Choppin (2004; 2009), Batista (2000), Munakata (1997) e Bittencourt (1993).

Palavras chave: geografia, livros escolares, Rio Grande do Sul, século XIX e XX.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the theme geography in school textbooks produced for the teaching of geography in the late nineteenth and early twentieth centuries. These works circulated and were provided by the authorities of Rio Grande do Sul to primary public schools and are currently safeguarded by the Research Group History of Literacy, Reading, Writing and School Books (Hisales) of the Federal University of Pelotas. The analysis of the content of textbooks is an important way to elucidate the orientations and ideological convictions manifested in society and put into the school space from the use of this didactic resource. Considering also the relevance of this object in the different educational contexts and that the textbook is important in the constitution and maintenance of the school material culture, we seek to investigate the transformation of the geographic thought in order to interpret the currents and tendencies present in these school books to the teaching of geography. Thus, based on the assumption that paradigms of knowledge are generated at a given time and place, one investigates how these paradigms appear in the textbooks used in Gaucho schools at the end of the 19th century and at the beginning of the 20th century for the teaching of geography. Thus, the analyzes carried out in this historiographical operation (Certeau, 2015) were based on the studies of Choppin (2004, 2009), Batista (2000), Munakata (1997) and Bittencourt (1993).

Keywords: geography, school books, Rio Grande do Sul, 19th and 20th century.

Introdução

Este estudo consiste em analisar o tema geografia em livros escolares produzidos para o ensino da geografia no final do século XIX e início do XX, sendo que se busca compreender a evolução do pensamento geográfico de modo a interpretar as diversas correntes e tendências que surgiram durante o processo de produção da disciplina escolar geografia. Assim, partindo do pressuposto de que em determinada época e lugar são gerados paradigmas do conhecimento, se investiga como estes paradigmas aparecem nos livros didáticos.

Considerando especificamente o tema geografia, vale salientar que este, ao longo das últimas décadas, tem sido apresentado como sinônimo de uma disciplina escolar de pouca relevância no contexto escolar. Tendo em vista esta perspectiva, o estudo em questão busca contribuir não só para o fortalecimento das discussões e pesquisas em torno da História da Educação, mas também para a formação teórica, metodológica e didática da disciplina escolar geografia. A este respeito, Choppin (2004, p. 557) destaca:

> Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples expectadores de seu tempo: eles reivindicam um outros status, o de agente.

O estudo da produção didática proporciona o entendimento de diferentes abordagens de mundo, diferentes imagens de uma mesma sociedade, visto que cada disciplina constitui um olhar próprio sobre a realidade. Existem muitos elementos ocultos que devem ser tangenciados e desmistificados, sendo o conteúdo das fontes documentais o principal deles.

Assim, investigar a produção, a distribuição e principalmente a utilização do livro didático, e, especificamente neste caso, o livro escolar de geografia, de forma que esta produção nos permite não só entender a sistemática da política de produção e de controle de livros didáticos no Rio Grande do Sul, como também compreender as ideias a respeito do que a escola ensinou, possibilitando o conhecimento de concepções educativas que permearam as propostas pedagógicas de um determinado período da história gaúcha.

Desse modo, para este estudo foram analisadas três obras didáticas para o ensino de geografia, produzidas por autores gaúchos entre os anos de 1920 e 1950, as quais estão salvaguardas no acervo do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales)[9], a saber: Noções de Geographia (1929); Geografia Elementar (1933); O Nosso Estado (s/ano).

A base empírica do estudo respalda-se na análise documental e na operação historiográfica (CERTEAU, 2015). Nessa perspectiva, os artefatos culturais, dentre eles os livros didáticos, são compreendidos não como um material bruto, objetivo e inocente, mas como um objeto que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro (LE GOFF, 1990).

Destaca-se, portanto, que o livro didático,

[9] O Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - é um centro de memória e de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenado pelas professoras Eliane Peres e Vania Grim Thies, reúne pesquisadores da UFPel e de outras instituições de ensino da região sul, contando com a participação de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação. O grupo tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a manutenção da história e da memória da alfabetização e para a pesquisa educacional. O Hisales, atualmente, possui seis principais acervos, entre outros complementares: a) caderno de alunos (ciclo de alfabetização e outros); b) cadernos de planejamento (diários de classe) de professoras; c) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita nacionais e estrangeiros; d) livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre 1940 e 1980; e) materiais didático-pedagógicos; f) escritas pessoais e familiares. Mais informações a respeito do Hisales, dos acervos e projetos podem ser vistas via *internet* no *site* (http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/) e no perfil na rede social *Facebook* (Hisales).

objeto variável e instável, como afirma Batista (2000), sua produção e circulação e seus usos revelam aspectos de projetos políticos e sociais, de práticas e concepções pedagógicas, assim como do campo editorial. Desse modo, investigá-los requer compreender tanto sua relação com o contexto histórico, político e social, bem como com a organização educacional de cada período e com as questões gráfico-editoriais (BITTENCOURT, 1993; MUNAKATA, 1997; FRADE, 2010).

Nesse sentido, a análise dos livros didáticos e de seus conteúdos se mostra um importante caminho para elucidar as orientações e convicções ideológicas manifestadas na sociedade e postas ao espaço escolar a partir da utilização deste recurso didático.

Considerando essas ressalvas, a análise exposta neste texto está organizada em três seções. Na primeira, contextualizam-se as compreensões que o pensamento geográfico foi assumindo no decorrer dos tempos; na segunda, a constituição do tema geografia enquanto disciplina escolar no âmbito do território brasileiro, e por fim, na terceira, analisam-se as informações acerca dos livros didáticos pesquisados, as quais envolvem a autoria, a apresentação gráfica e a utilização do livro nas aulas públicas do Rio Grande do Sul.

Dualidades da Geografia: Pensamento Geográfico e Científico; Tradicional e Critica

O saber geográfico não é recente. O que hoje chamamos de geografia é um conhecimento elaborado desde a antiguidade. No início de sua existência, os seres humanos construíram seus conhecimentos a partir das práticas espaciais. Estes saberes, oriundos das práxis no trato com o espaço, propiciou a primeira leitura do mundo que os cercava: *o conhecimento enquanto sinônimo de vivência*.

Na antiguidade, os povos (mesopotâmios, fenícios, egípcios e chineses) procuravam conservar informações sobre os caminhos percorridos, em sua grande maioria a procura de melhores condições de subsistência. Desta prática, surgiram os primeiros esboços representando a superfície terrestre. Neste sentido, pode-se dizer que o período histórico conhecido como Antiguidade Clássica foi caracterizado pela *a-sistematização do conhecimento geográfico*: houve uma diversidade no entendimento das concepções do que se entendia por geografia. Uma grande variedade de conteúdos foi contemplada sob o mesmo rótulo: astronômicos, matemáticos, históricos, ecológicos e regionais. Deste modo, nem sempre foi possível definir com clareza aquilo que era próprio da geografia, filosofia, história ou da matemática. Este período, fundamentado na observação e descrição, estendeu-se até a queda do Império Romano, em 476 d.C., quando se iniciará um novo paradigma epistemológico regido pela *"vontade de Deus"*.

Ao procurar respostas de ordem religiosa, o ser humano abandonou a ciência e o pensamento geográfico sendo levado à interpretação bíblica, fato que acarretou uma série de retrocessos com relação ao conhecimento já elaborado. Este poder da Igreja viria a se fortalecer durante a Idade Média. Para a geografia, será o desenvolvimento das *grandes navegações* que trará ao pensamento geográfico, a partir da cartografia, ideias mais realistas.

Se até então a geografia era uma ciência confusa, sem identidade, ela renascerá no final do século XIX com a *sistematização da ciência geográfica*.

Esta nova geografia que emerge ao longo do século XX analisará o espaço geográfico sob diferentes enfoques: primeiramente, a partir da lógica determinista, em que o espaço é entendido como a causa da organização social; a possibilista, em que o ser humano tem possibilidades de transformação do espaço a partir do seu desenvolvimento técnico; e a racionalista, que se propõe a explicar por que e em que se diferem as porções da superfície terrestre. O espaço, nesta concepção, é entendido apenas como um palco onde ocorrem as ações do ser humano. Esta será a base metodológica da chamada *Geografia Tradicional*, fundamentada na observação, descrição e classificação das paisagens e regiões.

Um novo paradigma começa a ser escrito a partir das profundas transformações ocorridas na sociedade global após o período das duas

grandes guerras mundiais, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial. Foi necessário um grande esforço na reconstrução de uma Europa dizimada pelos intensos combates, assim como uma mudança de pensamento em relação à ciência, orientada, nesse momento, pelas demandas de um capitalismo também renovado. Na esteira destes acontecimentos, a geografia também sofrerá mudanças, pois necessita se adequar aos novos caminhos propostos para a análise da realidade, já não mais capazes de serem percorridos pelos postulados da geografia tradicional.

Inaugura-se, então, uma nova fase na ciência geográfica, caracterizada por uma variedade de propostas teóricas e metodológicas, cuja única convergência possível de ser encontrada é a crítica à geografia tradicional.

Os fundamentos filosóficos-metodológicos da geografia tradicional, bem como os estudos da geografia teorético-quantitativa, as quais se utilizavam de elementos da matemática e da estatística para responder problemas de ordem prática passaram a ser criticadas por não darem conta desta nova realidade. Este pensamento trouxe a luz propostas e reflexões calcadas no materialismo histórico e na dialética marxista, culminando no surgimento da corrente teórica conhecida como *Geografia Critica*.

Nesta concepção, a relação entre seres humanos e natureza é entendida como um sistema indissociável. O espaço, objeto de estudo por excelência da geografia passa a ser pensado como meio e condição da (re)produção humana. Esta nova visão tem dominado os discursos geográficos contemporâneos, inclusive em sala de aula por professores(as) de geografia.

Geografia Escolar: Matrizes Brasileira

A geografia, como disciplina escolar, está presente no Brasil desde o séc. XIX. Em 1934 foram ministradas as primeiras aulas de geografia no curso de Geografia e de História, ainda unificados, da Universidade de São Paulo (USP).

Respeitando a cronologia, destaca-se que, em 1946, foi criado o Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), fundamental no desenvolvimento da disciplina no Brasil. Neste período, entre 1930 e 1950, observa-se, na produção da ciência geográfica brasileira, um predomínio da geografia tradicional, com estudos regionais sobre o território brasileiro. Neste cenário, são formados os primeiros pesquisadores(as) e professores(as) que viriam atuar no ensino básico brasileiro, inspirados pela corrente de pensamento geográfico francês (Geografia Tradicional).

A natureza, nesta perspectiva, é vista como uma possibilidade para a ação humana. Esta geografia viria a ser materializada nos primeiros livros didáticos utilizados nas escolas de todo o Brasil. Este paradigma, associado a outras nuances, contribuiu para que a geografia se configurasse como uma disciplina desinteressante, voltada para a memorização de fatos sem efetiva relevância para a vida cotidiana.

No Brasil, o movimento de renovação da geografia ganhará corpo somente na década de 1970. Vale ressaltar que este período foi marcado pela Ditadura Militar (1964-1985), período de grande turbulência socioeconômica e cultural em todo território brasileiro. Neste contexto, as alterações, no âmbito geográfico, somente serão evidenciadas em meados da década de 1980, a partir da (re)organização da sociedade.

Estas transformações também serão sentidas no âmbito escolar, a partir da década de 1990, influenciadas por dois personagens: *Paulo Freire* (no campo pedagógico), e *Milton Santos* (no campo geográfico). Estas novas ideias chegam à disciplina escolar geografia como uma luz capaz de iluminar os processos de ensino-aprendizagem desta nova/velha geografia.

Contemporaneamente, podemos caracterizar a disciplina geografia, sob três aspectos básicos: *a)* conhecer o mundo em que vivemos e obter informações sobre o mesmo; *b)* compreender a geografia como uma ciência espacial, que estuda o espaço (re)produzido pela relação entre o ser humano e natureza, *c)* formar e conscientizar o indivíduo enquanto cidadão, ou seja, a formação crítica perante o espaço. Nesta conjuntara, Versentini (1989) destaca a importância do estudo da geografia:

> Estudar geografia é uma forma de compreender o mundo em que vivemos. Por meio desse estudo, podemos entender melhor o local em que moramos – seja uma cidade, seja uma área rural – e o nosso país, assim como os demais países. O campo de preocupações da geografia é o espaço da sociedade humana, em que homens e mulheres vivem e, ao mesmo tempo produzem modificações que o constroem permanentemente. Indústrias, cidades, agricultura, rio, solos, climas, populações: todos esses elementos – além de outros – constituem o espaço geográfico, isto é, o meio ou a realidade material em que a humanidade vive e do qual é parte integrante.

Consequentemente, a geografia, como uma disciplina escolar, deve fornecer subsídios para o educando construir e lidar com a espacialidade e as transformações que ocorre no espaço geográfico, seu lócus de vivência cotidiana. Percebe-se, que a função da geografia vai além da disciplina escolar, sendo uma ciência social, humana, que se desenvolvida de forma crítica, fornece as ferramentas necessárias para que o indivíduo se (re)conheça enquanto sujeito dono de sua própria história.

Entretanto, para que isso ocorra, é preciso que se conheça a história, não só da ciência ou da disciplina escolar, mas também dos processos históricos de ensino-aprendizagem e da produção didática que abarcaram este processo histórico. Neste contexto, refletimos: Que concepções de geografia os livros didáticos sustentaram, em sua produção, no final do século XIX e início do século XX?

Para responder tal questionamento, como estudo de caso, analisamos três obras que circularam no Rio Grande do Sul e foram utilizadas nas escolas gaúchas, norteando, assim o ensino de geografia neste período histórico: *Noções de Geographia* (1929); *Geografia Elementar* (1933); *O Nosso Estado* (s/ano). Livros estes que passamos a analisar na seção seguinte.

Livros Escolares para o Ensino da Geografia no Rio Grande do Sul no Final do Século XIX e Início do Século XX: Uma Operação Historiográfica

Como mencionado, os três livros analisados foram utilizados nas aulas públicas do estado entre o final do século XIX e início do XX. Embora os dados localizados não nos permitam uma identificação exata do tempo de circulação de cada um deles nas aulas públicas, alguns indícios foram identificados, tais como a existência do livro de Geografia de Afonso Guerreiro Lima na 38ª aula mixta da "Casa Branca" – Município de Porto Alegre, no ano de 1913 (PERES e MICHEL, 2018).

Considerando que os três livros foram produzidos por autores e editoras diferentes, bem como tiveram períodos de uso diferenciados, optamos por apresentá-los individualmente.

a)Noções de Geographia (1929 – s/ed.)

Publicado pela Livraria do Globo, sob autoria de Affonso Guerreiro Lima, professor reconhecido no Estado e autor de outros livros didáticos também muito utilizados, esse livro possui medidas de 15,5 x 22,5cm, contendo 143 páginas impressas em preto e branco, contendo apenas alguns mapas impressos em cores.

A capa, como é possível observar na imagem a seguir, apresenta uma coloração neutra, apresentando uma ilustração estampada em sua parte superior, trazendo, logo abaixo em destaque, o título da obra e a indicação "*1ª Parte – Estado do Rio Grande do Sul*", informação que demonstra que o livro é parte integrante de uma coleção maior sobre a temática geografia.



Figura 1. Capa do Livro Noções de Geographia – 1929, s/ed. Fonte: Dos autores.

Ainda, abaixo destas informações, constam o nome do autor, ano de publicação e editora, com um leve destaque para a indicação do autor.

Quanto à ilustração presente na capa, vale salientar que ela remete a uma paisagem composta predominante de elementos naturais (rochas, árvores, rio e pássaros), tendo em destaque dois homens, com cavalos e trajes típicos do Rio Grande do Sul, observando ao fundo uma cidade em expansão sob a natureza. A figura é impressa na mesma tonalidade da capa, trazendo alguns elementos na cor vermelha (a capa de um dos cavaleiros), bem como o telhado das casas que aparecem ao fundo da ilustração (Figura 1).

No que tange à folha de rosto do livro, destaca-se que ela apresenta o nome do autor seguido do título da obra com destaque para a palavra "*Geographia*" em tamanho maior, tendo logo abaixo a indicação do recorte do tema, o "*Estado do Rio Grande do Sul*".

Uma curiosidade presente na folha de rosto, que merece ser ressaltada, diz respeito à menção de a obra ser aprovada, em 1911, pelo Conselho de Instrucção Publica, e adotada em todos os estabelecimentos de "instrucção", o que sem dúvida demonstra o grau de reconhecimento da obra por parte do estado.

Com relação à estrutura da obra, ela está dividida em duas partes: Na primeira, há o estudo do estado do Rio Grande do Sul, e na segunda o estudo da geografia física do Brasil e do globo terrestre.

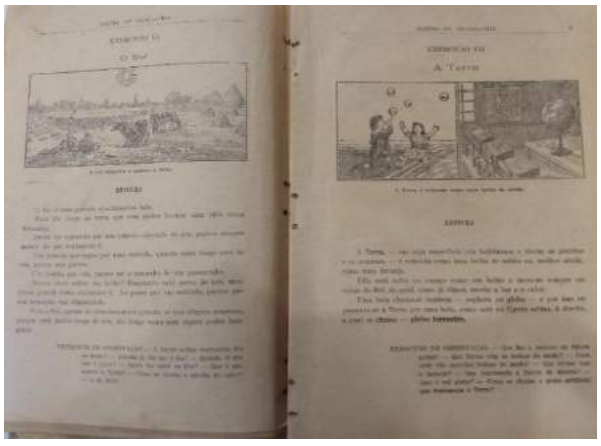


Figura 2. Conteúdo do Livro Noções de Geographia – 1929, s/ed. Fonte: Dos autores.

Ao longo da obra é possível identificar uma estrutura didática que se repete e faz uso de três elementos centrais: a) *Imagem*; b) *Texto*; c) *Lição Central*. Na figura 2, por exemplo, é possível observar a utilização de uma paisagem, seguida de um texto utilizado como recurso didático para o ensino de um conceito geográfico.

De um modo geral, a análise dos conteúdos revela um direcionamento à Geografia Física ou Sistemática, com especializações tópicas (Geografia do Clima, Geografia do Relevo, Geografia da Geografia Econômica, etc.), sendo utilizado o recurso do mapa ao final de cada seção como elemento sintetizador do conhecimento (Figura 3).

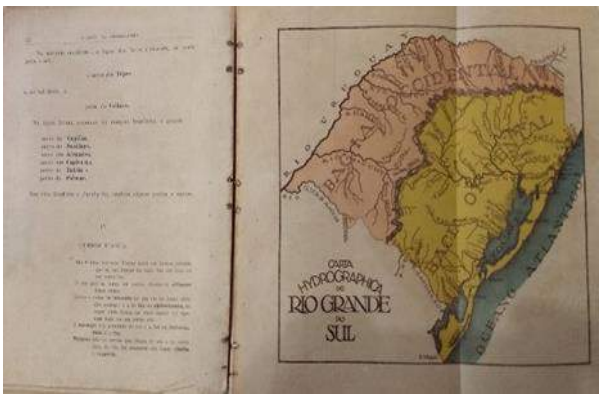


Figura 3. Mapa Hidrográfico do Rio Grande do Sul - Noções de Geographia – 1929, s/ed. Fonte: Dos autores.

É interessante destacar ainda que, mesmo sendo aprovado no ano de 1911, a edição localizada é datada de 1929, o que, provavelmente, indica a circulação e uso deste livro por um longo período nas aulas públicas do estado, mais buscas a esse respeito vêm sendo realizadas na pesquisa.

b)Geografia Elementar (1933 – 14ª ed.)

Publicado pela Livraria do Globo sob autoria de José Teodoro de Souza Lobo, o livro didático possui medidas de 13x18 cm, contendo 214 páginas. Assim como a obra anterior, é utilizado o preto para os textos, sendo utilizadas algumas tonalidades de cores para a impressão de alguns mapas que se apresentam ao longo da obra.

Quanto à capa da publicação, esta apresenta uma coloração azul suave, não contendo nenhuma ilustração estampada, apenas uma forma geométrica circular onde está inserido, em destaque, o título e a edição da obra. Acima

e abaixo, respectivamente, o nome do autor e o ano de publicação/editora. Estas informações também constam na folha de rosto do livro, tendo ainda em destaque a frase "Adotada nas Aulas Públicas do Estado do Rio Grande do Sul", o que nos remete ao uso destinado a este livro durante seu período de utilização (Figura 4).

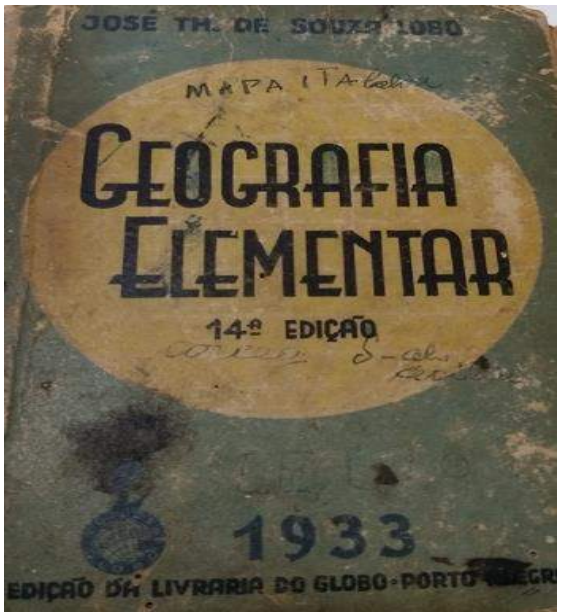


Figura 4. Capa do Livro Geografia Elementar, 1933 - 14ª ed. Fonte: Dos autores

A contracapa é colorida, preservando o mesmo tom de azul e serve de recurso de propaganda de livros didáticos publicados pela Livraria do Globo.

Com relação à estrutura do livro, este divide-se em 16 seções: Noções Gerais; América Física; América Politica; Brasil Físico; Brasil Político; Estados do Brasil; Rio Grande do Sul Físico; Rio Grande do Sul Político; Europa Física; Europa Politica; Ásia Física; Ásia Politica; África Física; África Politica; Oceania Física; Oceania Política.

Em relação à análise dos conteúdos, verifica-se a predominancia do *estudo da superfície terrestre*. A geografia é levada ao senso etimológico do termo Geografia (descrição da Terra).

Neste âmbito, é possível verificar na análise do conteúdo a predominância da descrição dos *a) Limites Físicos; b) População; c) Superfície; d) Governo; e) Religião; f) Cidades;* de todos os países do globo terrestre (Figura 5).

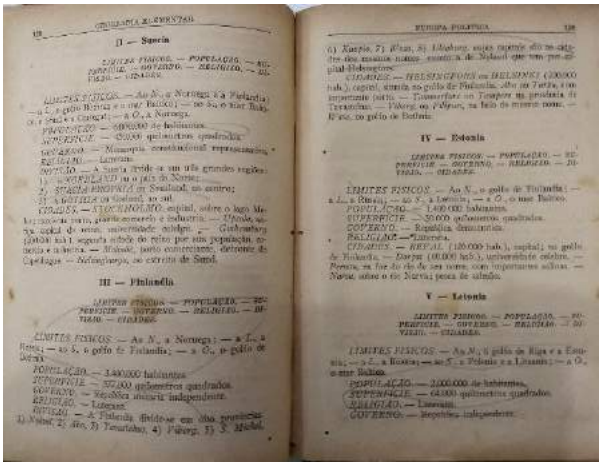


Figura 5. Descrição Física do Globo Terrestre - Livro Geografia Elementar, 1933 - 14ª ed. Fonte: Dos autores.

Esta abordagem destacada nos permite uma compressão do estudo da individualidade dos lugares, uma análise dos fenômenos de uma determinada área com vistas a compreender o caráter singular de cada porção do planeta Terra.

Na figura 6, por exemplo, podemos ver esta metodologia a partir da descrição quantitativa da superfície e da população das diferentes partes do planeta Terra.

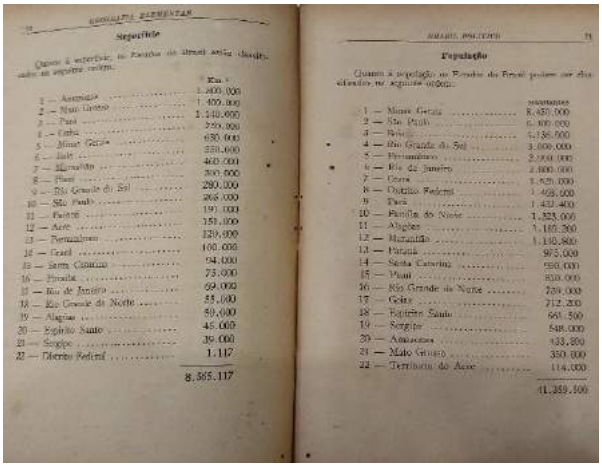


Figura 6. Descrição da Superfície Terrestre / População dos Estados Brasileiros - Livro Geografia Elementar, 1933 - 14ª ed. Fonte: Dos autores.

Assim como no livro anterior, são utilizados mapas ao final de cada seção, com escalas a nível continental, como elemento sintetizador do conhecimento (Figura 7).



Figura 7. Mapa Físico da América do Norte - Livro Geografia Elementar, 1933 - 14ª ed. Fonte: Dos autores

Também é importante salientar que embora a edição analisada seja de 1933, o uso deste livro nas aulas públicas também foi identificado no ano de 1913, na mesma escola em que os livros de geografias de Afonso Guerreiro Lima, em Porto Alegre (PERES e MICHEL, 2018) como evidência o quadro a seguir:

Material Existente na 38ª Aula Mixta da "Casa Branca" – Município de Porto Alegre, 1913
12 Arithmeticas
9 História do Rio Grande do Sul, Stella Dantas
10 Historia do Rio Grande do Sul, João Maia
12 Historia do Brazil, Lacerda
5 Geographias, de H. Martins
2 Geographias, de Souza Lobo
2 Geographias, de Guerreiro Lima
35 Taboadas Methodica

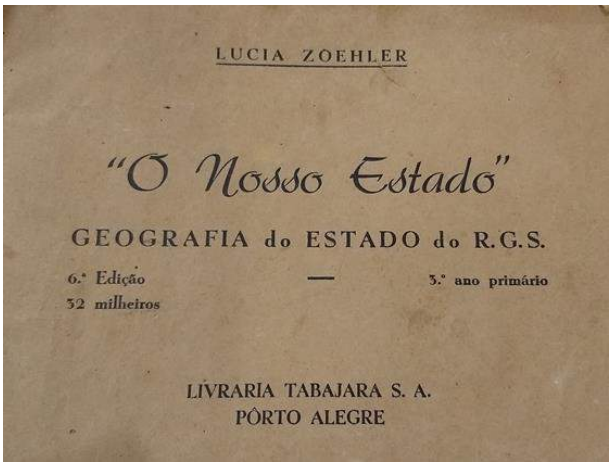
Quadro 1. Exemplos de livros fornecidos e/ou existentes nas aulas públicas no ano de 1913. Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir dos dados coletados.

c)O Nosso Estado (s/ano – 6ª ed.)

Publicado pela Editora Tabajara, a obra tem a autoria de Lucia Zoehler. Com medidas de 22x18cm, esse livro didático contém 32 páginas e está impresso em preto e branco. Possui ilustrações, mapas e fotografias que acompanham os textos e as atividades.

Diferentemente das obras anteriores, o livro salvaguardo no acervo não possui capa, o que impossibilita sua análise. Da mesma forma, o livro não possui a identificação ao ano de publicação, no entanto, pelo seu conteúdo e pelo nome da editora é possível que o mesmo tenha sido produzido entre as décadas de 1940 e 1960. Vale ainda, o destaque para o fato de, entre os três livros analisados, este ser o único de autoria feminina.

Em sua folha de rosto constam, na parte superior, centralizado, o nome da autora, seguido logo abaixo pelo nome da obra e edição. Complementando, na parte inferior da página, o nome da editora e cidade de publicação (Figura 8).


LUCIA ZOEHLER

"O Nosso Estado"

GEOGRAFIA do ESTADO do R.G.S.

6.ª Edição — 3.º ano primário
32 milheiros

LIVRARIA TABAJARA S. A.
PÔRTO ALEGRE

Figura 8. Folha de Rosto do Livro Nosso Estado (s/ano - 6ª ed.). Fonte: Dos autores.

Com relação à estrutura do livro, este se divide em dez seções, contemplando, exclusivamente, a Geografia do Estado do Rio Grande do Sul: Divisão Regional; Limites, Rios e Serras; Ilhas, Portos e Lagôas; Cidades Principais; Estradas de Ferros-Transportes; A Vida na Cidade, na Zona Agrícola, na Serra, na Campanha e no Litoral; Estradas de Rodagem-Comunicações; Agricultura, Criação, Indústria e Comércio; Produções do Estado do Rio Grande do Sul; Situação do Estado do Rio Grande do Sul.

No que tange à abordagem metodológica, verifica-se uma estrutura didática que se repete, a utilização, a cada página (lição), de um tópico e um mapa para ilustrar o tema abordado. A Figura 9 demonstra esse processo:

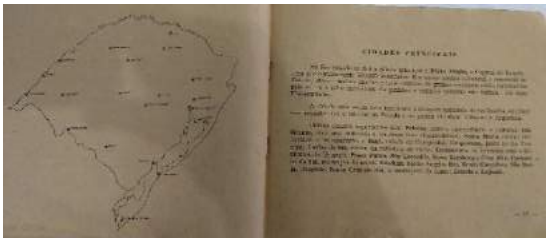


Figura 9. Conteúdo do Livro Nosso Estado (s/ano - 6ª ed.). Fonte: Dos autores.

Como observa-se, tanto para o ensino dos limites naturais do Rio Grande do Sul, como para o ensino das principais cidades do Estado são utilizados um mapa e um texto sobre a temática.

Considerando especificamente os conteúdos apresentados no livro, verifica-se o predomínio da Geografia Física, Econômica e Cultural, com destaque para o estudo da diferenciação de áreas: a busca pela individualização das áreas com o intuito de compará-las. A título de exemplificação deste processo metodológico apresenta-se a figura 10 - Mapa do relevo do Rio Grande do Sul, onde verifica-se a exposição das principais formas de relevo (Campanha, Missões, Depressão Central, Alto Uruguai, entre outras), ou seja, a representação da geografia física do Rio Grande do Sul.

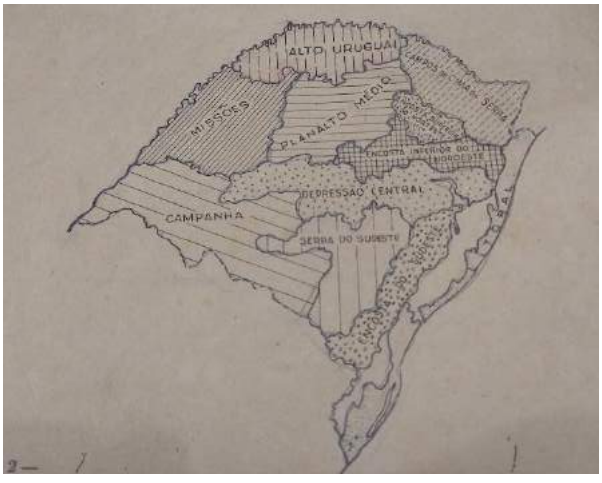


Figura 10. Mapa do Relevo do Rio Grande do Sul - Livro Nosso Estado (s/ano - 6ª ed.). Fonte: Dos autores.

Já a figura 11 apresenta um mapa caracterizando as principais atividades econômicas de cada região do Rio Grande do Sul (Gado, Trigo, Xarque, Arroz, Fumo, Feijão, entre outras), onde fica perceptível a clara intenção de dividir, descrever e caracterizar as diferentes porções do Estado a partir de suas características e peculiaridades próprias.

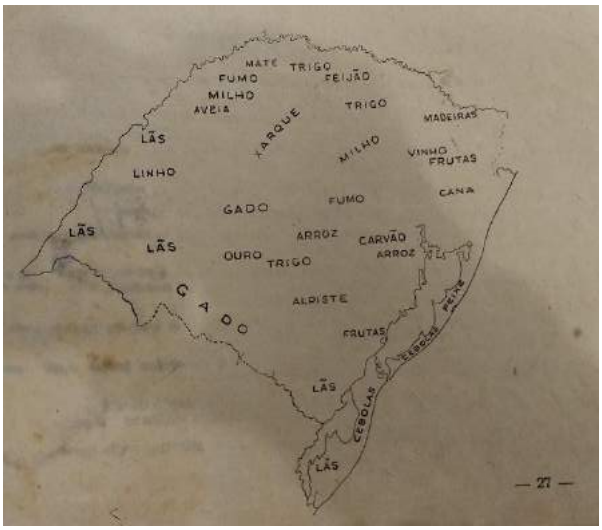


Figura 11. Atividades Econômicas Regionais do Estado do Rio Grande do Sul - Livro Nosso Estado (s/ano - 6ª ed.). Fonte: Dos autores.

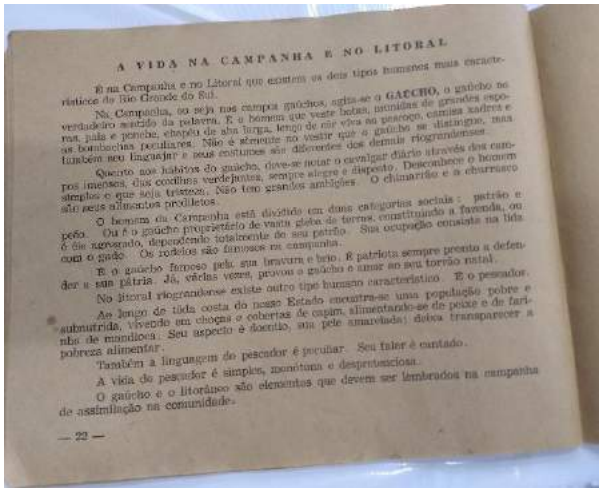
Neste mesmo sentido, a cultura é um forte significador deste processo de caracterização espacial e regional. Um trecho transcrito do texto "*A Vida na Campanha e no Litoral*" (Figura 12) demonstra a caracterização dos "tipos humanos" característicos do Rio Grande do Sul, a figura típica do gaúcho e do pescador:

> "É na campanha e no litoral que existem os dois tipos humanos mais característicos do Rio Grande do Sul. Na Campanha, ou seja nos campos gaúchos, agita-se o Gaúcho, o gaúcho no verdadeiro sentido da palavra. É o homem que veste botas, munidas de grandes esporas, pala e ponche, chapéu de aba larga, lenço de côr viva ao pescoço, camisa xadrez e as bombachas peculiares.
>
> Não é somente no vestir que o gaúcho se distingue, mas também seu linguajar e seus costumes são diferentes dos demais riograndenses.
>
> Quanto aos hábitos do gaúcho, deve-se notar o cavalgar diário através dos campos imensos, das coxilhas verdejantes(...) O chimarrão e o

churrasco são seus alimentos prediletos. O homem da Campanha está dividido em duas categorias sociais: patrão e peão. Ou é o gaúcho proprietário de vasta gleba de terras, constituindo a fazenda, ou é êle agregado, dependendo totalmente de seu patrão. Sua ocupação consiste na lida com o gado (...)

No litoral rio-grandense existe outro tipo humano característico. É o pescador. Ao longo de toda costa do nosso Estado encontra-se uma população pobre e subnutrida, vivendo em choças e cobertas de capim, alimentando-se de peixe e de farinha de mandioca. Seu aspecto é doentio, sua pele amarelada; transparece a pobreza alimentar. Também a linguagem do pescador é peculiar. Seu falar é cantado.

O gaúcho e o litorâneo são elementos que devem ser lembrados na campanha de assimilação na comunidade" (O Nosso Estado, s/ano, p. 22).



A VIDA NA CAMPANHA E NO LITORAL

É na Campanha e no Litoral que existem os dois tipos humanos mais característicos do Rio Grande do Sul.

Na Campanha, ao sul, nas campos gaúchos, agita-se o **GAUCHO**, o gaúcho no verdadeiro sentido da palavra. É o homem que veste botas, ironilhos de grandes esporas, pala e poncho, chapéu de aba larga, lenço de mil côres ao pescoço, camisa xadrez e as bombachas peculiares. Não é sòmente no vestir que o gaúcho se distingue, mas também seu linguajar e seus costumes são diferentes dos demais riograndenses.

Quanto aos hábitos do gaúcho, deve-se notar o cavalgar diário através dos campos imensos, das coxilhas verdejantes, sempre alegre e disposto. Descobrem o homem simples e que seja trabalhador. Não tem grandes ambições. O chimarrão e o churrasco são seus alimentos prediletos.

O homem da Campanha está dividido em duas categorias sociais: patrão e peão. Ou é o gaúcho proprietário de vasta gleba de terras, constituindo a fazenda, ou é êle agregado, dependendo totalmente de seu patrão. Sua ocupação consiste na lida com o gado. Os rodeios são famosos na campanha.

E o gaúcho famoso pela sua bravura e brio. É patriota sempre pronto a defender a sua pátria. Já, várias vezes, provou o gaúcho o amor ao seu torrão natal.

No litoral riograndense existe outro tipo humano característico. É o pescador.

Ao longo de tôda costa do nosso Estado encontra-se uma população pobre e subnutrida, vivendo em choças e cobertas de capim, alimentando-se de peixe e de farinha de mandioca. Seu aspecto é doentio, sua pele amarelada; deixa transparecer a pobreza alimentar.

Também a linguagem do pescador é peculiar. Seu falar é cantado.

A vida do pescador é simples, monótona e desprentenciosa.

O gaúcho e o litorâneo são elementos que devem ser lembrados na campanha de assimilação na comunidade.

— 22 —

Figura 12. Texto A Vida na Campanha e no Litoral - Livro Nosso Estado (s/ano - 6ª ed.). Fonte: Dos autores.

A análise do trecho transcrito acima demonstra como a localização geográfica influencia no modo de viver, de vestir, falar, trabalhar, ou seja, na construção cultural, que na abordagem do livro é estabelecida no intuito de caracterizar as diferentes regiões a partir de suas diferentes nuances.

Vale destacar que por não identificar a data do livro, a sua circulação ainda vem sendo investigada. Todavia, considerando a autoria feminina esses dados são de interesse para a continuidade da pesquisa.

Conclusões

Este texto teve como objetivo analisar o tema geografia em livros escolares produzidos para o ensino da geografia no final do século XIX e início do XX, sendo que se buscou compreender a evolução do pensamento geográfico de modo a interpretar as diversas correntes e tendências que surgiram durante o processo de produção da disciplina escolar geografia.

Para tanto, foram analisados três livros didáticos produzidos por autores gaúchos e que foram utilizados nas aulas públicas do Estado: Noções de Geographia (1929); Geografia Elementar (1933); O Nosso Estado (s/ano), os quais encontram-se salvaguardados no acervo do centro de memória e pesquisa Hisales, na Universidade Federal de Pelotas.

A análise dos livros possibilitou identificar que na produção e edição de Noções de Geographia (1929) houve um direcionamento à Geografia Física ou Sistemática, com especializações tópicas (Geografia do Clima, Geografia do Relevo, Geografia da Geografia Econômica, etc.), sendo utilizado o recurso do mapa ao final de cada seção como elemento sintetizador do conhecimento.

Em a Geografia Elementar (1933), por sua vez, há predominância do estudo da superfície terrestre. Ou seja, a geografia é levada ao senso etimológico do termo Geografia (descrição da Terra).

E no livro Nosso Estado (s/ano) verificou-se o predomínio da Geografia Física, Econômica e Cultural, com destaque para o estudo da diferenciação de áreas: a busca pela individualização das áreas com o intuito de compará-las.

Cabe destacar neste sentido a forte ligação e influência didática da cartografia no ensino da geografia, visto que o uso de mapas foi uma marca recorrente em todos os livros analisados, mesmo estes sendo produzidos em períodos distintos da produção didática gaúcha.

Uma questão ainda a ser destacada é a

presença de uma obra didática produzida por uma mulher entre as obras analisadas, uma tendência que viria a crescer e se consolidar no Estado do Rio Grande do Sul entre as décadas de 1940 e 1980, incentivadas pela atuação do CPOE - Centro de Pesquisa e Orientações Educacionais. O CPOE teve um papel marcante nos rumos do ensino sul-rio-grandense orientando, fiscalizando e controlando projetos e práticas pedagógicas para as escolas primárias. Dentre as imposições pedagógicas mais marcantes estavam as relacionadas ao currículo escolar e à produção dos livros didáticos.

Em síntese, essas análises indicam a predominância da corrente epistemológica denominada de Geografia Tradicional, que emerge ao longo do século XIX e analisa o espaço geográfico a partir da lógica de que o ser humano tem possibilidades de transformação do espaço a partir do seu desenvolvimento técnico. Assim, a principal preocupação didática do ensino de geografia compreendia em descrever, classificar e caracterizar o espaço geográfico e as diferentes porções do planeta Terra. Atualmente, este entendimento epistemológico foi ultrapassado, de forma que se entende o espaço geográfico como meio e fim, condição e resultado do processo de (re)produção do espaço a partir da relação entre seres humanos e o meio natural.

REFERÊNCIAS

[1] CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez, 2004.

[2] CERTEAU, Michel de. *A Operação Histórica*. In: LE GOFF, Jaques & NORRA, Pierre. *História, Novos Problemas*. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

[3] LE GOFF, J. *Documento/Monumento*. In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990, p.535-549.

[4] BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *O Conceito de "Livros Didáticos*". In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (org.). *Livros Escolares e de Leitura no Brasil: Elementos Para Uma História*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.41-76.

[5] BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico:* uma história do saber escolar. 369f. 1993. Tese (Doutorado). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1993.

[6] MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 223f. 1997. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 1997.

[7] FRADE, Isabel. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n. 44, p. 264-281, Maio/ago. 2010a.

[8] VERSENTINI, José William. *Geografia, Natureza e Sociedade*. São Paulo: Contexto, 1989.

[9] PERES, Eliane; MICHEL, Caroline. Circulação e fornecimento de livros escolares no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX (1873-1921) In: PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo (Orgs.) *Produção e circulação de livros didáticos no Rio Grande do Sul nos séculos XIX e XX*. Curitiba: Editora Appris, 2018.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS A ANÁLISE DA PERDA DE SOLO POR EROSÃO HÍDRICA

PEDAGOGICAL PRACTICES BACK TO THE ANALYSIS OF SOIL LOSS BY HYDROUS EROSION

Cibele Stefanno Saldanha[a],
Mauro Kumpfer Werlang[b],
Tuane Telles Rodrigues[c]

[a] *PPGGEO/Programa de Pós-Graduação em Geografia-Universidade Federal de Santa Maria,e-mail cibele2012stefanno@gmail.com*

[b] *PPGGEO/Programa de Pós-Graduação em Geografia-Universidade Federal de Santa Maria,e-mail* wermakwer@gmail.com

[C] *PPGGEO/Programa de Pós-Graduação em Geografia-Universidade Federal de Santa Maria,e-mail tuanytel@hotmail.com*

RESUMO

A educação em solos busca conscientizar as pessoas da importância do solo em sua vida. Nesse processo educativo, o solo é entendido como componente essencial do meio ambiente, essencial à vida, que deve ser conservado e protegido da degradação. Assim, o objetivo da pesquisa foi envolver os educandos da turma 61 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides da Cunha, situada na área urbana do município de Santa Maria, RS, para aperfeiçoar a aprendizagem acerca do tema e desenvolver a percepção da importância do estudo do solo dentro do sistema ambiental. Para isso, foram conduzidos experimentos a partir das características morfológicas do solo e de temas relacionados à erosão hídrica destacando-se as formas características de ocorrência, o transporte das partículas do solo sob a ação da água chuva e do escoamento superficial face a distribuição granulométrica. Os conceitos foram desenvolvidos através de ensaios em laboratório (demonstrados em sala de aula) a partir de diferentes texturas de solo (areia, silte e argilosa) ilustrando as diferenças de coesão entre os agregados e os efeitos que estão associados. Os educandos, que inicialmente não demonstraram conhecimento do tema, mostraram-se curiosos e participativos realizando questionamentos ao longo dos ensaios. Ao avaliar as atividades desenvolvidas, conclui-se que houve êxito, atingindo-se o objetivo proposto que foi envolver os educandos com o tema solos como componente do meio ambiente.

Palavras chave: Sistema solo. Meio ambiente. Educação em solos**.**

ABSTRACT

Soil education seeks to make people aware of the importance of soil in their lives. In this educational process, soil is understood as an essential component of the environment, essential to life, which must be preserved and protected from degradation. Thus, the objective of the research was to involve the students of class 61 of the Municipal School of Euclides da Cunha, located in the urban area of the municipality of Santa Maria, RS, to improve learning about the subject and to develop the perception of the importance of the study of the soil within the environmental system. For this, experiments were carried out from the soil morphological characteristics and themes related to water erosion, highlighting the characteristic forms of occurrence, the transport of the soil particles under the action of rainwater and surface runoff versus the granulometric distribution. The concepts were developed through laboratory tests (demonstrated in the classroom) from different soil textures (sand, silt and clayey) showing the differences in cohesion between the aggregates and the associated effects. The students, who initially did not demonstrate knowledge of the subject, showed themselves to be curious and participative, questioning the essays. In evaluating the activities developed, it was concluded that there was success, reaching the proposed objective that was to involve students with the theme solos as a component of the environment.

Keywords: System Soil. Environment. Soil education

Introdução

O estudo do solo tem se apresentado como uma necessidade real, dado a importância para as atividades humanas, pois desde a antiguidade a humanidade extrai recursos e também se apropria dos solos para produzir alimentos, fixar moradias e realizar suas atividades em sociedade. A percepção da importância do solo e da necessidade da conservação ainda está pouco inserida no cotidiano das pessoas, isso contribui para o crescimento contínuo dos problemas ambientais ligados à degradação do solo. No contexto da importância do estudo dos solos para diversas ciências, o conhecimento acerca do solo está inserido nos currículos dos cursos de geografia, assim como nos conteúdos das aulas de geografia no ensino fundamental e médio como matéria de ensino.

Para alguns, o solo vem a ser sinônimo de qualquer parte da superfície da Terra e mesmo de outros planetas. Os geologic podem entendê-lo como parte de uma sequência de eventos geológicos no chamado "ciclo geológico". Para o engenheiro de minas, ele é mais um material solto que cobre os minérios e que necessita ser removido. O engenheiro de obras, normalmente considera-o como parte de matéria-prima para construções de aterros, estradas, barragens e de açudes. Químicos podem considerá-lo como uma porção de material sólido que pode ser analisado em todos seus constituintes elementares. Físicos, normalmente o vêm como uma massa de material cujas características mudam em função de variações de temperatura e conteúdo de água. Ecólogos vêm os solos com uma porção do ambiente condicionado por organismos vivos e que, por sua vez, influência também esses organismos. Para os homens da lei, ele muitas vezes é sinônimo de "torrão natal" (como na expressão "solo pátrio"). Para o historiador e arqueólogo, ele é como um "gravador do passado". Os artistas e filósofos podem vê-lo como uma beleza, muitas vezes mística, relacionadas às forças da vida em contraste com o lavrador que o vê como meio de sua labuta diária, lidando com suas lavouras, de onde tiram sua subsistência. O pedólogo encara o solo com atenções diferentes e, antes de tudo, com um objeto completo de estudos básicos aplicados, usando método científico de induções e deduções sucessivas. Para ele, solo é a coleção de corpos naturais dinâmicos, que contém matéria viva, e é resultante da ação do clima e da biosfera sobre a rocha, cuja transformação em solo se realiza durante certo tempo e é influenciada pelo tipo de relevo (LEPSCH, 2002).

No ensino fundamental, privilegia-se o ensino do conteúdo solo, com ênfase no seu caráter utilitário, por isso, as questões relacionadas à preservação e à conservação recebem abordagens mais intensas dentro das disciplinas de geografia e ciências. A geografia busca integrar as diferentes noções espaciais e temporais aos fenômenos naturais, sociais e culturais de cada paisagem, isso para que a paisagem seja compreendida em sua dinâmica, que corresponde a uma realidade resultante das relações entre sociedade e natureza da qual o próprio aluno faz parte.

Os professores, tanto por falta de metodologia, assim como, por falta de conhecimento específico sobre o assunto, encontram dificuldades na abordagem dos conteúdos pedológicos no contexto ambiental, provocando a sua fragmentação e (des) contextualização, resultando no desinteresse de professores e alunos pelo tema. Raramente as escolas estão inseridas em um ambiente que pode ser amplamente utilizado para abordar o tema, mas por motivos diversos, como por exemplo, a falta de (re)conhecimento do espaço no entorno, essas possibilidades são desconsideradas, ou mesmo desconhecidas (MUGGLER et. al, 2004).

Segundo Muggler et al. (2004) a Educação em Solos é um instrumento valioso para promover à conscientização ambiental, ampliando a percepção, cuja importância é normalmente desconsiderada e pouco valorizada. A preocupação ambiental faz parte do cotidiano das pessoas, a percepção do ambiente e seus componentes ainda são incompletos, especialmente no que se refere ao solo.

Sabe-se que nas aulas de Geografia o livro didático é um dos recursos mais utilizados, seja como fonte de informação, como sequência para os conteúdos trabalhados, ou ainda, de maneia imprópria

como norteador da intervenção do professor. Daí a necessidade de se estar sempre atento para os materiais que são produzidos, para que a sua escolha e utilização se dêem de maneira mais eficaz no intuito de gerar uma real aprendizagem por parte dos alunos.

O uso maciço do livro didático, tem-se o conhecimento de que estes, na maioria das vezes, traduzem pontos de vista equivocados ou, ao menos, insuficientes sobre esta temática. Segundo Lima (2005, p. 383), quando normalmente este é trabalhado no contexto de uma visão agrícola ou geológica o que pode ser colocado distante da realidade de muitas escolas urbanas, esquecendo a interdisciplinaridade e as questões ecológicas ao entorno da temática, para o autor, "o professor de ensino fundamental frequentemente tem dificuldade em ver o solo como um importante elemento da paisagem, e o ensino de solos, quando existe, torna-se mecânico e sem utilidade para o aluno".

A falta de sensibilidade nas escolas e percepção da importância do solo vem sendo reproduzida. O espaço dedicado a este componente do sistema natural é frequentemente nulo tanto nas escolas urbanas como rurais. Os temas referentes a solos são ministrados de forma estanque, apenas enfatizando aspectos morfológicos sem relacioná-los com a dimensão ambiental (LIMA, 2002).

A degradação ambiental é atualmente uma questão de primordial importância para a humanidade, fruto de uma concepção e uma relação com a natureza que se contrapõe à sustentabilidade. Importante é reconhecer que a degradação ambiental está relacionada com a concepção que as pessoas, individual ou coletivamente têm da sua relação com a natureza e com o meio ambiente. De forma geral, observa-se que a percepção e sensibilização relacionadas com os vários elementos que integram o meio ambiente são diferenciadas: alguns desses elementos são conhecidos e compreendidos e outros são pouco conhecidos ou até mesmo desvalorizados.

No contexto da importância do estudo dos solos para diversas ciências, o conhecimento acerca do solo está inserido nos currículos dos cursos de Geografia, assim como nos conteúdos das aulas de Geografia no Ensino Fundamental e Médio como matéria de ensino. No Ensino Fundamental, privilegia-se o ensino do conteúdo solo, com ênfase no seu caráter utilitário, por isso, as questões relacionadas à preservação e à conservação recebem abordagens mais intensas dentro das disciplina de Geografia.

A Geografia busca integrar as diferentes noções espaciais e temporais aos fenômenos naturais, sociais e culturais de cada paisagem, isso para que a paisagem seja compreendida em sua dinâmica, que corresponde a uma realidade resultante das relações entre sociedade e natureza da qual o próprio aluno faz parte. Nesse contexto, a Educação em Solos busca conscientizar as pessoas da importância do solo em sua vida. Nesse processo educativo, o solo é entendido como componente essencial do meio ambiente, essencial à vida, que deve ser conservado e protegido da degradação.

Frasson e Werlang (2010) colocam que mesmo diante da emergência dos temas que tangem aos problemas ambientais, há uma carência de atenção frente à degradação dos solos. Destacam o solo, como componente essencial do meio ambiente e, portanto, à vida. Têm seu estudo pouco valorado perante o ensino básico e perante outros elementos naturais como a água e o ar.

O objetivo do trabalho foi demonstrar ensaios em sala de aula voltados a morfologia do solo dessa forma abordar temas relacionados a erosão hídrica do solo, enfatizando a importância da cobertura vegetal, problematizar os fatores e os efeitos que causam a erosão do solo; abordar algumas práticas de controle e combate da erosão junto aos educandos do sexto ano da Escola Euclides da Cunha.

A Educação em Solos tem como objetivo criar, desenvolver e consolidar a sensibilização de todos em relação ao solo e promover o interesse para sua conservação, uso e ocupação sustentáveis. Com a Educação em Solos, busca-se construir uma consciência pedológica que, por sua vez, possa resultar na ampliação da percepção e da consciência ambiental.

Desenvolvimento

A erosão é o arrastamento de partículas constituintes do solo, pela ação da água em movimento, resultantes da precipitação pluviométrica, ou pela ação dos ventos e das ondas (RIO GRANDE DO SUL, 1985). Isto quer dizer que um solo fértil, em que a erosão atua acentuadamente, em breve se tornará pobre, apresentando baixa produção agrícola ou florestal. Os dois agentes principais da erosão são as chuvas (erosão hídrica) e o vento (erosão eólica). No Brasil, a água é que causa os maiores prejuízos (FERREIRA, 1981).

O processo tende a se acelerar, à medida que mais terras são desmatadas para a exploração da madeira e/ou para a produção agrícola, uma vez que os solos ficam desprotegidos da cobertura vegetal (GUERRA, 1999).

A formação dos solos e do relevo em geral, é o resultado da interação de diversos processos, geomorfológicos e geológicos que retratam uma variação espacial e temporal que ocorre dentro de um sistema dinâmico. De acordo com, Guerra e Vitte (2004, p. 227), "os solos e paisagens comportam-se como sistemas abertos, na medida em que ganham e perdem matéria e energia, além das suas fronteiras".

A erosão hídrica segundo Panachudi et al (2006) é o processo de degradação que mais afeta a produção do solo devido, principalmente, a práticas inadequadas de manejo agrícola, resultando numa erosão acelerada dos solos.

Conforme o Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo (IPT, 1986), a erosão é entendida como o processo de desagregação e remoção de partículas do solo ou das rochas pela associação da ação da gravidade (g) com a ação da água, gelo, vento e organismos.

Para Carolino de Sá (2004), erosão é o transporte de partículas de solo por agentes naturais, portanto, conceitualmente, pode-se dizer que se trata de processos de desgaste da superfície terrestre, devido à ação de agentes naturais (água, vento, gelo) e de organismos vivos (animais e plantas).

A erosão é, portanto, um processo geomorfológico natural, que pode ocorrer relacionada à ação do vento (eólica), do gelo (glacial), da água (hídrica), e de organismos (organogênica) influindo de forma direta na gênese e evolução das vertentes. Esse processo, de acordo com Bigarella (2003), pode ser assim definido:

> O conceito de erosão. implica na relação de fragmentação mecânica das rochas ou na decomposição química das mesmas, bem como na remoção superficial ou subsuperficial dos produtos do intemperismo. (Bigarella, 2003, p. 884)

Segundo Lima (2010), a erosão hídrica ocorre devido destacamento das partículas do solo pela ação da precipitação e do escoamento, acarretando o transporte das partículas para jusante onde se depositam podendo ser novamente destacadas.

Para Magalhães (2001), se desenvolve em quatro estágios: formação de canal onde há concentração de escoamento, incremento rápido em profundidade e largura onde a cabeceira move-se para montante, declínio do aumento com início de crescimento da vegetação natural, e eventual estabilização com o canal locado num perfil de equilíbrio com paredes estáveis e vegetação desenvolvida segurando o solo.

Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aparentemente não há um ciclo específico no qual deva ser trabalhado este conteúdo. A morfologia deve ser encarada pelo professor como uma ferramenta didática que pode ser útil desde as mais elementares observações do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental (BRASIL, 1998), até estudos mais aprofundados no terceiro e quarto ciclo (BRASIL, 1998).

O estudo dos solos é de substancial importância para a sociedade. Segundo Reichardt (1978) devemos estudar o solo por diversos fatores, entre eles é necessidade produzirmos alimentos, fibras, vegetais. Consequentemente devemos conservar o solo, ecossistemas e aquíferos além de compreender processos que ocorre durante a formação e que ocorrem no solo durante o seu uso. No âmbito escolar, a ciência do solo assim como a geografia permite desenvolver atividades que possibilitam o conhecimento do solo e a interação aluno/professor.

Segundo Lima (2010), as principais intervenções de controle são: reduzir a

agressividade do agente erosivo e da capacidade de transporte do escoamento, onde para alcançar esses objetivos se recorre às técnicas físicas, vegetativas e de retenção. Já para Magalhães (2001), as medidas preventivas consistem da adoção de um planejamento prévio em qualquer atividade ligada ao uso do solo. Diante do exposto, a relevância do estudo se traduz em demonstrar que um bom manejo do solo com a assistência de profissionais especializados em áreas que sejam grandes potências para a ocorrência da erosão hídrica possibilita prevenir sua ocorrência.

Para a professora titular da disciplina de Geografia, este trabalho serviu como uma introdução a alguns temas que seriam abordados posteriormente, segundo o cronograma da turma. Inicialmente realizou-se uma análise teórico-metodológica a fim de fornecer subsídios para a realização deste trabalho, bem como mostrar-nos a melhor forma de aproveitar as ferramentas que tínhamos a disposição. A figura 1 mostra a localização da E.M.E.F Euclides Cunha, através da imagem do Google Earth e a frente da Escola.



Figura 1. Localização da E.M.E.F. Euclides da Cunha.

Fonte: Dos Autores.

A oficina pedagógica contou com uma aula expositiva introduzindo a temática referente à erosão hídrica e transporte de materiais na forma de partículas do solo e movimentos de massas do solo de um local para outro sob a ação da chuva e do escoamento e a importância da cobertura vegetal dando sustentação ao solo para que não haja o transporte através dos agentes erosivos, e ainda problematizar os fatores e os efeitos que causam a erosão do solo abordando algumas práticas de controle e combate da erosão.

A segunda etapa da oficina pedagógica foi transportar alguns materiais do ladoboratório de Sedimentologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) até a Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides da Cunha, como: Três copos becker, três amostras de solos com texturas diferentes (arenos, argiloso e siltoso) com seus respectivos torrões, cada torrão possui caracteristísticas morfológicas diferentes ideais para observervação, como cor, textura, porosidades e consistência.

As características morfológicas foram facilmente observadas pelos educandos durante o experimento dos torrões imerso em água, simulando o processo que ocorre naturalmente no perfil de solo e consequentimente a perda de solo por erosão hídrica. Cada torrão irá desagregar-se de forma diferente, pois cada um apresenta graus de floculação distinda e dessa forma irá estabilizar-se ou não devido a mineralogia e o garu de coexão que cada agregado possui.

Para Lima (2007) a morfologia do solo significa o estudo e a descrição da sua aparência no meio ambiente natural, conforme as características visíveis a olho nu, ou perceptíveis. Os principais atributos observados na descrição morfológica são: cor, consistência, textura e estrutura. Todas as características morfológicas observadas em campo no perfil do solo são de fundamental importância para a caracterização do solo, juntamente com as análises químicas, físicas e mineralógicas executadas em laboratório. A figura 2, ilustra as amostras que foram selecionadas para o desenvolvimentos dos experimentos.



Figura 2. Amostra utilizadas para realizar os experimentos junto aos educandos.

Fonte: Dos Autores.

Resultados e discussão

Para desenvolver os experimentos foi realizado um levantamento dos anos que abordam o tema Solos nos livros didáticos e compreendeu-se que o tema é trabalhado no sextos anos do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada com a turma 62, da E. M. E. F Euclides da Cunha, no mês de agosto de 2018. Devido ao tempo disponibilizado pela direção da escola, tivemos duas aulas de 50 minutos, a primeira aula foi teórica e dialogada onde foi trabalhado conceitos referents ao tema erosão hídrica e morfologia do solo.

Diante da concessão da direção escolar para execução do projeto e dos ensaios iniciou-se com uma conversa apresentando o projeto aos educandos, sujeitos da pesquisa e a direção escolar. A breve apresentação buscou informar os temas abordadas durante a aula expositiva e posteriormente os ensaios desenvolvidos em sala de aula.

Os experimentos foram realizadas nas duas primeiras aulas, uma aula teórica e outra expositiva onde foi realizada abordagem sobre alguns conceitos básicos sobre a erosão hídrica e transporte de materiais do solo e movimentos de massas do solo, ação da chuva do escoamento e a importância da cobertura vegetal.

Inicialmente os educando acharam a atividade complexa, devido aos temas que seriam trabalhadas, entretanto os educando interagiram, e tiveram um aprendizado prático e teórico. A figura 3, ilustra os educandos sujeitos a pesquisa respondendo o questionário.



Figura 3: Educandos respondendo ao questionário.

Fonte: Do Autor.

Os ensaios em sala de aula, ocorreram de forma similar aos ensaios desenvolvidos em laboratório, dessa forma, os experimentos ocorreram de forma organizada onde os educandos desenvolveram e participaram do ensaio. A figura 4 ilustra os educandos manuseando as amostras e identificando alguns aspectos morfológico perceptíveis a olho nu, como: Cor, textura, consistência e porosidade, esses irão influenciar no processo erosivo e darão subsídios aos educandos para entender o que ocorre com cada agregado durante os ensaios apresentados em sala de aula.



Figura 4. Educandos observando as características morfológicas dos agregados através do tato.

Fonte: Dos Autores.



Figura 5. Demonstração da erosão hídrica em diferentes horizontes.

Fonte: Dos Autores.

Para realizar o ensaio utilizou-se um recipiente com água e três amostras de diferentes horizontes pedogenéticos coletado de um único perfil de solos para demonstrar o grau de floculação, textura e consistência de cada horizonte. A figura 5 demonstra como ocorre a erosão hídrica em diferentes horizontes.

Na figura 5 podemos perceber que há três amostras de diferentes colorações, e aspectos morfológicos, a amostra 1, é um horizonte e com presença de silte e areias fina com colorazação cinza que é uma característica de solos com presença de umidade, foi o segundo a sofrer o processo de erosão hídrica, já a amostra 2 é o horizonte A que desagregou rapidamente atingindo o limite de fluidez devido a alta concentração de areias e baixa presença de materéria orgânica, e dessa forma facilitando a dispersão dos agregados. A amostra 3 é o horizonte BC, ou seja, tem características dos horizontes B e C, é um solo com presença de minerais ferrujinosos dando a coloração avermelhada com alto teor de argila, inicialmente foi a primeira amostra a desagregar-se mas em seguida se estabilizou devido a argila oferece coesão a consistência dos agregados. A figura 6 demostra a erosão hídrica agindo nos agregados após cinco minutos imersos na agua.

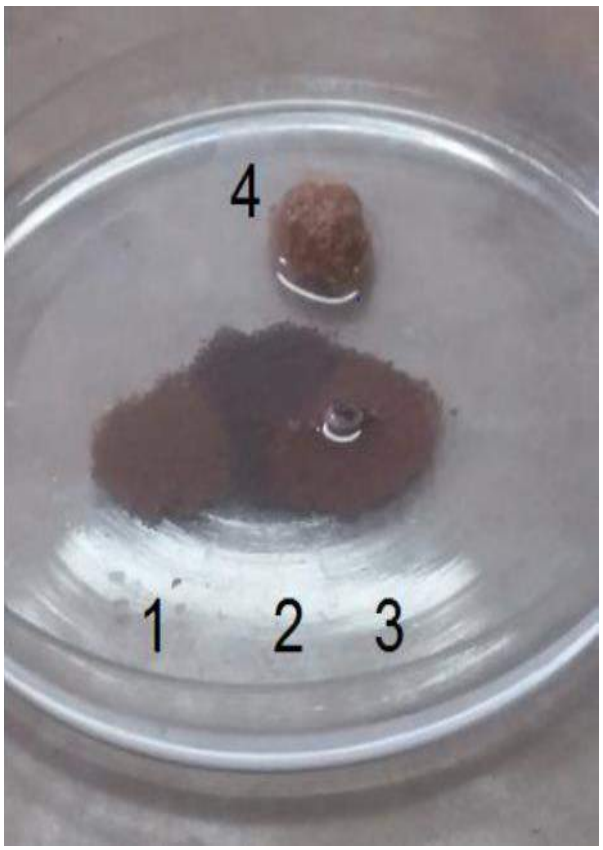


Figura 6. Demonstração da erosão hídrica após cinco minutos.

Fonte: Dos autores.

A figura 6 mostra como ocorreu o processo de erosão hídrica nas amostras de diferentes horizontes devido a sua composição por agregados e minerais, diferentemente da figura 4 essa imagem possui uma amostra a mais que foi colocada em seguida para fazermos o experimento, a mostra 4 é o horizonte C, com alto teor de argila.

Com esse experimento os educandos conseguiram compreender como ocorre o processo de erosão hídrica em cada tipo de horizontes e a importância do solo apresentar cobertura vegetal, pois dessa forma o solo exposto tende a ficar suceptível ao intemperismo químico.

Os educandos compreenderam que o ser humano pode transformar e conter os processos naturais através do preparo do cultivo, quais as técnicas para combater a erosão, manejo da água, etc. E o professor de geografia deve afirmar a importância da cobertura vegetal, como as florestas que formam uma barreira contra os ventos e a queda direta da água da chuva, e esclarecer que além deste e outros fatores, a erosão está intimamente relacionada com a topografia (relevos mais ondulados) e as condições atmosféricas (direção e intensidade dos ventos, etc).

Buscou-se salientar os problemas que a erosão hídrica desencaeia, essa sendo a forma mais prejudicial de degradação do solo. Além de reduzir sua capacidade produtiva para as culturas, ela pode causar sérios danos ambientais, como assoreamento e poluição das fontes de água. Contudo, usando adequados sistemas de manejo do solo e bem planejadas práticas conservacionistas de suporte, os problemas de erosão podem ser satisfatoriamente resolvidos.

Conclusões

Diante dos resultados obtidos, a partir do desenvolvimento da experimentoteca com os alunos do 6º ano da turma 62 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides da Cunha, Santa Maria, RS conclui-se que a oficina pedagógica alcançou o objetivo e corrobora com as palavras de Piaget (1974, p. 35) "[...] falar em educação é, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo". Para ele, a escola é o local no qual o educando deve encontrar possibilidades de construir seu conhecimento, formando indivíduos com autonomia intelectual e moral, respeitando a autonomia dos outros.

Pode-se observar que a utilização de recursos didáticos selecionados adequadamente, surge efeito positivo no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de experimentos simples que ressaltam conceitos como erosão e a importância do solo.

Portanto, a proposta apresentada e desenvolvida pretende promover nos alunos o despertar a construir seu conhecimento e a vinculá-lo às experiências vividas por eles. É um desafio que culmina no objetivo maior da educação: formar cidadãos ativos e comprometidos, a pesquisa atingiu seus objetivos.

Dessa forma pode-se avaliar que os educandos de um modo geral, tiveram uma boa compreensão do conteúdo abordado, indicando que foi positiva a discussão dos conceitos previstos durante a oficina.

Considerou-se que os ensaios alcançaram o resultado proposto a partir do tema abordado. Considera-se, portanto que o conhecimento não é dado e sim construído pelos alunos e pelo professor em sala de aula, em uma relação recíproca que nunca vai acabar ou chegar a um fim.

Para o professor de geografia é fundamental levar recursos didáticos alternativos para sala de aula fazendo que os alunos apreendam melhor o conteúdo apresentado e dessa forma interagir com o mesmo, prendendo sua atenção ao conteúdo e consequentemente participando das atividades. Dessa forma, o professor de geografia tem o dever de veicular aos educandos sobre os problemas ambientais gerados pelo mau uso da terra gerando ambientes degradados, ressaltando a importância das práticas de preservação e uso do solo e consequentemente a erosão hídrica.

REFERÊNCIAS

[1] LEPSCH, I.F. *Formação e Conservação dos Solos*. Editora Oficina de Textos. São Paulo; 2002.

[2] MUGGLER, C. C.; ALMEIDA, S.; MOL, M. J. L.; FRANCO, P. R. C.; MONTEIRO, D. E. J. *Solos e Educação Ambiental: Experiência com alunos do Ensino Fundamental na Zona Rural de Viçosa,* MG. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2004, Belo Horizonte. Anais.

[3] LIMA, Marcelo Ricardo de. *O solo no ensino de ciências no nível Fundamental*. *Ciência & Educação*, v.11, n.3. Bauru: UNESP, 2005. p 383-395.

[4] LIMA, M. R. *O solo no ensino fundamental: situação e proposições.* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Departamento de Solos e Engenharia Agrícola, 2002.

[5] FRASSON, V. R.; WERLANG, M.K. *Ensino de solos na pespectiva da educação ambiental: contribuições da ciência geográfica.* Revista Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 1 4, n. 1, p. 94- 99, 2010.

[6] RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Agricultura. *Manual de conservação do solo e água: uso adequado e preservação dos recursos naturais renováveis.* 3. ed. atualizada. Porto Alegre, 1985. 287 p.

[7] FERREIRA, P. H. de M.; *Princípios de manejo e conservação do solo.* 2. ed. São Paulo: Nobel, 1981.

[8] GUERRA, A.J.T.; SILVA, A.S. da; BOTELHO, R.G.M. *Erosão e conservação dos solos: conceitos, temas e aplicações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 340 p.

[9] GUERRA, A.J.T.; VITTE, A.C. (Org.). *Reflexões sobre a geografia física do Brasil.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

[10] PANACHUDI, E. *et al*. *Parâmetros físicos do solo e erosão hidrica sob chuva simulada, em área de integração agricultura-pecuária.* Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental, v.10, n 2. 2006.

[11]INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS - IPT. *Orientações para o combate à erosão no estado de São Paulo, Bacia do Peixe - Paranapanema.* São Paulo: IPT, Relatório 24 739, 1986.

[12] CAROLINO de SÁ, M. A. *Erosão do solo: mecanismos e controle.* Artigo publicado em 23/05/2004. <http://www.fazendasmt.com.br/artigos/imprimir.php?id=14> acesso 12/07/2018.

[13] BIGARELLA, J. J. et al *Estrutura e Origem das Paisagens Tropicais e Subtropicais.* Florianópolis – UFSC – volume 3. 2003.

[14] LIMA, Herlander Mata. *Introdução à Modelação Ambiental: Erosão Hídrica.* Funchal (Portugal), 2010.

[15] MAGALHÃES, Ricardo Aguiar. *Erosão: Definições, Tipos e Formas de Controle.* VII Simpósio Nacional de Controle de Erosão. /Goiânia- GO, 03 a 06 de maio de 2001.

[16] BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

[17] REICHARDT, K. *Porque estudar os solos?* Congresso Brasileiro de Ciência do Solo, 1988, Campinas. Anais de congresso em CD-ROM.

[18] ROOSE, E. (1997). *Erosion et Ruissellement em Afrique de L'Ouest*, Traveaux et Documents del'O.R.S.T.O.M, nº 78. Paris.

UM ESTUDO INTERVENCIONISTA DE ESCRITA NO CONTEXTO ACADÊMICO

AN INTERVENTIONIST WRITING STUDY IN THE ACADEMIC CONTEXT

Clarice Vaz Peres Alves[a]

[a] *Faculdade Anhanguera de Pelotas – RS.* claricevpalves@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetivou avaliar os efeitos de uma intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle da escrita e sobre o emprego de funções psicológicas superiores, relacionadas a essa atividade, em um grupo de estudantes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia. O estudo foi amparado pelos preceitos da abordagem psicológica Histórico-Cultural e da Linguística Textual, tomando como base o paradigma de pesquisa qualitativa. A avaliação da intervenção ocorreu mediante a produção de textos escritos, pertencentes ao gênero resumo; um questionário, aplicado pós-intervenção e entrevistas, realizadas antes e após a intervenção. Os resultados encontrados apontam que a intervenção pedagógica realizada propiciou aos acadêmicos que dela participaram a tomada de consciência acerca de elementos necessários à produção de textos escritos, bem como o desenvolvimento do controle sobre alguns desses aspectos. Os achados também revelam que as práticas de escrita desenvolvidas na intervenção pedagógica potencializaram o emprego de funções psicológicas superiores. Portanto, os resultados deste estudo sugerem que o ensino da produção de textos escritos, mediado pelos processos interpsicológicos e pela abordagem processual de texto, possibilita aos estudantes tornarem-se escritores mais proficientes.

Palavras chave: Escrita, Intervenção, Processos Interpsicológicos, Teoria Histórico-Cultural

ABSTRACT

This work aimed to evaluate the effects of a pedagogical intervention on the development of awareness and the ability to control writing and about the use of higher psychological functions, related to this activity, in a group of students of a Pedagogy Degree. The study was supported by the precepts of Historical-Cultural and Textual Linguistic psychological approach, being based on the qualitative research paradigm (ALVES-MAZZOTTI and GEWANDSNAJDER, 2001; FLICK, 2004). The intervention evaluation occurred through the production of written texts of the summary genre; a questionnaire, applied after intervention and interviews, which were performed before and after the intervention. The results found point out that the pedagogical intervention provided to academics who participated, the awareness about elements necessary for the production of written texts, as well as the development of control over some of these aspects. The findings also reveal that writing practices developed in the pedagogical intervention potentialized the use of higher psychological functions. Therefore, the results of this study suggest that teaching the production of written texts, mediated by interpsychological processes and the procedural text approach, enables students to become more proficient writers.

Keywords: Writing, Intervention, Interpsychological Processes, Historical-Cultural Theory

Introdução

A prática da docência revela que as falhas de aprendizagem relativa à produção de textos escritos na educação básica vêm se manifestar, mais tarde, no contexto acadêmico, o que é extremamente sério. Sabe-se que não é função principal da universidade resolver as lacunas relacionadas à escrita trazidas pelos egressos da educação básica. Não obstante, julga-se importante que as instituições formadoras reflitam sobre o assunto e busquem alternativas, de acordo com suas possibilidades, para que os acadêmicos, em especial os dos cursos de formação de professores, sejam escritores competentes e tenham condições de proporcionar atividades de prática de texto que propiciem aprendizagem a seus alunos.

Zeichner (2008)[1], embora se refira ao contexto norte-americano, suas palavras sobre a formação de educadores também se aplicam ao contexto brasileiro. O autor argumenta que as instituições responsáveis pela formação de professores têm escolhas a fazer: ou se colocam na posição de lutar por mudanças na atual formação disponibilizada aos futuros educadores ou continuam na posição de contribuir para a manutenção da situação que se apresenta. Zeicher (2008) [1] não desconhece as dificuldades existentes para mudar essa realidade, mas defende que algo precisa ser feito para que tal mudança ocorra na formação dos futuros educadores.

Defende-se que o desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle acerca da escrita pode ser maximizado por meio de atividades coletivas, mediadas pela linguagem. Para Vygotski (2000)[2], a linguagem é uma das ferramentas do pensamento. É o sistema simbólico responsável pelo desenvolvimento do ser humano. O autor defende que é por meio de um movimento dialético do social para o individual, mediado pela linguagem, que o sujeito se constitui, internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais, formando a própria consciência. Assim, compreende-se que o papel do educador, no aprimoramento da linguagem escrita de seus educandos, é de vital importância, já que, por meio dele, uma relação dialógica entre escritor e texto pode e deve ser provocada, situação essencial ao desenvolvimento da tomada de consciência sobre os aspectos discursivos e linguísticos do texto e da capacidade de controle sobre tais aspectos.

Diante do exposto, o presente trabalho, de cunho intervencionista, objetiva refletir sobre a tomada de consciência acerca de aspectos relativos à produção de textos escritos, com base em uma intervenção pedagógica realizada com estudantes de um curso de pedagogia de uma universidade federal do sul do Brasil.

Tendo em vista que o termo intervenção no campo educacional, não raro, causa estranhamento, a delimitação de sentido acerca do que é uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica faz-se necessária, embora seu uso seja bastante comum, por exemplo, nas áreas da medicina, da psicologia e da agricultura, mas não na educação, como explicam Damiani et al. (2013)[3]; Freitas (2010)[4]; Sannino e Sutter (2011)[5].

Szymanski e Cury (2004)[6] esclarecem que a pesquisa do tipo intervenção pode ser entendida como uma investigação que se enquadra dentro do paradigma de pesquisa qualitativa, sendo esta uma categoria mais ampla do que aquela. Mas, o que se entende por pesquisa do tipo intervenção no contexto educacional?

Sannino e Sutter (2011, p.557)[5] defendem que a palavra intervenção também pode ser usada na área da educação e ressaltam que o "intervencionismo" ocupa uma posição de destaque na teoria Histórico-Cultural. Entretanto, a esse respeito, Freitas (2010, p.16)[4] explica que em momento algum Vygotski empregou explicitamente o termo intervenção em suas pesquisas, mas enfatiza que o autor russo "supõe que a ação humana interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes, neles provocando alterações, transformações" e, isso, seria uma intervenção.

De acordo com as reflexões empreendidas pelo nosso grupo de pesquisa, definiu-se uma pesquisa do tipo intervenção como aquela que envolve interferências realizadas em processos educacionais, com base em um dado referencial teórico, tendo o propósito de

produzir avanços em tais processos, avanços esses avaliados ao término das ações interventivas. Esse tipo de pesquisa foi denominado por nosso grupo como pesquisa do tipo intervenção pedagógica, pois envolve intervenções para maximizar os processos de aprendizagem de determinados sujeitos (DAMIANI et al. 2013[3]).

O estudo intervencionista aqui apresentado foi amparado pelos preceitos da abordagem psicológica Histórico-Cultural, da Linguística Textual, tomando como base o paradigma de pesquisa qualitativa (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 2001)[7].

A avaliação da intervenção ocorreu mediante a produção de textos escritos, pertencentes ao gênero resumo; um questionário, aplicado pós-intervenção e entrevistas, realizadas antes e após a intervenção.

Desenvolvimento

A abordagem de escrita com foco na interação é a que embasa este estudo, porque entende-se que nela, tanto o escritor como o leitor são peças motrizes na organização e no desenvolvimento da trama textual. Se a intenção é provocar, em nossos estudantes, a tomada de consciência acerca de seus problemas de escrita e, posteriormente, levá-los a desenvolver controle sobre esses problemas, compreende-se que o ato de escrever dever ser norteado por uma concepção de escrita interativa (Koch e Elias, 2010)[8].

Kato (2005, p.134)[9] argumenta que a dificuldade que o escritor enfrenta para redigir um texto claro, coeso e coerente "decorre do fato de a redação exigir dele habilidades não só de produtor como também de interpretador". A autora esclarece que há diferentes operações intelectuais envolvidas no processo de expressão, por parte do produtor do texto; e de compreensão de ideias, por parte do leitor, o que torna difícil, muitas vezes, ao escritor, a alternância de papéis de produtor para leitor. Cassany (1999)[10] corrobora as ideias de Kato, ratificando que os papéis de produtor e de interpretador são difíceis de serem desempenhados por parte de quem escreve.

Flower et al. (1986)[11] também defendem que o estudante que está lendo com o objetivo de compreender, realiza um raciocínio diferente daquele que está lendo com o objetivo de revisar um texto. Esclarecem que os alunos que leem com o objetivo de revisar adotam uma atitude mais ativa em relação ao texto, pois a atenção deles está direcionada à busca e à solução de problemas.

Considerando a dificuldade que grande parte dos indivíduos revela para redigir e buscando entender os processos cognitivos que estão presentes na produção de um texto, Flower (1981)[12] propõe uma diferença de significado entre as palavras **expressão e comunicação**, que contribui para o entendimento dos processos cognitivos presentes na escrita. Segundo a autora, o plano da expressão está relacionado com o texto que o escritor redigiu para si, sem se preocupar com a compreensão por parte do leitor. Já no plano da comunicação, o texto deve ser compreensível por si, atendendo às exigências formais da escrita. Partindo da distinção de significado entre **expressão** e **comunicação**, Flower (1981)[12] apresenta dois tipos de prosa: a prosa do escritor e a prosa de leitor. Para a autora, ambas as prosas podem desempenhar função importante no processo de escrita. Entretanto, a prosa de leitor é a que garante uma comunicação bem-sucedida entre escritor e leitor. Segundo Flower (1981)[12], o melhor processo de composição é aquele que, desde o início, trabalha com a prosa de leitor, pois demanda que o redator desenvolva o texto de acordo com seu leitor, em um processo interativo e social.

Flower (1981)[12] explica que a compreensão das duas prosas, tanto por parte dos aprendizes como por parte dos professores, pode trazer contribuições importantes para os processos de ensino e aprendizagem da produção de textos escritos, porque esse conhecimento permite desenvolver estratégias que vão ao encontro das necessidades existentes em cada momento de expressão escrita.

Segundo a autora, se o indivíduo ao redigir um texto, observar a imagem do interlocutor e as estruturas micro e macrotextuais, seu escrito torna-se compreensível, independente de seu contexto. Ao escrevê-lo, o redator está

empregando a prosa de leitor e o texto está no plano da comunicação. Cassany (1999, p.139)[10] argumenta que sujeitos alfabetizados sabem empregar a prosa de escritor, mas somente os bons escritores sabem usar a prosa de leitor. O autor alega que "saber escrever quer dizer saber transformar a prosa de escritor na de leitor". Todavia, sabe-se que essa transformação não é tarefa simples para a maioria dos escritores. Normalmente, eles necessitam de ajuda externa a fim de realizar essa transformação de forma adequada. Quanto à ajuda externa na produção de textos, Damiani et al. (2011)[13] defendem que o professor ou um colega mais desenvolvido podem contribuir com a melhoria do escrito, servindo como espelhos que refletem os problemas de comunicação dos textos. Tal perspectiva é importante porque, muitas vezes, os estudantes não percebem que seus escritos não estão de acordo com o desejado; outras vezes, têm essa percepção, mas não sabem como proceder para adequar suas escritas à situação comunicativa a que se destinam. Ao escrevermos, necessitamos organizar o pensamento para expressá-lo com clareza ao nosso interlocutor, atividade que exige exercício de reflexão sobre o que estamos escrevendo. Nesse sentido, Damiani et al. (2011)[13] menciona que tais práticas reflexivas parecem não ser prioritárias em nossas escolas e universidades.

Outro aspecto que merece atenção, relacionado às dificuldades que os estudantes apresentam para redigir seus textos, especialmente no contexto acadêmico, é a história pregressa de letramento desses estudantes. Os estudos (FIAD, 2011[14]; FISCHER, 2007[15]; KLEIMAN, 2009[16]; OLIVEIRA, 2011[17]; SILVA e PEREIRA, 2013[18]) desenvolvidos no Brasil sobre letramento acadêmico revelam que os alunos que ingressam na universidade revelam sérias dificuldades para produzir gêneros recorrentes nessa esfera educacional.

Mediante pesquisa, Lea e Street (1998)[19], constatam que há lacunas na maneira como estudantes e professores compreendem a produção textual no contexto acadêmico e propõem três modelos a partir dos quais a escrita é compreendida e ensinada na universidade: modelo das habilidades cognitivas dos sujeitos, modelo da socialização e modelo dos letramentos acadêmicos. O modelo das habilidades cognitivas parte do pressuposto de que o conhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua e o domínio da pontuação e da ortografia são suficientes para um bom desempenho escrito do acadêmico. O modelo de socialização parte da premissa de que os acadêmicos devem ser "aculturados nos discursos e gêneros" (p.545), de acordo com cada disciplina, para tornarem-se bons escritores. E o modelo dos letramentos acadêmicos tem por foco a escrita como prática social, considerando que a produção escrita dos estudantes universitários varia de acordo com o contexto e o gênero em foco. Esse modelo também leva em conta os significados que os sujeitos atribuem à escrita, bem como a história de letramento que vivenciaram nos contextos dos quais participaram.

Segundo Street (2010)[20], os três modelos não devem ser entendidos como mutuamente exclusivos, mas complementares entre si. Nesse sentido, Jones, Turner e Street (1999)[21] destacam que não é adequado aderir somente um modelo para tratar dos prováveis problemas na produção escrita dos estudantes, pois o ensino da escrita acadêmica é muito mais que abordar os problemas superficiais presentes nos textos dos alunos. A escrita não é apenas uma habilidade que o universitário necessita aprender e desenvolver mediante socialização promovida pelo professor; ela é também e, principalmente, uma forma de construir valores e crenças culturais; uma forma de realizar uma prática social.

O letramento acadêmico, na concepção de Street (1984)[22] é um fenômeno de caráter social e cultural. Assim, a apropriação da escrita e o uso que os sujeitos fazem dessa escrita são influenciados pelas condições sociais e culturais das comunidades em que se inscrevem, o que gera a existência de múltiplas práticas de letramentos. Para Street (1984)[22], as práticas de letramento são práticas culturais discursivas, que definem a produção e interpretação de textos orais e escritos, em contextos específicos. O autor defende que há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No primeiro, a escrita está

desvinculada de seu contexto de uso. A escrita, de maneira autônoma e independente dos fatores sociais, terá efeitos sobre outras práticas sociais, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a inserção do sujeito em outros contextos culturais. No segundo modelo, o ideológico, o letramento é entendido como prática social, vinculada ao contexto social e cultural do qual participam os sujeitos. Neste modelo, a escrita é utilizada de maneira diversificada, considerando os diversos contextos em que esta se insere. Street e Lefsteisn (2007)[23] explicam que o modelo ideológico foi criado com o objetivo de compreender os usos da escrita nas diferentes culturas existentes e ressaltam que esse modelo propicia um olhar mais sensível à produção de um texto, observando sua variabilidade nos diversos contextos sociais.

Autores que integram a área de pesquisa sobre o letramento acadêmico (LEA, 1999[24]; LILLIS, 1999[25]; JONES, TURNER, STREET, 1999[21]; STREET e LEFSTEIN, 2007[23]; STREET, 2010[20]) atentam para o fato de que não são apenas as habilidades de leitura e escrita que estão envolvidas no processo de aprendizagem no ensino superior, mas também a pouca ou nenhuma familiaridade dos acadêmicos com os gêneros que circulam nesse contexto.

Lillis (1999)[25] comenta que faz parte do senso comum a ideia de que os estudantes, ao ingressar na universidade, têm conhecimento suficiente para produzir diversos gêneros que circulam nesse contexto, portanto, não recebendo orientações necessárias à redação de tais gêneros. Essa situação acarreta o que denominou de *prática do mistério*. A autora explica que essa prática está mais próxima dos estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas e que, até pouco tempo, não tinham acesso à universidade, sujeitos com os quais se lida nesta investigação. Para Lillis (1999)[25], o professor ao julgar que o conhecimento necessário à produção de um determinado gênero acadêmico faz parte do conhecimento que o estudante possui ao ingressar na universidade, está instituindo em sua sala de aula a prática do mistério. Para a autora, o conhecimento necessário para redigir ensaios, resumos, resenha e outros gêneros textuais permanecem desconhecidas pelos estudantes, porque os professores, muitas vezes, partem do pressuposto de que esse conhecimento foi adquirido pelo aluno no decorrer de seu processo de escolarização.

Entende-se que os estudos acerca do letramento acadêmico apontam caminhos para que se compreenda as razões relativas ao insucesso que grande parte de nossos estudantes apresentam, em variados contextos educacionais, para redigirem seus textos. Esses estudos confirmam a importância de o ensino e a aprendizagem da produção escrita serem abordados por meio de atividades interativas, que ofereçam aos estudantes condições de refletirem sobre o que escrevem e, consequentemente, aprimorarem suas escritas.

Resultados e discussão

As pesquisas intervencionistas envolvem planejamento, implementação e avaliação de seus efeitos. Caracterizam-se pela descrição detalhada do processo interventivo e pela apresentação de seus possíveis efeitos, ambas fundamentadas em teorias pertinentes ao objeto de estudo. A avaliação é efetivada por meio de instrumentos diversos de coletas e de análise de dados. A análise deve ser realizada mediante a um intenso processo de triangulação de dados a fim de propiciar confiabilidade aos achados da proposta interventiva (BAUER e GASKELL, 2002)[26]. Dessa forma, os relatórios desse tipo de pesquisa devem conter descrições detalhadas de todos os procedimentos – tanto interventivos, estabelecendo uma interlocução com o referencial teórico, como avaliativos. Os achados da intervenção também devem realizar um diálogo com a teoria em questão (DAMIANI et al., 2013[3]; DAMIANI, 2012[27]).

Assim, o roteiro proposto por Damiani et al. (2013)[3] para elaboração de relatórios de pesquisa-intervenção pedagógica inclui a descrição dos seguintes elementos:

- método da intervenção: objetiva descrever, de maneira detalhada, o método da intervenção (método de ensino), que é a proposta pedagógica implementada. O foco do autor do relatório deve estar voltado à sua atuação como

professor. A descrição do método de ensino aplicado deve estar justificada teoricamente.

- método de avaliação da intervenção: objetiva descrever os instrumentos utilizados para avaliar os efeitos da intervenção. Nesta parte do relatório devem constar os instrumentos de coleta e análise de dados e a justificativa da escolha, mediante a teoria em estudo. Aqui, o foco do autor do relatório deve estar voltado para sua atuação como pesquisador. Os autores sugerem que o método de avaliação da intervenção seja organizado em duas partes: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à avaliação da intervenção propriamente dita.

Para Damiani et al. (2013)[3], a primeira parte da avaliação da intervenção deve expressar a análise das mudanças observadas nos sujeitos participantes nessa intervenção. Essas mudanças devem ser identificadas com o auxílio de diferentes instrumentos, incluindo dados coletados no curso da intervenção. Os autores esclarecem também que os achados, interpretados à luz do referencial teórico o qual embasou a intervenção, necessitam ser apresentados por meio de descrições densas e interpretações minuciosas. Já a segunda parte do processo avaliativo, deve incluir os achados relativos aos aspectos responsáveis pelos efeitos da intervenção, constituindo-se na análise qualitativa da intervenção propriamente dita, incluindo seus pontos positivos e negativos, de acordo com os objetivos propostos para ela.

A seguir, com base no exposto sobre o método interventivo, explicita-se os caminhos percorridos à realização deste estudo.

Método da intervenção

•Implementou-se a intervenção por meio de uma disciplina optativa, denominada *Produção de Textos*, e com estudantes de diferentes semestres do curso de Pedagogia, de uma universidade pública. A turma era composta por dezessete estudantes, todas do sexo feminino.

•Os encontros eram alternados por atividades de leitura, escrita, revisão e reescrita de textos.

•O gênero textual trabalhado foi o resumo.

•No primeiro encontro, apresentou-se a proposta e metodologia de trabalho às estudantes.

•No segundo, solicitou-se ao grupo a produção de um resumo. Não lhes fora fornecido nenhuma orientação específica à realização da atividade, porque intencionou-se identificar o conhecimento que possuíam sobre o gênero em foco e avaliar a qualidade de suas produções escritas. O resumo redigido nesse encontro foi um dos instrumentos que nos permitiu avaliar a intervenção.

•No demais encontros, trabalhou-se a estrutura e a funcionalidade do gênero resumo; a coesão e a coerência como elementos importantes para o desenvolvimento da textualidade; a produção de resumos, bem como atividades de revisão – individual e colaborativa (Flower et al. 1986)[11] e de reescrita dos textos redigidos.

•No último encontro do semestre, entregou-se às estudantes o resumo que haviam redigido no segundo encontro, a fim de que realizassem a revisão e a reescrita desse texto. Elas poderiam tanto consultar o texto-fonte como uma guia de autoavaliação, organizada para análise do gênero resumo. A revisão e a reescrita foram realizadas com base nos conhecimentos que adquiriram no decorrer da disciplina (conceitos científicos – Vygotski, 2009)[28].

•As reescritas eram realizadas em encontros posteriores ao da escrita da primeira versão.

Cabe explicitar que optou-se pelo gênero resumo em virtude de ele assumir papel de destaque na inserção dos estudantes em práticas discursivas presentes no domínio acadêmico-científico, estando presente na composição de outros gêneros como, por exemplo, a resenha. Somando se a isso, o resumo pode ser considerado um dos melhores instrumentos para avaliar-se a capacidade de compreensão e de expressão escrita de nossos estudantes, em diferentes contextos educacionais. Leite (2006, p.12)[29] argumenta que "[p]ara o aluno, o resumo é uma estratégia de estudo e, para o professor, um instrumento completo de verificação de aprendizagem, pois permite que sejam trabalhadas, a um só tempo, as habilidades de ler e de escrever". Para a

autora, o resumo é uma forma reduzida de mencionarmos uma informação, procedente de um processo mental de compreensão. Além disso, esclarece que "[...] o ato de resumir é resultante de uma *capacidade* e constitui uma *habilidade mental* própria do ser humano, acionada para o armazenamento de informação" (2006, p.11) [*grifos da autora*]. Portanto, compreende-se que resumir implica atividades de leitura, de compreensão, de seleção e de expressão de informações.

Método de avaliação da intervenção

•A análise documental presente neste estudo foi constituída pela primeira versão e pela reescrita de um texto pertencente ao gênero resumo.

•Uma entrevista semiestruturada para avaliar como as alunos procediam ao produzirem seus textos.

•Questionário, cujo objetivo foi avaliar a intervenção pedagógica implementada.

•Uma entrevista semiestruturada pós-intervenção.

Os registros orais e escritos das estudantes deixam transparecer a premissa vygotskiana de que a mediação e os processos interpsicológicos influenciam, significativamente, no desenvolvimento do sujeito, principalmente quando os afetam de maneira positiva. Como afirma Vygotski (2009, p.481)[28] "[a] compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva.

As verbalizações das acadêmicas confirmam a importância de o professor trabalhar voltado aos conhecimentos e habilidades que se encontram na ZDP, tanto individual como coletiva. Também ratificam o papel mediador que o professor desempenha na melhoria da produção escrita de seus estudantes e confirmam a relevância de serem desenvolvidas atividades que propiciem aos alunos-escritores pensar e refletir sobre o que escrevem.

Uma das estudantes, ao registrar que a "disponibilidade da professora em nos ouvir" foi um dos aspectos que contribuiu com sua aprendizagem durante a intervenção pedagógica vem ao encontro das ideias de Lillis (1999[25]; 2001[30]). A autora defende que não é suficiente oportunizar aos estudantes atividades que, supostamente, possam propiciar a eles o aperfeiçoamento das competências linguísticas e capacidades discursivas escritas, necessárias à redação de textos coerentes e adequados às situações comunicativas presentes na universidade. Para que os acadêmicos possam adquirir domínio dos recursos linguístico-discursivos proporcionados pela própria língua, de forma a conduzi-los à construção de efeitos de sentido adequados às diversas circunstâncias nas quais são convocados a agir por meio da linguagem, eles precisam ter voz. O estudante necessita ter contato com o professor a fim de negociar e renegociar as especificidades da tarefa solicitada pelo professor; explicitar suas dúvidas e explorar quais são as expectativas que os professores têm em relação a sua escrita (LILLIS, 1999[25]; 2001[30]). Esses momentos, tão necessários aos nossos estudantes, muitas vezes não são observados por parte de quem ensina.

Outro fator mencionado pelas acadêmicas que contribuiu para a melhoria de suas produções escritas foram as atividades de revisão e de reescrita dos textos que redigiam. Os depoimentos confirmam a importância de o professor abordar a escrita como uma atividade recursiva, bem como conceber o ato de escrever como um ato individual e coletivo. Individual no sentido de que o aluno-escritor tem de aprender a fazer as escolhas linguísticas e semânticas de acordo com o repertório de que dispõe e com suas intenções comunicativas; e coletivo, porque a escrita pressupõe, na maioria das vezes, uma reflexão conjunta com outros sujeitos aptos a intervir em nossas escritas a fim de melhorá-las. Concorda-se com Russel (2009, p.241)[31] ao defender que "a escrita não é uma habilidade generalizável que se aprende de uma vez por todas, mas uma conquista ou feito que pode ser desenvolvido, que requer muita prática" e que cabe ao professor "refletir sobre as habilidades que deseja auxiliar os alunos a desenvolver e explicitar-lhes os objetivos das atividades". Portanto, para que o professor possa atingir tais objetivos, compreende-se a necessidade de o ensino da produção de textos escritos ser

abordado como uma atividade processual, por meio de ações interativas e reflexivas, mediante a revisão e a reescrita oportunizando, assim, o "caminho de duas vias" entre os conceitos científicos e espontâneos preconizado por Vygotski (1982)[32].

Conclusões

Os achados deste estudo sugerem que a intervenção do professor na produção escrita do estudante é fundamental para a tomada de consciência e para o desenvolvimento do controle sobre tal produção. As acadêmicas expressaram em vários momentos que a *atenção individual*, a *atenção particular* dispensada pela pesquisadora foi muito importante na qualificação de suas escritas, salientando a importância de serem positivamente afetadas pelo professor no processo pedagógico. Portanto, acredita-se que a atuação do educador, tendo como ferramenta mediadora, também os conteúdos da disciplina associada à revisão e à reescrita foram fatores determinantes para atingirmos o objetivo de nossa investigação. Os resultados de nosso estudo reafirmam os pressupostos vygotskianos sobre a importância dos processos interpsicológicos relacionados aos conceitos científicos em jogo no processo pedagógico, da imitação e do trabalho na ZDP, mediados pela linguagem, na promoção do desenvolvimento mental do educando.

Quanto à tomada de consciência por parte das estudantes, constatou-se que não houve somente em relação aos problemas que seus textos apresentavam, mas também sobre a abordagem processual do texto e outros elementos da textualidade. Compreende-se que a tomada de consciência sobre essa abordagem de texto representa uma contribuição fundamental desta intervenção pedagógica para a atuação profissional das participantes, futuras professores, já que, provavelmente, irão implementar o ensino da produção de textos escritos. Tendo percebido a importância dessa abordagem processual, parece válido pensar que a adotarão em suas atividades pedagógicas.

Este estudo revelou que, embora os textos produzidos pelas estudantes tenham apresentado melhorias, estão distantes dos que se deseja, especialmente, na esfera acadêmica. As alunas revelaram que conhecem pouco das regras de produção de textos que circulam nessa esfera, além de apresentarem vários problemas de desorganização global das informações em seus textos. Os textos aqui analisados estão mais próximos da prosa do escritor do que da prosa de leitor (FLOWER, 1981)[12]. Concordamos com Borba (2004, p.169)[33] ao afirmar que

> [...] mesmo que as universidades não consigam ainda dar conta de preparar seus alunos para a complexidade do mundo contemporâneo em todos os modos sociais e intelectuais requeridos, bem como prepará-los para demandas específicas de suas esferas de atividades, uma das coisas que a universidade pode fazer é ajudar os alunos a aprenderem a aprender. Isto é, devem promover a ampliação da competência discursiva, que envolve habilidade de interpretar e avaliar criticamente uma larga variedade de textos orais e escritos.

Procurou-se desenvolver este estudo considerando o contexto o mais próximo possível de uma situação real de ensino sobre a produção de textos nas licenciaturas. Por meio dos resultados desta investigação, defende-se a ideia de que é possível, mesmo em um semestre, aprimorar as habilidades de escrita de nossos estudantes. Os achados revelaram que os alunos, ao perceberem que o professor está disposto a investir na melhoria de suas escritas, também se mostram interessados em vencer suas dificuldades, corroborando a necessidade de que os cursos, especialmente os de licenciatura, abram espaço em sua matriz curricular para o ensino da produção de textos, mesmo que seja ofertado em um único semestre.

Defende-se que a universidade, além de considerar a história de letramento de seus estudantes, deve chamar para si a responsabilidade de sanar os sérios problemas de produção escrita que os alunos apresentam ao ingressar na academia, se deseja formar professores capazes de propiciar atividades a seus alunos, focalizando a escrita como prática social. Considera-se preocupante constatar acadêmicos que não são mais ingressantes,

apresentarem problemas de escrita como os que foram observados nos textos que fizeram parte deste estudo.

Acredita-se que o controle do sujeito em relação à sua produção escrita pode ser desenvolvido mediante trabalho voltado aos conhecimentos que se encontram na ZDP do aluno-escritor, pois entende-se que este, ao entrar na universidade, não raro, ainda não tem desenvolvidos, adequadamente, os conhecimentos necessários para redigir um texto escrito de boa qualidade. Vygotski (2000)[2] argumenta que, por meio de interações realizadas em condições sociais de produção específica de aprendizagem, como as que foram implementadas no decorrer desta intervenção pedagógica, os sujeitos desenvolvem os conhecimentos que ainda estão em vias de formação, ou seja, que estão em "brotos", "em estado embrionário", necessitando somente de uma ajuda externa para serem desenvolvidos. Portanto, acredita-se que, se cada professor, em seu respectivo componente curricular, contribuir de alguma maneira com a melhoria da produção escrita de seus acadêmicos, provavelmente, eles sairão da universidade com uma expressão escrita bem melhor do que aquela que tinham ao ingressarem. Compartilhamos com as ideias de Guedes e Souza (2006)[34] ao defenderem que a tarefa de ensinar a ler e a escrever é um compromisso de todos os profissionais da educação e não apenas do profissional de Letras, porque a reflexão sobre a produção do conhecimento se expressa por escrito.

Os achados deste estudo sugerem que, por meio da intervenção implementada, mesmo em um semestre, que foi possível desenvolver a tomada de consciência e a capacidade de controle sobre a produção de textos, por meio de uma abordagem processual e interativa. Este estudo revelou também que a tomada de consciência e a capacidade de controle sobre a escrita podem ser maximizadas por meio de práticas coletivas, mediadas pela linguagem,

REFERÊNCIAS

[1] ZEICHNER, K. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

[2] VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

[3] DAMIANI, (et al.). Sobre pesquisas do tipo intervenção. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013.

[4] FREITAS, M.T. Discutindo sentidos das palavras intervenção na pesquisa de abordagem histórico cultural. In. FREITAS, M.T.; RAMOS, B.S. (Org.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural:* metodologia em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

[5] SANNINO, A, SUTTER, B. Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, V.21, N.5, p.557-570, 2011.

[6] SZYMANSKI, H; CURY, V.E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*. V.9, N.2, p.355-364, 2004.

[7] ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

[8] KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

[9] KATO, M. *O mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2005.

[10] CASSANY, D. *Descrever o Escrever: como se aprende a escrever.* (Trad. por Osmar de Souza). Itajaí: Ed. Univali, 1999.

[11] FLOWER, L. (et al.). Detection, Diagnosis and Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, V.37, N.1, p.16-54. 1986.

[12] FLOWER, L. *Revising writer-based prose*. *Journal of basic writing.* V.3, p.62-74, 1981.

[13] DAMIANI. M.F. (et al.). Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, V.14, N.1, p. 455-478, jul/dez 2011.

[14] *FIAD. R.S. A escrita na universidade*. Revista da ABRALIN, ***v. Eletrônico****, N. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.*

[15] FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

[16] KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEM, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

[17] OLIVEIRA, E. F. Diferentes expectativas acerca do ensino da prática de letramento da resenha. *Entreletras*. Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – N.3 – 2011-2.

[18] SILVA, R.W.; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. *Raído*, Dourados, MS, V.7, N.13, p.37-60,jan./jun. 2013.

[19] LEA, M.R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, V.23, N.2, p.157-172, 1998.

[20] STREET, B.V. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, V.28, N.2, p.541-567, jul./dez. 2010.

[21] JONES, C.; TURNER, J; STREET, B. (Org.). Student's writing in the university. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

[22] STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243p.

[23] STREET, B.V.; LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group., 2007.

[24] LEA, M. R. Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing knowledge through texts and experience In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). *Students writing in the university*: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, p.127-140, 1999.

[25] LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). *Students writing in the university*: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, p.127-140, 1999.

[26] BAUER, M.W.; GASKELL. G. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M.W.; GASKELL. G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

[27] DAMIANI, M.F. Sobre pesquisas do tipo intervenção – painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas. *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Campinas: UNICAMP, p. 1-9.

[28] VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

[29] LEITE, M.Q. *Resumo.* São Paulo: Paulistana, 2006.

[30] LILIS, T.M. *Student writing*: access, regulation, desire. London and New York: Routledge; Taylor & Francis Group., 2001.

[31] RUSSEL, D. Letramento Acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russel. Revista Conjectura. V.14, N.2, maio/ago. 2009. Entrevista concedida a Flávia et al.

[32] VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*: Pensamiento y lenguage. Madrid: Visor Distribuciones, 1982b. Tomo II.

[33] BORBA, V.R. *Gêneros textuais e produção de universitários. O resumo acadêmico*. Pernambuco: UFPE, 2003. Tese

(Doutorado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco.

[34] GUEDES, P.C.; SOUZA, J.M. leitura e escrita são tarefas da escola e não só do profesor de português. In: NEVES, C.B. (Org.) *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

ATRAVÉS DAS PÁGINAS DE MUITOS LIVROS: A LITERATURA PARA CRIANÇAS ABRIGADAS

EN PÁGINAS DE MUCHOS LIBROS, LA LITERATURA PARA NIÑOS

Cristina Maria Rosa
Cláudia Barbosa Pereira Sousa

[a] *Universidade Federal de Pelotas/ cris.rosa.ufpel@hotmail.com*

[b] *Universidade Federal e Pelotas/claudiabsousa@hotmail.com*

RESUMO

O PELLE - Projeto de Extensão Leitura Literária na Escola, desenvolvido pelo grupo de estudos em leitura literária (GELL) com o apoio do PET Educação oportunizou, em 2017, experiências através das páginas de muitos livros a um grupo de crianças entre seis e doze anos que frequentaram o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), na região central da cidade de Pelotas. O projeto foi realizado através de leituras literárias de obras previamente escolhidas pelo seu caráter lúdico e inteligente – todas elas inseridas no acervo da sala de leitura Erico Verissimo – o próximo passo foi a criação de expectativa e o convite para ouvir. A seguir, a realização de um diálogo, pautado em conhecimentos sobre o livro (capa, autoria, tema, desfecho, basicamente). Entre as observações e apontamentos no caderno de campo, destaco expressões das crianças relacionadas às leituras realizadas e a todo o aprendizado adquirido. Percebi a ampliação do vocabulário, incentivo à criticidade e o desenvolvimento da oralidade. Meu papel, como mediadora em leitura literária, foi oferecer o encantamento através do texto literário. Pretendi que as crianças desenvolvessem pela leitura, o interesse e o hábito. Almejei que aprendessem a pensar e a fazer uma leitura criativa e interativa. Como avaliação, ainda, busquei ouvir as professoras que acompanharam as crianças.

Palavras chave: Mediador literário; leitura; criança.

RESUMEN

El PELLE - Proyecto de Extensión Lectura Literaria en Escola, desarrollado por el Grupo de Estudios en Lectura Literaria (GELL) con el apoyo de PET Educação organizaron, en 2017, experiencias a través de las páginas de muchos libros a un grupo de niños entre seis y doce años que asistían al Centro de Referencia de Asistencia Social (CRAS), en la región central de la ciudad de Pelotas. El proyecto fue realizado a través de las lecturas literarias previamente elegidas por su carácter lúdico e inteligente – todas ellas de la colección de la sala – la próxima acción fue la creación de expectativa y la invitación a oírlas. Después, la realización de un diálogo sobre el libro (tapa, autoría, tema, desfecho, básicamente). Entre las observaciones y apuntamientos en el cuaderno de investigación, destaco expresiones de los niños relacionadas a las lecturas realizadas y a todo el aprendizaje adquirido. Percibí la ampliación del vocabulario, incentivo a la crítica y el desarrollo de la oralidad. Mi papel como mediadora de lectura literaria fue ofrecer el encantamiento a través del texto literario. Pretendí que los niños hallan desarrollado por la lectura, el interés y el hábito. Busqué que aprendiesen a pensar y a hacer una lectura creativa e interactiva. Como evaluación, todavía, busqué oír a las profesoras que acompañaron los niños.

Palabras-clave: Mediador literario; lectura; niños.

Introdução

O que há nos livros que os tornam tão importantes? Se a literatura é uma arte e há diferentes autores, obras, gêneros, estilos, como escolher o que é a melhor expressão da artesania humana para os pequenos na escola?

A frequente pergunta a quem os defende e cultua foi respondida recentemente por Lya Luft, uma das maiores escritoras do Rio Grande do Sul. Para ela, nos livros há "experiências impossíveis no cotidiano, viagens, aulas de psicologia, de história. Sensibilidade e emoção, aventura, diversão e crescimento pessoal" (LUFT, 2017, p. 04). Compartilhando o entendimento da escritora, o Projeto Leitura Literária na Escola, desenvolvido pelo GELL – Grupo de Estudo em Leitura Literária – com apoio do PET Educação oportunizou, em 2017, experiências através das páginas de muitos livros a um grupo de crianças entre seis e doze anos que frequentam o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), na região central da cidade de Pelotas. No trabalho de extensão em leitura literária que vem sendo desenvolvido por estudantes licenciandos em Pedagogia e bolsistas do Programa de Educação Tutorial - PET Educação. Nele, há estudo, exercício de leitura, elaboração de relatos semanais e avaliação.

Ao estudar a leitura literária e seus efeitos na infância – porta de entrada para as demais leituras – buscamos apoio nas pesquisas e conclusões de Fanny Abramovich (1997). Para ela,

> "Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É suscitar o imaginário e ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar outras ideias para solucionar questões – como os personagens fizeram... – é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar... afinal, tudo pode nascer de um texto" (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Além disso, teoricamente os cercamos de estudiosos para quem a alfabetização literária é imprescindível e, quando não ocorre a família, deve ser oportunizada na escola.

Mas o que seria essa alfabetização literária? Para Rosa (2015), é um **processo** de apresentação do mundo da literatura ao outro. Pressupõe um **sujeito que deseja** – o futuro leitor, a quem a apreciação deve ser ensinada, uma vez que o gosto pela leitura não é um atributo genético (ANTUNES, 2013) – um **sujeito que ama** – o leitor e suas práticas leitoras – e um **objeto de desejo**: o livro, a literatura. O processo – a alfabetização literária – acontece através de um **pacto,** vivido no texto não escrito (QUEIRÓS, 2011): um diálogo proposto pelo autor ao leitor. Ao mesmo tempo insondável e experimentação, a obra não escrita é que revela o literário do pacto e "produz" a obra literária, iniciando o sujeito nos "segredos" da leitura. Para a completude do processo, um mediador que é capaz de selecionar "livros que fascinam" e a compreensão de que a leitura literária pressupõe "uma prática cultural de natureza artística" na qual a "interação prazerosa" com o texto lido é estruturante, pois é a "dimensão imaginária" que garante a invenção de "outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções" (PAULINO, 2014).

Entre os procedimentos para uma alfabetização literária – ensinar o gosto pelo literário e pelo artefato – podem ser incluídos os critérios para a escolha da obra, a leitura para a criança convidando-a a ouvir e a menção ao título e conteúdo da obra como procedimento prévio. Logo depois, a leitura com emoção em que aspectos, imagens e palavras que possam ofertar vínculos sonoros, visuais ou imaginários devem ser ressaltados. O objetivo é convidá-la a conhecer, se encantar e, também, preservar e guardar o livro para reencontrá-lo no próximo momento da leitura (ROSA, 2015).

As práticas formadoras do leitor são definidas pelo conteúdo – o que ler – e pelos procedimentos: como ler. Em casa e quando se refere a esse segundo aspecto – como ler – desde a busca pelo livro (na estante, na caixa de livros, na casa da avó, na biblioteca, na livraria) até a voz, a entonação, os silêncios, os gestos são coadjuvantes que atuam poderosamente na produção do encantamento pelo conteúdo (gênero, autores, títulos). O

encontro não espontâneo com o livro deve ser preparado. Informar ao bebê que o livro vai estar sempre ali, aguardando, é fundamental.

A criança deve conhecer essa condição – a espera – e esperar pelo momento de abrir novamente o livro. E deve ser apresentado a um lugar – onde o livro espera – para ter a certeza do encontro. Poder recorrer a ele na ausência do mediador, esperando para ser aberto novamente e em um lugar a ele reservado é condição de pertencimento ao tornar-se leitor. Esse lugar definido, também ele cultuado, deve ser levado em consideração e mesmo uma caixa de papelão pode exercer o papel de guardador do livro. A atitude do leitor é que atribui valor ao lugar (estante, caixa, mesa), que passa a ter importância quando instituído.

Desenvolvimento:

O Projeto de Extensão Leitura Literária na Escola – PELLE, desenvolvido em 2017 pelo GELL - Grupo de Estudos em Leitura Literária contou com o apoio do Programa de Educação Tutorial – PET Educação. Isso significou o trabalho de duas bolsistas mas a professora orientadora, além do acervo disponibilizado pela Sala de Leitura Erico Verissimo.

As experiências através das páginas de muitos livros foi o título escolhido para indicar que muitos livros e procedimentos de leitura foram disponibilizados, uma vez que não apenas foram apresentados obras às crianças, mas, também, um contato mais intenso com a leitura e a escolha de obras.

O grupo de crianças entre seis e doze anos que frequentavam o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), na região central da cidade de Pelotas, esteve nas dependências da Faculdade de Educação para integrar e participar do projeto. Metodologicamente, se constituiu de leituras literárias de obras previamente escolhidas pelos estudantes mediadores, orientados pela docente coordenadora.

Ao definirmos as obras a serem lidas para as crianças, um grupo considerável de critérios precisam ser considerados, entre eles, autoria, gênero, ilustrador, quantidade e qualidade do texto e até temas que podem desencadear indagações e diálogos acalorados.

Os critérios clássicos para escolher uma obra literária infantil são a atemporalidade ou longevidade, a linguagem (expressão inusitada e/ou metafórica), a inesgotabilidade (diferenciadas e infindáveis leituras de uma mesma narrativa), o valor histórico e documental, a magia, o vínculo com a ancestralidade e a capacidade de "fazer pensar". Essas características integram o grupo de critérios defendidos por Italo Calvino na obra "Por que ler os Clássicos". Editada em 1993 pela Companhia das Letras, é um marco sobre critérios de escolha de um livro a ser lido. Nele, uma frase de Calvino: "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer".

A arte literária para a infância tem o compromisso, por arte, de unir o lúdico (jogo de deleitar-se) com o útil (jogo de posicionar-se). Como humanos, espécie que através da linguagem se representa, temos essa premência que é simbolizar. Nas palavras de Bagno (2014), a linguagem é uma faculdade cognitiva

> "[...] exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento. Nós somos seres muito particulares, porque temos precisamente essa capacidade admirável de significar, isto é, de produzir sentido por meio de símbolos, sinais, signos, ícones etc. Nenhum gesto humano é neutro, ingênuo, vazio de sentido: muito pelo contrário, ele é sempre carregado de sentido, nos mais variados graus, e cabe justamente à nossa capacidade de linguagem interpretar o sentido implicado em cada manifestação dos outros membros da nossa espécie" (BAGNO, 2014).

O grupo de obras escolhidas – todas elas inseridas no acervo da sala **de leitura Erico Verissimo** – foram previamente lidas pelos mediadores.

O próximo passo foi a criação de expectativa e o convite para ouvir, ou seja, as crianças fora instigadas a olhar, imaginar, intuir e externar julgamentos sobre as possibilidades contidas em um ou mais livros.

A seguir, as mediadoras organizaram e

colocaram em prática a realização de um diálogo, pautado em conhecimentos sobre o livro. Assim, capa, autoria, tema, desfecho, foram considerados. Entre as observações e apontamentos no caderno de campo – organizado com o intuito de observar, em prazo mais alongado os efeitos da proposta – expressões das crianças relacionadas às leituras realizadas e a todo o aprendizado adquirido puderam ser conhecidas.

A percepção de que ampliavam seus vocabulários através do desenvolvimento da oralidade foi considerada como uma possibilidade concreta durante o desenvolvimento do projeto.

Ao oferecer, via leitura de obras, conhecimentos dos autores, diálogos sobre o lido e exploração de opiniões – uma relação de encantamento, imaginávamos que as crianças pudessem vir a desenvolver pela leitura, o interesse e o hábito. E, também, que aprendessem a pensar e a fazer uma leitura criativa e interativa

Entre os universitários – Bolsistas PET Educação – que nele atuam, o objetivo era oportunizar o aprendizado de saberes (conhecimentos mais habilidades, procedimentos e atitudes) que constituem a docência em leitura literária, que podem ser nomeados como os saberes literários e da e para a mediação. Assim, é necessário conhecer e desenvolver a prática da apresentação da literatura às crianças – a alfabetização literária –, constituída pelos saberes sobre a literatura e as obras (autores, ilustradores, gêneros) e suas formas de compartilhamento (escolha de obras, leitura oral, escuta atenta, reflexão sobre o lido). Artefato mais importante de nossa cultura escrita, o livro precisa ser indicado aos novos que chegam à escola para que esses integrem o processo de alfabetização literária que, de acordo com Rosa (2016), tem como pressuposto a atitude organizada, constante e qualificada de um mediador, um sujeito que estende "pontes entre os livros e os leitores" (REYES, 2014, p.213).

Oportunizar o aprendizado de conhecimentos sobre a literatura e a habilidades ou procedimentos e atitudes que constituem a docência em leitura literária, demanda, primeiro, a explicitação de conceitos, entre eles, criança, leitura, literatura infantil, alfabetização literária e mediação. Assim, a seguir, nosso entendimento dos vocábulos:

Criança: considerada "um ser em formação" ao qual deve ser concedida liberdade e suporte adequado para desenvolver seu "potencial" e alcançar sua "plenitude em realização", já foi vista como, um "adulto em miniatura". Nesse tempo, a infância ou período de imaturidade era regido por educação rígida, disciplinadora e punitiva. Nesse período a literatura exemplar tinha como objetivo "levar o pequeno leitor" a entender e "assumir precocemente" posturas e atitudes consideradas "adultas". (COELHO 2000). Atualmente, compreende-se que há infâncias e não a infância, conceito esse cunhado no século XX diante da compreensão social dos papéis das variadas idades geracionais. Em suma, a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável (HUNT, 2010, p. 94-95).

Leitura: Entendida como uma habilidade que extrapola os sujeitos em relação, o leitor e texto, de acordo com Rosa (2018), "a leitura pode ser descrita como não restrita ao ato de decodificar letras, sílabas e construções frasais". Para a autora, ela "antecede essa primeira relação – compreender o sistema alfabético, suas regras e manifestações – pelos saberes que circulam acerca do valor social da leitura, é concomitante à compreensão do sistema de escrita alfabético, pois, enquanto se lê ocorre a compreensão da escrita em si, seu valor gráfico e conceitual e é posterior, pelo poder que a escrita possuir de reverberar sentidos e significados na vida do leitor". No caso da escrita literária, Rosa (2018) indica que, ao agregar-se o valor da *arte do escrito*, ao objeto de compreensão – o texto – a leitura adquire um valor imensurável, vinculado à invenção.

Literatura Infantil: Embora possa parecer que é representada por livros escritos para crianças com o objetivo de entretê-las, estudiosos e pesquisadores, como Nelly Novaes Coelho, por exemplo, insistem em afirmá-la como arte. Em suas palavras: "literatura infantil é antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo" (COELHO, 2000). Como fenômeno, oportuniza que as crianças

desenvolvam o pensar crítico e a imaginação, fundindo os sonhos e a vida prática, o que se imagina com o real. Para HUNT (2010), a literatura, "[...] por inquietante que seja, pode ser definida como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças". A literatura para crianças, uma vez que parte considerável é escrita por adultos para as infâncias, tem sua linguagem específica e, como objetivo, expressar uma determinada experiência humana. Para a estudiosa, é preciso ter conhecimento das formas como cada época história descreveu esse fenômeno. Em suas palavras:

> Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse modo é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução (COELHO, 2000. p. 27).

Alfabetização Literária: Processo deliberado, organizado, criterioso e frequente de apresentação do "mundo da literatura", seus atributos e ritos a todas as crianças desde que iniciam sua vida escolar, para Rosa (2018), a alfabetização literária é fundada na certeza de que essa é uma habilidade referencial à vida dos humanos em sociedade, além de integrar os saberes docentes, qualificar o processo de aquisição da linguagem oral e inserir as crianças pequenas na cultura escrita. Pesquisadores interessados no tema como Bartolomeu Campos de Queiros (2009), Beatriz Cardoso (2014), Lígia Cademartori (2014), Ana Maria Machado (2002), Graça Paulino (2014), Regina Zilberman (2003) e Tzvetan Todorov (2012), são unânimes em atribuir à escola o poder e o dever de ensinar a amar a literatura. De acordo com Reyes (2014), para alfabetizar literariamente, é preponderante a atitude de um mediador - uma pessoa que "estende pontes entre os livros e os leitores".

Mediador Literário: entendido como um sujeito "entre", o papel do mediador literário é oferecer vínculos através do encantamento que o texto literário oportuniza. É papel do mediador literário, conhecer e dominar o texto que vai ler para seus ouvintes, o poder da escrita e da linguagem do autor e as possíveis questões que podem surgir durante a leitura/audição. Para melhor aproveitamento, o mediador deverá iniciar com leitura de textos pequenos e que promovam o prazer em ouvir e o desejo de conhecer sobre o autor apresentado além de outras obras escritas por ele. Não existe técnica que garanta a leitura literária. O mediador precisa ser sensível, e considerar que nem todos seus ouvintes têm um repertório literário.

Mediação Literária: a metodologia

A experimentação – leitura, registro e avaliação – do processo de leitura literária ofertada ao grupo de crianças entre seis e doze anos que frequentaram o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), na região central da cidade de Pelotas ocorreu durante os meses de março a outubro de 2017, às sextas-feiras, entre as 9 e as 10 horas e 30 minutos. O local – a Sala de Leitura Erico Verissimo – é um espaço acadêmico de formação do leitor literário que se localiza no ICSH/UFPel. Criada para promover a leitura literária e receber crianças, estudiosos e pesquisadores, a sala tem um acervo integrado por livros sobre a literatura e seu ensino, literatura universal, literatura para crianças e literatura infanto juvenil além de gibis e uma coleção de banners que atestam a história do GELL – Grupo de Estudos em Leitura Literária.

A preparação das estudantes para ler ocorreu na disciplina Literatura Infantil I, ofertada na modalidade optativa à Licenciatura em Pedagogia da FaE/UFPel pela professora Drª. Cristina Maria Rosa. Teve como objetivo "conhecer e ampliar estudos a respeito da Literatura na Escola, suas fontes, autores, história e práticas".

Foram selecionadas para a leitura ao grupo de crianças as seis obras do autor Erico Verissimo. Nascido no Rio Grande do Sul em 1905, este escritor possui uma interessante obra infantojuvenil que foi, inicialmente, publicada nos anos 30 e 40 do Século XX. Como argumento para a escolha, sua obra, ser presente nas bibliotecas, ser pouco lido e ter narrativas ricas repletas de interação autor

leitor.

Na linguagem de Verissimo, a criança (personagem e leitor) é protagonista, tem "autonomia, liberdade e voz" (ROSA, 2013, p.37). Considerado um clássico da literatura gaúcha, Verissimo foi selecionado com o fim de indicar às crianças que um "clássico não é um livro antigo e fora de moda. É um livro eterno que não sai de moda", de acordo com Ana Maria Machado (2002, p.15).

É através da leitura dos clássicos que acessamos modos de pensar que ainda não conhecemos e, em alguns casos, formas de linguagem que se perpetuam ao longo dos anos e se tornam imprescindíveis. Essa coleção e outros livros que foram disponibilizados para livre escolha das crianças, compõem o acervo da Sala de Leitura Erico Verissimo. Foram escolhidas pelo seu caráter lúdico e inteligente, ou seja, objetivaram divertir e fazer pensar. Elas são: *As Aventuras do Avião Vermelho*, *Os Três Porquinhos Pobres*, *Rosa Maria no Castelo Encantado*, *O Urso com Música na Barriga*, *A vida do Elefante Basílio* e *Outra Vez os Três Porquinhos*, todas de Erico Verissimo.

Os procedimentos adotados no desenvolvimento do projeto foram seis. a) Escolha do que ler (autor, gênero ou obra); b) Leitura semanal; c) Diálogo sobre o lido; d) Registros escritos em caderno de campo, e) Disponibilização vários títulos, para que escolhessem seus favoritos. Essa prática tem como objetivo permitir um contato maior com livros e autores diferentes.



Figura 1 - Apresentação da obra escolhida

Anteriormente à leitura foi desenvolvido um diálogo, com o propósito de gerar aproximação do mediador com o grupo em busca de avaliações sobre o gênero, o tema e o livro. A prática é indicada por Nelly Novaes Coelho (1999) que sugere: "antes de narrar a história, deve-se abrir espaço para uma boa conversa". O diálogo é pautado no conhecimento sobre o livro: menção a seu autor e aspectos que o compõe (capa, ano da edição, editora e ilustração, formato, tipo de papel), criação de expectativas acerca de sua continuidade e desfecho e, por fim, convite a ouvir. Esse é o foco. Na pós-leitura, outro momento de diálogo, são bem-vindos questionamentos, opiniões, conclusões. O intuito é divagar e externar sentimentos, compreensões e ponderações.

No segundo momento as crianças foram convidadas a usufruir do espaço, usando adereções disponibilizados com o intuito de despertar a imaginação das crianças e ler outros títulos. (figuras 5, 6, 7 e 8).

Entre os textos escolhidos – obras que estão inseridas no acervo da sala e que foram previamente organizadas para casa uma das interações – estiveram: A Zeropeia e Miltopeia, a Centopéia solidária, de Herbert de Sousa; A casa sonolenta, de Wood Audrey; A família do Marcelo e Gabriela e a Titia, de Ruth Rocha; A Poção da confusão, da Ann Rocard; A Velha Misteriosa, As velhinha Maluquete, A zabumba do Quati, Bem do seu Tamanho, Beto, o Carneiro, Curupaco Papaco, De carta em carta e O distraído sabido, de Ana Maria Machado; Flicts, de Ziraldo; Lino, de André Neves; Mania de explicação, de Adriana Falcão; Minhas férias, pula uma linha, parágrafo, de Christiane Gribel; Monteiro Lobato em Quadrinhos, da Editora Globo, Os bichos que tive, de Sylvia Orthof e Pandolfo Bereba, de Eva Furnari.

Antes de retornarem à sala de aula na escola, quando partiam da Sala de Leitura, as crianças assinavam o livro de presença, firmando o compromisso que tinha conosco todas as manhãs de sexta feira.

Resultados e discussão

Entre as observações e apontamentos no caderno de campo, destacam-se expressões das crianças relacionadas às leituras realizadas e ao aprendizado adquirido.

O primeiro apontamento diz respeito ao grupo de livros selecionados: por atender crianças pertencentes a uma faixa etária mais alargada e, entre elas, algumas que ainda não sabem ler, foram escolhidas leituras cuja indicação é mais ampla, menos restrita.

Quanto à proposta de disponibilizar livros após a leitura, com títulos e gêneros diversificados, acredita-se que acrescentou no processo de aprendizagem das crianças e no nosso, como medidores. Percebeu-se a ampliação do vocabulário, incentivo à criticidade e o desenvolvimento da oralidade.

O estímulo ao deleite foi outra conquista observada entre as crianças. A divisão de alguns dos livros em capítulos – como na leitura de *A vida do elefante Basílio*, de Erico Verissimo – ampliou os vínculos e manteve a frequência das crianças que se interessaram por saber o que ocorreria na próxima semana, naquela trama.

Percebeu-se ainda, que no momento em que os livros eram oferecidos, as crianças escolhiam um título e se entretinham na leitura e, a cada semana, se envolviam mais, tornando-se participativas. Ao fim de um pequeno tempo de leitura para eles, uma das meninas (fig. 3 e 4) presente solicitou ler para os demais, no que foi atendida.

Assim, sentada próxima da mediadora, leu em voz alta para todos. Foi emocionante vê-la tentando imitar os adultos mediadores e usufruindo de seus tons de voz. Logo depois, outras crianças também se ofereceram para ler, o que foi considerado uma conquista do projeto.

O hábito de apresentar o livro seu autor, elementos gráficos da capa, observações acerca do ilustrador além de outros elementos, tornou-se presente sempre que uma criança se transformava em mediadora. Se por ventura "esquecesse" as demais a lembravam, cobrando, questionando, exigido.

Imagens do processo















Conclusões

Na cultura escrita, a literatura, "por ser expressão máxima da arte de pensar e escrever", é que oportuniza "conhecer e refletir sobre o mundo e as pessoas, de forma livre", favorecendo o "desenvolvimento da crítica e da criação" (SERRA, 2015). Assim, os termos aqui elaborados o foram como intuito de estender pontes entre a formação e a continuidade de estudos e práticas a serem desenvolvidas nas escolas pelos estudantes quando professores.

Preponderante na primeira infância, a *alfabetização literária* é a atitude mais impactante a ser fruída na escola e, para tal, a mediação literária – trabalho intencional e qualificado do adulto – é insubstituível.

Na infância a criança ainda não lê sozinha e é no processo deliberado de apresentação do livro e dos *ritos do ler* que ocorre a formação do leitor literário. Para tal, é imperativa a escolha criteriosa de livros e a integração dos bebês ao comportamento leitor uma vez que crianças são inteligentes, competentes e possuem grande curiosidade e interesse em conhecer. Nesse tempo, a leitura deve ser um investimento do adulto que "vai dando sentido" às páginas com sua "presença e sua voz". Aos pais e professores – primeiros mediadores – vão se somando bibliotecários, livreiros e diversos adultos que acompanham a leitura das crianças, até torná-las integradas aos processos de letramento.

Cientes de que o nosso papel como mediadores da leitura literária é oferecer o vínculo através do encantamento que o texto literário oportuniza, pretendíamos que as crianças desenvolvessem o interesse e o hábito da leitura, que aprendam a pensar e a fazer uma leitura criativa e interativa e os primeiros passos foram dados.

Como aprendizes de mediadores e professores que seremos, reconhecemos a viabilidade do projeto de extensão e sua influência em nossa formação docente. O maior aprendizado é que a literatura, na escola, é imprescindível, urgente e possível de ser realizada.

Brinquedos inventados por nós, adultos, através de um mecanismo incrível, o nosso cérebro e nossa imaginação, os **textos literários têm destino**: os nossos infantes. Criação pura, invencionice, a arte destinada por nós, os maduros da espécie aos pequenos, deve ser, ao mesmo tempo, **doce** e **útil**, pois a literatura tem o compromisso de encantar o leitor e, ao mesmo tempo, torná-lo mais culto, mais perspicaz, mais inteligente, mais curioso.

A linguagem, nesse caso, é o mais importante. E uma regra é não infantilizar a criança, pois a coloquialidade, os diminutivos e as simplificações depreciam o ouvinte e nem sempre são o caminho mais certeiro para capturar os pequenos como futuros leitores. Como escreveu Mia Couto, o encanto "no acto da escrita, é surpreender tanto a escrita como a língua em estado de infância" e escrever é "lidar com o idioma como se ele estivesse ainda em fase de construção, do mesmo modo que uma criança converte o mundo todo em um brinquedo (COUTO, 2008, p. 5).

Perguntas que ainda resistem na exploração desse tema são: E quanto à leitura, habilidade adquirida de crucial importância para a vida dos humanos em sociedade? Quando o livro e a Leitura como hábito prazeroso pode ser apresentada à infância? Em que fase os bebês e crianças pequenas já apresentam conexões neurais capazes de moldar as futuras capacidades de ler e gostar de ler a ponto de

transformar o gosto em hábito e fiel companheiro da aquisição progressiva e constante de saberes?

Como avaliação, além do observável em encontros semanais com esse grupo de crianças nos quais o gosto foi sendo ampliado e as escolhas cada vez mais criteriosas, buscou-se ouvir as professoras que as acompanhavam. Essas, em seus relatos, indicaram que meninas e meninos participantes do projeto, em outros locais e mesmo na escola, passaram a demonstrar interesse pela leitura através, também de uma espera ansiosa por mais uma interação.

Assim, como conclusão final acredita-se que a leitura pode e deve ser ofertada: com critérios, com desenvoltura e com o desejo de formar, a cada dia, um novo leitor.

REFERÊNCIAS

[1] ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

[2] ANTUNES, Celso. **A leitura como paixão – Como estimular a leitura infantil**. São Paulo: Editora IMEPH, 2011.

[3] BAGNO, Marcos. **Linguagem**. Glossário CEALE, 2014. Disponível em:http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem).

[4] COELHO, Maria Betty. ***Contar Histórias*: Uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

[5] LUFT, Lya. Por que a gente devia ler. **Jornal Zero Hora**. Coluna de Luis Fernando Verissimo (p. 04) - Interina. Porto Alegre: ZH, 05/10/2017.

[6] MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

[7] MEDIADORES DE LEITURA. In: REYES, Yolanda. **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Tradução de Elizabeth Guzzo de Almeida. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em Acesso em: 18 de set. 2017.

[8] PAULINO, Graça. **Leitura Literária**. Glossário CEALE, 2014. Disponível em:http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria

[9] ROSA, Cristina Maria. **Alfabetização Literária.** Disponível em: http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2015/06/alfabetizacao-literaria-o-que-e.html. Acesso em: 08 de set. 2017.

[10] ROSA, Cristina. **Pequeno Glossário: Leitura.** Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2018/11/pequeno-glossario-leitura.html> Acesso em: 20 de novembro de 2018.

[11] ROSA, Cristina. **Critérios de escolha: um passinho de cada vez**. Alfabeto à Parte, 26 de março de 2015. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2017/07/criterios-de-escolha-e-de-relevancia-de.html>. Acesso em: 11 de outubro de 2018.

[12] SERRA, Elizabeth. Literatura nas escolas públicas: conquista da Educação que não deve ser interrompida. Carta. FNLIJ, 2015. Disponível em: http://biblioo.cartacapital.com.br/fnlij-sai-em-defesa-do-programa-nacional-biblioteca-na-escola/ Acesso em: 19 de outubro de 2018.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

THE CONTRIBUTIONS OF COMPLEX THINKING TO THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN THE INFORMATION AND COMMUNICATION SOCIETY

Claudia Escalante Medeiros

Doutoranda em Educação- PPGE/FaE/UFPEL (cacaescalante@gmail.com)

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento intitulada: A formação continuada de Professores por meio dos Núcleos de Tecnologia na Educação - NTE/RS: Ensinando com TIC na Sociedade da Informação e Comunicação e objetiva apresentar as contribuições do pensamento complexo como uma opção teórica para subsidiar as propostas de formação continuada de professores. Parte-se da ideia de que a sociedade da informação e comunicação necessita de professores com uma formação que transcenda ao ensino tradicional, no qual os conteúdos são transmitidos e ensinados como verdades absolutas, fragmentados e descontextualizados. Para Morin (2011) esta fragmentação impede a percepção das conexões existentes entre as disciplinas e o contexto, sujeito e objeto. Em oposição ao ensino tradicional, o autor propõe o Pensamento Complexo como forma de religar os saberes fragmentados pelo ensino tradicional. Metodologicamente valeu-se de alguns pressupostos do levantamento bibliográfico com base em Morin (2000; 2003; 2011), Moraes (1997; 2004, 2007) e Kenski (2013). A partir do referencial consultado, pode-se afirmar que a sociedade da informação e comunicação necessita de professores que primem pela formação de sujeitos conscientes da transitoriedade do conhecimento, e capazes de perceber a multidimensionalidade dos fatos e as conexões entre as partes e o todo, ou seja, um indivíduo apto a perceber-se como parte integrante de uma sociedade em constante transformação.

Palavras chave: Pensamento Complexo, Formação Continuada de Professores, Sociedade da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This work is an excerpt from the doctoral research in progress titled: The Continuing Education of teachers through the centers of technology in education-NTE/RS: Teaching with ICT in the information and communication society and aims to present the Contributions of complex thought as a theoretical option to subsidize the proposals for continuing teacher education. It is based on the idea that the information and communication society needs teachers with a formation that transcensts traditional teaching, in which the contents are transmitted and taught as absolute, fragmented and decontextualized truths. For Morin (2000; 2003; 2011), Moraes (1997; 2004, 2007) e Kenski (2013). This fragmentation prevents the perception of the existing connections between the disciplines and the context, subject and object. As opposed to traditional teaching, the author proposes complex thinking as a way to reconnect knowledge fragmented by traditional teaching. Methodologically It was worth some assumptions of the bibliographical survey based on Morin (2000; 2003; 2011). From the referential reference, it can be affirmed that the information society needs teachers who press for the formation of subjects conscious of the transience of knowledge, and able to perceive the multidimensionality of the facts and the connections Between the parties and the whole, that is, an individual able to perceive himself as an integral part of a society in constant transformation..

Keywords: Complex thinking, continuing teacher training, information society and communication.

Introdução

A visão de mundo que prevalecia até o século XVI era a da visão orgânica. Esta visão compreendia os processos da natureza em termos de relações de interdependência entre fenômenos materiais e espirituais, e eram realizadas por meio da subordinação das necessidades individuais às da comunidade. Para o homem medieval, a realidade era sagrada e este deveria perceber a harmonia existente no universo cujo grande arquiteto era Deus.

Foi a partir dos séculos XVI e XVII que a visão de um mundo orgânico, vivo e espiritual começou a ser substituído pela noção do mundo-máquina, composto de objetos distintos, decorrentes das mudanças advindas da Física e da Astronomia que ocorreram a partir de Copérnico. Mas foi com René Descartes, John Locke, Francis Bacon, Galileu Galilei, David Hume, e, posteriormente, com Isaac Newton que se institui o método científico, o qual, na época foi sendo considerado como a única forma de se fazer e pensar ciência. É também neste contexto que o Racionalismo se firma como um método analítico, o qual propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em partes componentes e sua disposição dentro de uma ordem lógica, estabelecendo-se então o paradigma cartesiano-newtoniano, também chamado paradigma moderno que tem na organização adotada pela escola sua reprodução e conservação.

O paradigma cartesiano-newtoniano sustentou e ainda sustenta o modelo conservador e dominante de se fazer pesquisa científica e que passou a priorizar a racionalização, a fragmentação e a visão linear da Ciência e, por consequência, influenciou e ainda influencia a escola instituída por esse determinismo mensurável, que foi engendrando uma visão fechada de conhecimento e um universo linearmente concebido.

A partir do final do século XIX e início do século XX as bases dessa forma de fazer ciência no Ocidente começam a ser abaladas fortemente, o que contribuiu para que o paradigma cartesiano-newtoniano entrasse em crise demonstrando seu esgotamento. Como forma de superar este paradigma, vários autores começam a levantar outras possibilidades de se construir conhecimento, como Boaventura de Souza Santos, Jürgen Habermas, Karl Popper, Tomaz Kuhn, Gaston Bachelard, José Carlos Köche e o sociólogo francês Edgar Morin.

Refletindo sobre a Teoria dos Sistemas, a Cibernética e a Teoria da Informação/Comunicação, Edgar Morin propõe o Pensamento Complexo que pode ser entendido como um pensamento, talvez um novo paradigma que rompe com a visão fragmentada preconizada pelo paradigma cartesiano-newtoniano dominante no mundo, até o século XX.

Neste contexto organizou-se o presente artigo, cujo objetivo é apresentar as contribuições do pensamento complexo como uma opção teórica para subsidiar as propostas de formação continuada de professores na sociedade da informação e comunicação.

A presente investigação é de abordagem qualitativa e valeu-se de alguns pressupostos do levantamento bibliográfico realizado tendo por base obras impressas e artigos disponíveis em periódicos *on line* que abordassem a temática aqui em discussão, a fim de encontrar elementos que atendessem ao objetivo proposto.

A abordagem qualitativa é justificável de acordo com Minayo (2001) [1], pois a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Desta forma, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para alcançar o objetivo propostos este artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente apresenta-se de forma breve o o Pensamento Complexo, em seguida aborda-se os seus princípios organizadores e finalizando a discussão teórica destacam-se as contribuições do pensamento complexo como um novo paradigma capaz de subsidiar as

propostas de formação continuada de professores na Sociedade da Informação e Comunicação.

A análise do referencial teórico consultado permite inferir que a adoção do Pensamento Complexo na formação continuada de professores poderá contribuir para a formação de sujeitos conscientes da transitoriedade do conhecimento; capazes de perceber as múltiplas dimensões de um fenômeno, o que contribuirá para construção de novas formas de ensinar e aprender, levando o indivíduo a perceber-se como parte integrante de uma sociedade em constante transformação, sendo esta uma das caracteríticas principais que são exigidas do cidadão deste século XXI.

Desenvolvimento

Na sociedade atual, são inúmeras as transformações e mudanças que ocorrem em um ritmo cada vez mais acelerado. São transformações científicas, culturais, políticas, sociais, que afetam a sociedade e a própria estrutura planetária. Em decorrência destas transformações o futuro é incerto e imprevisível, as verdades são passageiras e o conhecimento científico, antes considerado como verdade incontestável tornou-se provisório e em constante processo de construção.

Tais transformações encaminham a um rompimento com os padrões vigentes, anunciando a necessidade de mudança. Este cenário anuncia o esgotamento do paradigma cartesiano-newtoniano que durante séculos perdurou como a única forma correta e verdadeira de se fazer ciência. Nesse paradigma a separação entre o sujeito e objeto, todo e as partes constituiam sua característica principal, ou seja, somente se compreenderia o todoe, se estudássemos cada uma das partes separadamente. Esse modelo influenciou fortemente a organização da escola, cuja a organização curricular representa a sua reprodução e conservação.

Este modelo consegue manter sua hegemonia até o início do século XX, quando começa a ser fortemente atacado, demonstrando seu esgotamento. Este esgotamento do paradigma cartesiano-newtoniano começa com a física quântica, com os trabalhos de Niels Bohr, em 1913, e Heisenberg, em 1927. Estas descobertas da Física Quântica, aliadas as contribuições da Teoria Geral dos Sistemas, da Cibernética e da Teoria da Informação/Comunicação, acenam para a necessidade de um novo paradigma, ou um novo modo de pensar e de fazer ciência, que seja capaz de reconhecer a inseparabilidade que existe entre sujeito e objeto, as partes e o todo, como oposição a esta forma fragmentada de perceber o mundo. Neste sentido, emerge o Pensamento Complexo que pode ser entendido como uma noção, uma concepção filosófica e epistemológica que busca conceber uma visão conjunta entre as diversas áreas do conhecimento para pensar, de forma indissociável, a natureza, a realidade, a vida e o mundo em oposição à fragmentação preconizada pelo paradigma cartesiano-newtoniano.

Tal pensamento permite compreender a relação entre o mundo macrofísico e microfísico e a comunicação entre as partes e o todo (Morin, 2000)[2]. Ao reconhecer esta indissociabilidade, a pesquisadora Maria Cândida Moraes assim se posiciona:

> "Observador, objeto observado e processo de observação constituem uma totalidade indivisa, em movimento fluente, caracterizando o efetivo estado das coisas. A totalidade é o ponto vital de qualquer paradigma que surge a partir dessas ideias. Se há movimento de energia, total e ininterrupto, todos os fenômenos não podem ser separados uns dos outros e, portanto, não existe a fragmentação e a separatividade que o modelo mecanicista pregava. É o pensamento do homem que fragmenta a realidade" (Moraes, 1997, p. 11)[3].

Essa posição é reforçada por Morin ao posicionar-se contra o caráter simplificador e redutor do paradigma cartesiano-newtoniano. O referido autor afirma que o mundo é um todo indissociável. E para justificar essa sua posição apoia-se em Pascal e afirma: *"Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo"* (Morin, 2011, p.74)[4]. Esta visão remete a uma visão sistêmica, que juntamente com a Cibernética e a Teoria da Informação e Comunicação

tiveram grande influência no pensamento de Edgar Morin. Estas Teorias contribuiram para que o autor chegasse ao conceito de auto-organização que é considerado o elo organizador de seu pensamento (Silva, 2011)[5].

Moraes (2004, p.73)[6] ao explicar o conceito de auto-organização parte do conceito de organização é uma característica central tanto, na biologia, como na física e possui caráter universal. Ao considerar um sistema como um organismo vivo, reconhece-se também que, este se ajusta e se transforma, ou seja, se auto-organiza, o que:

> "[...] implica uma série de outras características importantes para o desenvolvimento desse processo, como autonomia, interconectividade e interdependência entre os diversos componentes do sistema, associadas à necessidade de que o sistema seja aberto, com estruturas operando afastadas do equilíbrio, o que permite um fluxo constante de energia, matéria e informação".

Assim, Morin (2011)[7] – através de processos de recriação e realimentação – concebe e percebe a sociedade, as pessoas, a natureza e o cosmos enquanto um sistema que apresenta a capacidade de se auto-organizar, reagindo e reajustando-se aos desequilíbrios provocados pelo meio, o que leva este a estar em constante transformação. Dessa forma ao considerarmos esta característica presente em todos os sistemas vivos, é impossível de se trabalhar com o pensamento complexo tendo-se como método os esquemas rígidos e imutáveis, característicos do paradigma cartesiano-newtoniano. E em decorrência disso, Edgar Morin (2011)[8] vê e sente a necessidade de se superar este paradigma, pelo pensamento complexo, destacando-se que essa sua adoção requer a compreensão de sete princípios fundamentais, a saber: o princípio sistêmico ou organizacional, o princípio hologrâmico, o princípio do circuito retroativo, o princípio do circuito recursivo, o princípio da autonomia/dependência, o princípio dialógico e o princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento (Morin, 2003)[9].

O princípio sistêmico ou organizacional traz em si a ideia de ligação, ou seja, liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. Este princípio carrega a ideia sistêmica, em oposição ao reducionismo cartesiano-newtoniano. Pelo pensamento complexo todo o universo pode ser concebido como um sistema, em constante troca de energia com o meio, bem como sujeitos às inconstâncias desse, os sistemas se desequilibram e se auto-organizam são, portanto, autopoiéticos[10]. Assim o princípio sistêmico ou organizacional liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, pressupõe a visão de totalidade, que possibilita perceber as auto-organizações e ações simultâneas que se estabelecem entre as partes e o todo. Morin (2011, p. 85)[10] ao explicar este princípio compara a uma tapeçaria:

> "Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer esta tapeçaria seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a cada um desses tipos de fio, entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio componentes da tapeçaria é insuficiente para se conhecer esta nova realidade que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias desta textura, como, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e sua configuração".

Ao fazer uma transposição deste princípio para a educação, o mesmo poderia integrar as dimensões biológicas, cognitivas, sociais e psicológicas que constituem o homem e a sociedade, através da visão sistêmica das questões atuais. Neste sentido, a aprendizagem libertaria o pensar possibilitando a conexão dos conhecimentos articulando-os às questões do cotidiano, ou seja, compreendendo as relações existentes entre as partes e o todo.

Já, ao propor o princípio hologrâmico, Morin (2003)[11] coloca em evidência o paradoxo das organizações complexas, em que não

[10] Autopoiese ou autopoiesis (do grego auto "próprio", poiesis "criação") é um termo criado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios (MATURANA E VARELA, 2001)[12].

apenas a parte está no todo, como também o todo está inserido na parte. Para Morin (2003, p. 94)[13]:

> "Cada célula é uma parte de um todo –do organismo global – mas também o todo está na parte – o patrimônio genético está presente em cada célula individual".

Este princípio permite entender que o ser humano, enquanto organismo é um sistema complexo, pois é constituído por sistemas físicos, biológicos, químicos e psicológicos. No entanto, esse organismo também está inserido num sistema maior que é a sociedade, sendo uma parte desta. Da mesma forma a sociedade está presente neste organismo, transmitindo-lhe as normas de seu sistema social através da linguagem, da cultura e dos valores morais.

O Princípio do Circuito Retroativo (Morin, 2003)[14] foi introduzido por Norbert Wiener e está mais ligado aos conceitos de regulação e controle, muito utilizado nos sistemas automatizados, ou seja, aplicado no funcionamento de máquinas. Por este princípio, originado da Cibernética, a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa. Este princípio permite perceber que os sistemas sociais também apresentam inúmeras retroações. Para explicá-lo melhor, o autor utiliza o conceito de Homeostasia, cuja origem está na Teoria dos Sistemas. Homeostasia é um conjunto de processos reguladores baseados em múltiplas retroações que podem ser negativas, quando o círculo de retroação (ou feedback) permite reduzir o desvio e assim estabilizar o sistema, ou positiva quando o feedback é um mecanismo amplificador que potencializa os efeitos. Morin (2003)[15] afirma que estas retroações são incontáveis nos fenômenos econômicos, sociais, políticos ou psicológicos. Este princípio, também é exemplificado por Morin (2011)[16] ao falar de ecologia da ação, mais precisamente das implicações desta no contexto social. Para Morin (2000, p.87)[17]:

> ''A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações".

Dessa forma, quando se empreende uma ação esta passa a escapar da intenção do seu autor ao entrar no universo social de interações e será o meio ambiente que se apossará dela, podendo contrariar a intenção inicial. Esta ação pode sofrer retroações e voltar-se contra seu autor, obrigando-o a corrigir ou até mesmo abandoná-la, caso não se torne possível sua correção.

Quanto ao Princípio do Circuito Recursivo, Morin (2003)[18] diz que este princípio vai além da noção de regulação, unindo-se as de autoprodução e auto-organização. Assemelha-se a um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, produtores e causadores daquilo que os produz. Este princípio pode ser explicado tomando-se, como exemplo, o homem ao reproduzir o sistema social no qual se insere, sendo também produtor deste, uma vez que, através da reprodução, produzirá descendentes que irão dar continuidade a este sistema social.

Os autores Marqueti e Sá (2017, p. 16)[19], falam desse princípio, ao defenderem a integração e a apropriação das tecnologias e mídias digitais pelo professor:

> [...] O princípio sistêmico organizacional é o que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. A tríade utilização, integração e apropriação é multidimensional, pois configura-se a partir de uma multiplicidade de fatores (partes) que se organizam como um sistema todo interligado, interdependente e interconectado. O princípio da recursividade é a ideia que traduz os conceitos de autoprodução e auto-organização. O movimento dinâmico da tríade se faz recursivo por sua característica geradora, na qual seus produtos e os seus efeitos são eles próprios causadores do que os gera e produz.

Assim como a retroação pode contribuir de forma positiva, também pode contribuir de forma negativa, o que pode ser observado com as práticas escolares, por exemplo. A escola continua influenciada pelo paradigma cartesiano-newtoniano, o que pode ser notado quando pauta suas ações reproduzindo as normas e sanções sociais. As avaliações, normalmente previstas no calendário letivo,

têm sempre um caráter classificatório. Estas são realizadas através de instrumentos, os quais priorizam a memorização e reprodução do que foi ensinado em um período de tempo fragmentado (bimestres, trimestres, semestres). Este modelo de organização exclui a subjetividade, centrando-se na objetividade e racionalidade contribuindo assim, para a reprodução do sistema social.

O Princípio da autonomia/dependência (auto-organização): este princípio liga-se à capacidade de auto-organização e autoprodução biológica, física, química, histórica e cultural. Para manter estes processos, os seres vivos despendem energia que consequentemente deve produzir uma reposta ao meio ambiente. Se considerarmos a espécie humana, esta precisa, também, de informação e organização para poder manter sua autonomia. Dessa forma, a autonomia é inseparável dessa dependência do meio ambiente – o que Morin (2003)[20] denomina auto-eco-organização. O princípio da auto-eco-organização vale, especialmente, para os humanos – que desenvolvem sua autonomia na dependência do meio ambiente –, pois necessitam deste para absorver e trocar energia que os manterá vivos, mas também precisam da sociedade para dela obter as informações que irão permitir-lhes adquirir a cultura.

Morin (2003, p. 95) [21] ainda chama atenção a outro aspecto chave da auto-eco-organização viva, qual seja a da *"[...] capacidade de se regenerar permanentemente a partir da morte de suas células"*. Para tanto, recorda a fórmula de Heráclito, "viver de morte, morrer de vida". Assim morte e vida, por exemplo, são ideias complementares e antagônicas. Morin defende ainda que, a complexidade serve para aproximar, distinguir e religar princípios que aparentemente parecem antagônicos, mas que na realidade são complementares, o que é explicado com o princípio dialógico.

O Princípio Dialógico une dois princípios ou noções que deveriam excluir-se reciprocamente, mas que são indissociáveis em uma mesma realidade. De acordo com Morin (2003, p. 96) [22] há uma dialógica ordem/desordem/organização, desde o nascimento do Universo:

> [...] a partir de uma agitação calorífica (desordem), onde, em certas condições (encontros aleatórios), princípios de ordem vão permitir a constituição de núcleos, átomos, galáxias e estrelas. Sob as mais diversas formas, a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização via inúmeras inter-retroações, [que] está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano.

Neste viés, é pelo dialogo que podemos assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias, para conceber um mesmo fenômeno complexo, como por exemplo, a proposição de Niels Bohr quanto à natureza dual das partículas físicas que se comportam como corpúsculos e ondas, simultaneamente. Este princípio nos faz perceber que os indivíduos, na medida em que desaparecem são como corpúsculos autônomos; de outro ponto de vista – dentro das duas continuidades que são a espécie e a sociedade –, o indivíduo desaparece quando se consideram a espécie e a sociedade; e a espécie e a sociedade desaparecem quando se considera o indivíduo. Para tanto, resta ao pensamento complexo assumir dialogicamente os dois termos que tendem a excluir um ao outro, mas que carregam em si a essência da complementariedade.

Finalizando os princípios, Morin (2003) [23] apresenta o Princípio da Reintrodução do Conhecimento em todo conhecimento: para melhor entender este princípio parte-se da crítica ao paradigma cartesiano-newtoniano, no qual as ciências possibilitaram ao ser humano muitas certezas, mas, ao longo do século XX, tais certezas foram fortemente abaladas por inúmeras incertezas, já discutidas, anteriormente, neste artigo. Assim como a indissocialidade da essência humana, pois o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2011)[24].

O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento emerge em oposição à visão redutora, tão disseminadora das certezas difundidas pelo paradigma cartesiano-newtoniano. Tal princípio opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo o conhecimento é uma reconstrução feita por uma mente, em uma cultura e época determinadas. Desta forma, apoiado nestes princípios Morin (2003)[25] propõe a reforma do pensamento, como um modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, o que parece ser um desafio para adoção do pensamento complexo no sistema educacional, pois todo o pensamento da complexidade precisa começar por uma reforma no processo educativo, o que é um grande desafio, confome Santos (2008)[26], a prática educacional vigente nas escolas ainda é influenciada pelo paradigma cartesiano-newtoniano, que esvazia o encanto e o prazer de aprender, ao separar ser e saber (consequência da dicotomia cartesiana sujeito-objeto). O saber restringe-se a memorização e reprodução nas provas ou instrumentos avaliativos. Santos (2008)[27] ainda afirma que essa prática é hegemônica, principalmente nos Institutos das Universidades. Em virtude da estrutura fragmentária destes Institutos formam-se "ilhas de saberes específicos" e fechados, mostrando-se, muitas vezes, conservadores e pouco abertos à possibilidade de mudança em sua prática. Porém, algumas mudanças já podem ser notadas, como o oferecimento de disciplinas de formação didático/pedagógica para alunos de diferentes licenciaturas, ou Seminários Avançados em Cursos de Pós Graduação em Educação. Tal proposta permite a esses alunos- futuros professores, ou professores já em atividade, interagir e trocar ideias e saberes com seus colegas, contribuindo para desenvolver uma visão multidisciplinar e global da realidade educacional.

Moraes (2007)[28] reforça essa necessidade, destacando que é preciso formar um professor sensível, capaz de perceber os momentos em que há necessidade de mudança, que abandone as formas tradicionais de ensinar e aprender, a autora sugere que o professor reflita sobre os problemas cotidianos de sua prática e que, através de uma atitude investigativa, encontre formas de superá-los.

Assim, ao considerar os princípios do pensamento complexo, faz-se necessário uma prática educativa[11] de inter-relação, de transdisciplinaridade e de interação, possibilitando a articulação dos conhecimentos das diferentes áreas.

Percebe-se que o pensamento complexo aparece como uma nova possibilidade de organizar a prática educativa, na qual a construção do conhecimento se dará nas inter-relações estabelecidas entre sujeito e objeto. Entende-se que este pensamento poderá contribuir na formação de indivíduos com uma consciência planetária, onde os fatos são percebidos em sua multiplicidade de possibilidades e interações, instrumentalizando-os a agir de forma humana, ética e solidária com relação à sociedade e ao planeta, atitudes que se espera do cidadão do século XXI, cujo desenvolvimento destas, é atribuído ao professor. Desta forma defende-se este deverá receber uma formação que o instrumentalize a desenvolver tais atitudes em seus alunos.

Para tanto, pode-se perceber que a incorporação do princípio sistêmico ou organizacional na formação do professor irá permitir que ele desenvolva uma visão global, percebendo a dinâmica relacional que se institui entre o todo e as partes Conforme argumentam Ogawa, Behrens e Torres (2016) [29] é preciso superar a visão que propunha a dualidade em todos os segmentos da sociedade e que envolve também a educação e a prática dos professores. Assim defende-se, também, a incorporação do princípio dialógico que permite compreender as relações de objetividade/subjetividade, mudança/permanência, consciente/inconsciente e também de complementariedade em processos distintos

[11] Entende-se a prática educativa como uma forma de se intervir na realidade social, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino (PIMENTA; LIMA, 2005)[30].

como a racionalidade/intuição, razão/emoção, o sentir, o pensar e o agir estimulando o conhecimento da realidade pessoal e social (PRIGOL, 2015)[31].

Para tanto, faz-se necessário a reforma do pensamento, conforme propõe Edgar Morin (2003) [32] e a incorporação dos princípios destacados, anteriormente, constitui-se em uma alternativa possível para superar a fragmentação do conhecimento, o reducionismo e a linearidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto reformar o pensamento:

> [...] não se trata tão somente de uma mudança no currículo escolar, não se refere a alterar disciplinas e aulas, mas sim de uma mudança de pensamento, é sobre a forma de compreender o conhecimento e a sociedade. É preciso que a educação e a escola possam formar o estudante para e com o pensamento complexo (OGAWA, BEHRENS, TORRES, 2016, p.3)[33].

Formar o professor para e com o pensamento complexo remete ao princípio do circuito recursivo, que ao ser considerado na formação de professores permite entender que este é influenciado pela sua prática sendo produtor e produto desta, pois ao produzir sua prática esta retroage sobre ele, de forma que ser e fazer são profundamente imbricados (PRIGOL, 2015)[34].

Reforça-se, ainda, a importância de desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre as conexões entre os conhecimentos, percebendo o conhecimento, a sociedade, a natureza e o ser humano como um todo e olhando para a escola/universidade enquanto algo real do mundo, que está inter-relacionado e interconectado nele e com ele.

Para haver esta ruptura e para que ocorra um novo reposicionamento é necessária uma mudança, que incluirá a aceitação da incerteza, do caráter provisório do conhecimento e de perceber-se como um ser em constante formação, abrindo-se para novas aprendizagens. Assim :

> [...] todo e qualquer processo de formação docente, a partir da complexidade e da transdisciplinaridade, deve ser algo sempre aberto, vivo e criativo, desenvolvido em um espaço contínuo de reflexão de autoformação, de abertura e aprimoramento humano/profissional. Não apenas no que se refere às tarefas relacionadas à sua atuação externa como docente, mas também em relação aos seus processos internos, auto-eco-heteroformadores e transformadores de sua própria natureza (MORAES, 2007, p.32-33)[35].

Entende-se que a incorporação dos princípios do pensamento complexo no processo formativo dos professores é de fundamental importância para uma prática que atenda as necessidades da sociedade contemporânea. Neste sentido, conforme Aquino (2007)[36] é preciso compreender que estamos diante de um novo tempo, que abre passagem para intermináveis fluxos de informação, e impõe-nos uma cultura digital atravessada por uma revolução centrada nas tecnologias da informação e comunicação que constituem a base da sociedade contemporânea, requerendo novas práticas que podem ser alcançadas através da incorporação dos princípios do pensamento complexo na formação de professores.

Kenski (2013)[37] considera o pensamento complexo, e destaca a reforma da educação escolar, neste contexto, afirmando que esta vai ao encontro de um conhecimento formado a partir da transdisciplinaridade, pautado na articulação pedagógica de diferentes áreas e subáreas do conhecimento.

Vani Kenski (2013)[38] ainda nos fornece pistas de algumas capacidades desejáveis para este professor da sociedade contemporânea:

> [...] Um novo professor-cidadão preocupado com sua função e com sua atualização. Um profissional que conheça a si mesmo e saiba contextualizar suas melhores competências e seus limites para poder superar-se a cada momento. É de um professor assim, flexível, competente, humano e compreensivo, que o ensino em tempos de mudança precisa (KENSKI, 2013, p. 107)[39].

Neste sentido pode-se pensar em uma formação de professores que reconheça o conhecimento como uma rede de conexões,

reconhecendo as múltiplas dimensões existentes nos diferentes níveis da realidade no processo cognitivo.

Morin (2000)[40] ao pensar a educação do futuro anuncia também saberes que julga necessários serem apropriados pelos professores no seu processo formativo, como forma de romper com os paradigmas vigentes e percebendo a educação como uma possibilidade de transformação social.

Resultados e discussão

Conforme já anunciado pelos pesquisadores desde o século XX, o paradima cartesiano-newtoniano demonstra seu esgotamento, e apontando para a necessidade urgente de novos paradigmas que sustentem a educação e principalmente a formação de professores para atender as demandas sociedade da informação e comunicação, que necessita professores capazes de lidar com a mudança e a incerteza, mas ao mesmo tempo flexível, competente, humano e compreensivo. Assim defende-se uma profunda mudança, ou reforma na formação continuada de professores de forma a alterar a perspectiva do docente no processo educativo, desviando o foco de sua atenção do processo de ensino de técnicas objetivas e racionais de saber para o de aprender a aprender, aceitando a incerteza, o novo e o provisoriedade dos conhecimentos. Entende-se esta mudança é a verdadeira reforma do pensamento, conforme propõe Morin (2003) [41], porém irá ocorrerer de forma lenta e gradual, pois a formação do professor, por muitos séculos, permaneceu influenciada pelo paradigma cartesiano-newtoniano, focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo numa perspectiva disciplinar.

Acredita-se que os sete princípios do pensamento complexo, apresentados e discutidos neste artigo, apontam uma possibilidade, no sentido de ruptura com as práticas formativas disciplinares e estanques, tão arraigadas e disseminadas nos processos de formação de professores. Assim, compreende-se a importância que os formadores de professores, possuem na efetivação da mudança de paradigma, ao proporem práticas formativas fundamentadas nos princípios do pensamento complexo, para que desafiem os professores a perceber as conexões existentes entre os diferentes campos de saberes, vivenciando uma formação que encaminhe a um ensino e uma prática que o instrumentalize ao abandono das formas tradicionais de ensinar e aprender, através de um processo de formação com uma concepção sistêmica, aberta, desenvolvido em um espaço contínuo de reflexão e aprimoramento constante da prática, e que considere e integre as dimensões humana e profissional.

Conclusões

O Pensamento Complexo aponta para a adoção de uma prática transdisciplinar[12], de multiplicidade, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes da transitoriedade do conhecimento, capazes de perceber as múltiplas dimensões de um fenômeno, o que contribuirá para a construção de novas formas de ensinar e apreender, levando o indivíduo a perceber-se como parte integrante de uma sociedade em constante transformação. Diante das reflexões aqui apresentadas, percebe-se que o Pensamento Complexo oferece um aporte teórico e conceitual que, se adotado na educação, poderá contribuir na formação de uma sociedade com uma visão holística e integradora, onde o indivíduo se percebe como parte de uma totalidade indivisa, posicionando-se de forma crítica, reflexiva e transformadora, frente aos desafios impostos pela sociedade que está em permanente mudança.

REFERÊNCIAS

[1] MINAYO, Maria. C. S. (Org.) *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

[12] *A transdisciplinaridade*, como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que *está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é *a compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p.11)[42].

[2] MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000;* Brasília, DF: UNESCO. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.

[3] MORAES, Maria C. *O paradigma educacional emergente.* Campinas: Papirus, 1997.

[4] MORIN, Edgar *Introdução ao Pensamento Complexo.* Porto Alegre: Sulina, 2011. Tradução: Eliane Lisboa.

[5] SILVA, Bruno. P. L. *A teoria da complexidade e o seu princípio educativo: as ideias educacionais de Edgar Morin*. Polyphonia, v. 22/2, jun./dez., p. 241-254, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/26682/15277>. Acesso em: 15 jun. 2016

[6] MORAES, Maria C. *Pensamento Eco-Sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.* Petrópolis: Vozes, 2004.

[7] idem ao 4.

[8] idem ao 4.

[9] MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Tradução: Eloá Jacobina.

[10] idem ao 4.

[11] idem ao 9

[12] MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.* São Paulo: Palas Athena, 2001.

[13] idem ao 9.

[14] idem ao 9.

[15] idem ao 9.

[16] idem ao 4.

[17] idem ao 2.

[18] idem ao 9.

[19] MARQUETTI, Marilete. T.; SÁ, Ricardo. A. A *Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do pensar complexo*. (2017), Rev. *Diálogo Educacional* Curitiba, v. 17, n. 51, p. 167-183, jan./mar. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=16535&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 24 mar. 2017.

[20] idem ao 9.

[21] idem ao 9.

[22] idem ao 9.

[23] idem ao 9.

[24] idem ao 4

[25] idem ao 9.

[26] SANTOS, Akiko. *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. Revista Brasileira de Educação. (2008) V. 13 n. 37, jan./abr., p. 171-186. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

[27] idem ao 26.

[28] MORAES, Maria C. *A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.* Diálogo Educ. (2007), Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/dialogo-1571%20(3).pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017

[29] OGAWA, Mary. N.; BEHRENS, Marilda. A.; TORRES, Patrícia. L. *Teoria da complexidade: impactos na formação docente.* Reunião Científica Regional da Anped. (2016) Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR-Curitiba/Paraná. 2016.

[30] PIMENTA, Selma. G.; LIMA, Maria. S. L. *Estágio e docência: diferentes concepções.* Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, (2005/2006), p.5-24. Disponível em: <http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/>. Acesso em: 15 jan. 2017.

[31] PRIGOL, Edna L. *Pensamento complexo e a formação docente.* (2015) XII Congresso Nacional de Educação. Pontifício Universidade Católica do Paraná. (anais),p. 27442-27454.

[32] idem ao 9.

[33] idem ao 29.

[34] idem ao 31.

[35] idem ao 28.

[36] AQUINO, Mirian A. *A ciência da informação: novos rumos sociais para um pensar reconstrutivo no mundo contemporâneo.* (2007). Ciência e Informação, v. 36, n. 3, set./dez. 2007, p. 9-16, set./dez.

[37] KENSKI, Vani. *Tecnologias e Tempo Docente.* Campinas: Papirus,2013.

[38] idem ao 37.

[39]idem ao 37.

[40] idem ao 2.

[41] idem ao 37.

[42] NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade.* Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

AMBIENTALIZAÇÃO DE ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS: A RELAÇÃO INTERINSTITUCIONAL ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ENVIRONMENTALIZATION OF SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIPS: THE INTERINSTITUTIONAL RELATION BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY IN TEACHER TRAINING

Danielle Monteiro Behrend [a]
Cláudia da Silva Cousin [b]

[a]*Doutoranda em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail.daniellefurg@yahoo.com.br*

[b] *Doutora em Educação Ambiental. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail. profaclaudiacousin@gmail.com*

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Tem como objetivo compreender os processos de Ambientalização dos Estágios Curriculares Supervisionados - ECS nas escolas de Educação Básica. Embasa-se na pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica-hermenêutica, tendo o seguinte problema: o que é isso que se mostra de Ambientalização nos Estágios Curriculares Supervisionados da FURG nas escolas de Educação Básica? Tem a seguinte hipótese: para que ocorra processos de Ambientalização dos ECS, é indispensável o reconhecimento das escolas enquanto lugar de produção de conhecimento da profissão docente, compreensão que requer fortalecer a relação interinstitucional entre escola e universidade. Como produção de dados, aposta-se na Entrevista Narrativa com professores e coordenadores pedagógicos das escolas e na análise dos Planos de Ensino das disciplinas de ECS dos cursos de licenciatura da FURG. A metodologia de análise é a Análise Textual Discursiva- ATD. Como resultado preliminar destaca-se a análise dos Planos de Ensino, a qual mostra a escola como lugar de pesquisa do contexto educativo.

Palavras chave: Ambientalização, Educação Ambiental, Estágio Curricular Supervisionado, Formação de professores.

ABSTRACT

This work presents a PhD research in development at the Postgraduate Program in Environmental Education - PPGEA of the Federal University of Rio Grande - FURG. It aims to comprehend the processes of Ambientalization of Supervised Curricular Internships - ECS in Elementary Education schools. It is based on qualitative research with a phenomenological-hermeneutic approach, having the following problem: what is this about Ambientalization in the FURG Supervised Curricular Internships in Elementary Education schools? It has the following hypothesis: in order for the ECS to be environmentally aware, it is indispensable to recognize schools as a place of production of knowledge for the teaching profession, an understanding that requires strengthening the interinstitutional relationship between school and university. As data production, the Narrative Interview with teachers and pedagogical coordinators of the schools is used, as is the analysis of the Teaching Plans of the ECS disciplines of the FURG undergraduate courses. The methodology of analysis is the Discursive Textual Analysis – ATD. As a preliminary result, we highlight the analysis of the Teaching Plans, which shows the school as a place of research in the educational context.

Keywords: Ambientalization, Environmental Education, Supervised Curricular Internship, Teacher Training.

Reflexões introdutórias e perspectivas teóricas

Compreender a Educação enquanto possibilidade de transformação social requer aprofundar estudos e pesquisas acerca da formação de professores, a qual tem sido objeto de reflexão no meio acadêmico. Por se tratar de um campo complexo, que problematiza as questões pedagógicas e didáticas, anseia por avanços na compreensão dos processos constituintes da profissão docente. Nesta perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) vem sendo objeto de pesquisas, mostrando-se como lugar de reflexão da profissão docente.

Entender o ECS para além de um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura é um desafio, pois alargar essa visão requer superar discursos já consagrados, ampliando o entendimento de que o ECS constitui-se na interação dos cursos de formação de professores com o campo de atuação profissional em que as práticas educativas são desenvolvidas.

Para ampliarmos nosso entendimento acerca dos ECS, buscamos respaldo na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta os ECS obrigatórios e não obrigatórios, informa, em seu Artigo. 1º parágrafo II, que "O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho" (BRASIL, 2008, p.1).

As discussões acerca dos ECS nos cursos de licenciatura promovem profícuas questões e possibilidades de Estágios, porém, notamos que tais questionamentos destacam que o ECS não deve ser entendido de forma isolada, como aplicação de técnicas ao final do curso de formação docente, dada a sua complexidade no campo da formação de professores.

Superar a visão dicotômica entre teoria e prática, pressupõe avançar na compreensão de que esse componente curricular, não é a parte prática do curso de formação de professores e sim atividade teórica que oportuniza a aproximação do campo de atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2010).

Nessa perspectiva de aproximação e de construção de aprendizagens da profissão docente, dialogamos com as pesquisas de Aroeira (2014), Arruda (2014) e Custódio (2010), pois eles defendem em seus estudos o trabalho colaborativo, a partir da relação entre as instituições formadoras: universidade e escola.

Arruda (2014) apresenta a importância da parceira entre as instituições e defende a escola como co-formadora de professores em formação inicial. Segundo a autora: "Pensar a escola de Educação Básica como co-formadora dos futuros professores torna-se essencial para objetivar uma transformação construtiva na educação de nosso país, afinal é a partir dela que a tão esperada mudança no cenário educacional efetivamente ocorrerá" (ARRUDA, 2014, p.43).

Da mesma forma, sinaliza Custódio (2010), ao defender que a responsabilidade do trabalho coletivo deve ser de ambas as instituições, para a construção de intercâmbios entre os sistemas de ensino.

Aroeira (2014, p.115) considera o ECS como "uma atividade teórico e prática, como um processo formativo, em que deve existir uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade". Entendemos que a integração entre as instituições é fundamental; dessa forma, as universidades devem compreender os professores das escolas de Educação Básica como formadores e legitimar esse processo que é partilhado.

Importa destacar que problematizar a escola e a universidade enquanto instituições formativas requer compreender que são espaços "[...] basilares para pensar e discutir a formação de professores. Essa articulação tem caráter político, social educativo e formativo" (COUSIN, 2015, p.26).

É neste sentido, que esta pesquisa se insere no campo da Educação Ambiental (EA) e da formação de professores. Por considerar a importância e a legitimidade do lugar – escola na formação de professores, bem como, a necessidade da construção de um diálogo horizontal entre esta e a universidade, tornando-as *locus* da práxis e da partilha dos saberes docentes.

A escola, como instituição social, possibilita diferentes relações, sendo um lugar privilegiado para aprendizagem da profissão

docente e para construção da identidade profissional, embora, historicamente, ela não tenha sido reconhecida pelo seu caráter formador de professores e sim como lugar de "colocar em prática" os conhecimentos construídos na universidade, o que reforça a dicotomia entre teoria e prática. Na contramão desse discurso socialmente construído, acreditamos que "todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende" (NÓVOA, 2001, s/p). A partir desse entendimento, a escola enquanto instituição histórica e socialmente construída pode ser entendida, como afirma Marandola Jr. (2012, p.228) "como o lugar do encontro, onde construímos nossa identidade". O autor afirma, ainda, que o tempo é vivido como memória, e por isso memória e identidade adensam o lugar.

Entender a escola como lugar de produção de conhecimento da profissão docente requer ressaltar que não estamos deslegitimando a formação de professores nos cursos de licenciatura, mas acrescentando que é preciso reconhecer a escola enquanto *locus*, que também potencializa a formação de professores, já que é na escola que exercemos nossa atividade profissional docente durante os ECS. Assim, entendemos que a escola retroalimenta-se em torno dos professores e do seu profissionalismo. Eles a fazem e a reinventam, como anuncia Arroyo (2000).

É nesse sentido que concordamos com Chaigar (2008), ao anunciar a escola como espaço de acontecimentos, construído por relações sociais que estão sempre em movimento e é por meio dessas relações que nos constituímos professores em formação permanente, ou seja, aprendendo e ensinando como os nossos pares.

Essa pesquisa inserida no campo da Educação Ambiental possibilita problematizar, as relações sociais construídas entre a escola e a universidade, a partir do desenvolvimento dos ECS, já que percebemos relações hierarquizadas da universidade com a escola, em que a universidade é compreendida como lugar de formação e construção do conhecimento. Enquanto que a escola fica reduzida apenas ao campo de atuação profissional e "hora da prática", visão criticada por Pimenta e Lima (2010) e também por nós.

Importa esclarecer que as pesquisas em Educação Ambiental constituem-se em diversas e amplas abordagens. Dessa forma, delineamos que nesta pesquisa, a EA está alicerçada em uma perspectiva crítica e transformadora (Loureiro, 2006; 2012). Ou seja, pautada por relações horizontalizadas e dialógicas de reflexão e ação no mundo, rompendo com as relações sociais desiguais, de opressão e dominação. Assim, a EA transformadora é compreendida nesta pesquisa por contrapor-se ao sistema societário vigente, visando mudança dos padrões hegemônicos pelo movimento de transformação social.

Compreendemos que a corrente crítica da EA, persiste na "análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação" (SAUVÉ, 2005, p.30). Assim, apostamos na perspectiva crítica por "situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza, e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes" (LOUREIRO, 2012, p.88).

Concernente aos pressupostos problematizados, a Ambientalização dos ECS, aposta em uma proposta de formação de professores respaldada nos princípios e objetivos da EA, segundo a Lei nº 9. 795, de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental- PNEA, em seu Art. 4º. Assim, destacamos alguns dos princípios básicos da EA, os quais consideramos relevantes para a pesquisa em desenvolvimento. São eles: I- o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II- a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III- o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV- a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V- a garantia de continuidade e permanência do processo

educativo; VI- a permanente avaliação crítica do processo educativo (BRASIL, 1999, p.1-2).

Para este estudo, a proposta de Ambientalização dos ECS está embasada nas compreensões de Carvalho e Toniol (2010). Para os autores a Ambientalização seria o processo de internalização de valores éticos, estéticos e morais em torno do cuidado com o ambiente, na formação moral dos indivíduos, nas práticas sociais e nas orientações individuais. Da mesma forma, defendemos a Ambientalização como um processo a ser desenvolvido na formação de professores, especificamente nos ECS, ancorada no tripé escola, universidade e práxis. A práxis defendida para este estudo está embasada no pensamento pedagógico Freiriano de ação e reflexão, na superação das contradições, ou seja, na capacidade do sujeito atuar e refletir sobre a sua prática pedagógica em prol da transformação da realidade (Freire, 2003).

Compreendemos que os estudos Freirianos contribuem para pensarmos a Ambientalização dos ECS, por potencializar de forma crítica a formação de professores no contexto das escolas de Educação Básica. Assim como Ruppenthal e Dickmann (2018, p.104), acreditamos que a Educação Ambiental Freiriana, "propõe uma práxis educativa que evidencia a ação-reflexão, dos sujeitos, promovida via decodificação da realidade". Os escritos de Freire contribuem para construção de uma proposta de Ambientalização dos ECS, alicerçada em uma educação participativa, crítico-transformadora, a qual compreende a emergência de discutir a formação de professores no contexto escolar, considerando seu entorno sob a ótica socioambiental.

Os estudos de Souza (2010) são apropriados para subsidiar a discussão da Ambientalização que desejamos nos ECS, pois o autor defende que a Ambientalização deve ser construída a partir da escuta ao que o outro diz, na construção de ações recorrentes da escuta atenta ao outro. Acrescentamos ainda, que a escuta sensível e acurada é indispensável na relação que se pretende estabelecer entre os estagiários e os docentes das escolas de Educação Básica, pois acreditamos nas possibilidades de aprendizados entre esses sujeitos que estão em processos de constituição docente.

Compreendemos que "escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro" (Freire, 2011, p.117). Por meio da dialogicidade entendemos que é possível estreitar as relações entre as instituições formadoras, pois nas palavras de Freire (2003, p.83) "somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo".

Diante das reflexões introdutórias, apresentamos uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a qual tem como objetivo central compreender os processos de Ambientalização dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) no contexto das escolas de Educação Básica. Para isso, realizou-se a análise dos Planos de Ensino das disciplinas de ECS dos cursos de licenciatura da FURG, além de entrevistas narrativas com professores regentes e coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Básica.

Neste artigo apresentamos as compreensões construídas a partir da análise dos Planos de Ensino. Dessa forma, o trabalho organiza-se em três seções principais: a primeira em que discorremos sobre os caminhos metodológicos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa. Na segunda seção abordamos a análise dos Planos de Ensino das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, respaldadas em referenciais teóricos que problematizam a relevância do ECS constituir-se como pesquisa no contexto escolar e na terceira e última seção apresentamos as compreensões construídas a partir da análise realizada.

Caminhos metodológicos da pesquisa

A presente investigação situa-se na pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica-hermenêutica (Bicudo, 2011). A pesquisa qualitativa pressupõe a interpretação dos fenômenos educativos e sociais, busca entender o sujeito a partir do contexto investigado, além de trabalhar com "[...] o universo dos significados, dos motivos, das

aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2012, p.21).

Bicudo (2011), alerta que ao assumirmos uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica é indispensável apresentar o que compreendemos sobre esse método filosófico, para ela esse fenômeno é definido e contextualizado. A partir do que diz a autora, entendemos que a pesquisa qualitativa fenomenológica fomenta interrogações que direcionam nosso olhar para o fenômeno.

Assim, a abordagem fenomenológica-hermenêutica para esta pesquisa possibilitará a compreensão e a interpretação do fenômeno investigado. Pois, buscamos em Flickinger (2010) aproximações de aspectos centrais da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Flickinger (2010), ao propor reflexões sobre a hermenêutica e a Educação Ambiental, problematiza a realidade a partir das características da epistemologia hermenêutica pelo processo interpretativo, sem a pretensão de chegar a verdades absolutas e indiscutíveis. Em oposição ao método explicativo, a hermenêutica busca a compreensão por meio da interpretação dos fatos.

Nessa perspectiva teórica, para conhecer como o fenômeno da Ambientalização nos ECS é vivenciado, investigamos o que se mostra sobre as escolas de Educação Básica nos Planos de Ensino das disciplinas de ECS dos cursos de licenciatura da FURG. O interesse na pesquisa justifica-se pelas experiências das pesquisadoras advindas da profissão docente no contexto das escolas de Educação Básica, bem como na orientação dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), nos cursos de licenciatura da FURG. Tais vivências ampliaram a compreensão da escola como formadora da identidade profissional docente, como destaca Nóvoa (2001). Além da emergência de compreender as escolas de Educação Básica como um lugar de construção dos conhecimentos constituintes na formação de professores.

Nesse trabalho apresentamos a pesquisa de análise documental dos Planos de Ensino, por entendermos que esse tipo de estudo proporciona uma melhor visão sobre o problema investigado, e as informações analisadas constituem fonte rica e estável de dados (Gil, 2017). As análises documentais dos Planos de Ensino foram realizadas com intuito de complementar os entendimentos, que estão sendo construídos por meio das narrativas de professores e coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Básica. Podendo mostrar novos aspectos que contribuirão para o desenvolvimento da pesquisa, e até mesmo ratificar informações elaboradas por outro instrumento de coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Na próxima seção apresentamos a análise dos Planos de Ensino a partir do destaque *Unidades de Significado* (Bicudo, 2011, grifos da autora), e posteriormente a categorização por aproximação do que se mostrou sobre as escolas de Educação Básica. Para compreensão dos achados da pesquisa, dialogamos com referenciais teóricos que contribuem para compreensão do fenômeno investigado.

A escola de Educação Básica nos Planos de Ensino

A Ambientalização dos ECS que defendemos aposta na relação interinstitucional entre escola e universidade. Para tanto, o objetivo da análise documental foi identificar o que se mostra sobre as escolas de Educação Básica nos treze Planos de Ensino das disciplinas de ECS. Os Planos de Ensino foram analisados partindo da leitura dos elementos que os constituem, a saber: ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e conteúdos adicionais. Posteriormente, foi realizada uma análise com mais detalhamento das ementas das disciplinas de ECS dos cursos de licenciatura de interesse da pesquisa: Artes Visuais, Geografia, Pedagogia e Química.

Com objetivo, de compreender como o contexto escolar é considerado ou contemplado nos Planos de Ensino realizamos a leitura atenta das produções, com o olhar direcionado para o objeto de investigação e, posteriormente, a organização dos achados, a partir do destaque das unidades de análise, também denominadas *Unidades de Significado* (BICUDO, 2011, grifos da autora). As Unidades de Significado, "se constituem pontos de partida das análises, busquem elas pela estrutura do fenômeno, busquem pelo dito

em textos que se mostrem significativos em relação à pergunta formulada e ao fenômeno sob investigação" (BICUDO, 2011, p.50). Após o destaque das Unidades de Significado, iniciamos o processo de categorização, o qual consiste na aproximação, na comparação entre as unidades e no agrupamento por semelhanças (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No exercício de análise, emergiu a categoria intitulada: **Pesquisa no contexto escolar**, a qual será apresentada e problematizada nesta escrita.

Iniciamos a análise observando que as disciplinas de Estágio são exibidas nos Planos de Ensino com diferentes nomenclaturas, conforme apresentamos na Tabela abaixo:

Tabela 1. Nomenclatura dos ECS

Cursos de licenciatura	Nomenclatura
Artes Visuais	Estágio I
Geografia	Estágio em Geografia I
Pedagogia	Estágio I
Química	Estágio Supervisionado I

Fonte: Elaborado pelas autoras

Destacamos como os Estágios se apresentam, não como uma crítica a essa organização, mas para ressaltar que não há uma padronização entre os cursos e que cada um organiza-se de forma bastante distinta de acordo com as suas especificidades. Notamos que, a ênfase à escola de Educação Básica se mostra nos primeiros estágios com propostas de observação e investigação do contexto escolar. Nesta perspectiva, o ECS configura-se como um campo de conhecimento, que supera a atividade burocrática, dando ênfase às questões epistemológicas de fomento à pesquisa (Pimenta; Lima, 2010).

Para compreender a pesquisa no ECS como proposta de formação e reflexão para os futuros professores, buscamos referenciais que corroboram com a discussão, entre eles os estudos de Galiazzi (2003); Lima (2010); Freire (2011); Ghedin; Almeida (2011); Almeida; Pimenta (2014); Aroeira (2014).

As ações investigativas no ECS dialogam com as palavras de Freire (2011, p.30) ao apontar que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Assim, compreendemos que a inserção no contexto das escolas de Educação Básica como proposta de pesquisa em períodos que antecedem o ECS, e durante o desenvolvimento da prática de ensino contribuem, para que os licenciandos reconheçam as demandas da escola e reflitam sobre a realidade, construindo referência para ação docente. Conforme destaque de Galiazzi (2003, p.47), "o sujeito que usa a pesquisa como processo de formação permanente desenvolve a capacidade investigativa, a autonomia e a criatividade".

Observamos que a proposta de pesquisa no contexto escolar ocorre geralmente nas disciplinas de Estágio I dos cursos analisados. As ementas expressam que a proposição da disciplina é de observação do contexto escolar contemporâneo, com olhar investigativo a respeito das práticas pedagógicas, análise crítica dos tempos e espaços da escola, bem como a observação e a discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que os licenciandos estão inseridos. Conforme as Unidades de Significado abaixo:

> *Investigação, coleta de dados e problematização do campo de futuro estágio.*

Estágio I - Ementa, Artes Visuais.

> *Pesquisa, reconhecimento e problematização do contexto escolar em seus aspectos organizacionais e pedagógicos. Verificação das condições e demandas da Escola, em especial nos aspectos*

Estágio I - Ementa, Pedagogia.

Os destaques das Unidades de Significados, das ementas das disciplinas de Estágio I do curso de Artes Visuais e do curso de Pedagogia, mostram a proposta de pesquisa e a problematização de diferentes aspectos que

envolvem o contexto escolar, "para a compreensão das práticas pedagógicas e para articulação entre o conhecimento específico de ensino e o conhecimento pedagógico na totalidade do conhecimento socialmente produzido", conforme esclarece Aroeira (2014, p.123). Assim, entendemos que na perspectiva do ECS se desenvolver como pesquisa, contribui na formação de professores, oportunizando aos licenciandos, a reflexão das práticas pedagógicas instituídas nas escolas de Educação Básica, bem como a compreensão das relações sociais no contexto educativo.

Pimenta e Lima (2010, p.187) anunciam que em todas as modalidades de estágio "nota-se a preocupação em tomar os dados da realidade como objeto de reflexão, confrontados com os referenciais teóricos da formação". Os estudos de Almeida e Pimenta (2014) complementam que é necessário que os licenciandos articulem as teorias estudadas com as práticas vivenciadas, de modo que reflitam sobre a realidade construindo referência para futura atuação profissional. Na mesma direção, Ghedin e Almeida (2011) discutem a relação estágio-pesquisa, como instrumento de educação científica dos professores em formação.

A análise mostrou que a Ambientalização se faz presente nos Planos de Ensino das disciplinas de Estágio II dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Geografia e Química. É possível perceber que o encaminhamento do trabalho investigativo nas escolas prioriza processos de Ambientalização e análise crítica dos espaços escolares, conforme as Unidades de Significados abaixo:

> *Inserção do estagiário na realidade escolar: Ambientalização e análise crítica sobre os espaços escolares como âmbitos de diálogo com o ensino de Artes Visuais.*

Estágio II - Ementa, Artes Visuais.

> *Será incentivada em todos os momentos a ambientalização e a análise crítica (social, política, pedagógica, filosófica, antropológica) sobre outros espaços escolares, além da sala de aula, expressada na vivência na secretaria, direção, Círculo de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, biblioteca, atividades extraclasse e comunidade circundante.*

Estágio II - Ementa, Química Licenciatura.

Da mesma forma, porém, com destaque para as questões socioambientais, encontro ênfase nos conteúdos do Plano de Ensino da disciplina de Estágio em Geografia I.

> *História da escola e contexto socioambiental da comunidade que a escola*

Estágio em Geografia I – Conteúdos.

A Ambientalização e o contexto socioambiental destacados nos Planos de Ensino estão embasados nos princípios e objetivos da Educação Ambiental, bem como na perspectiva processual e de acolhimento, como destaca Souza (2010). Buscamos em Carvalho (2012, p.37), o entendimento para a visão socioambiental apresentada nos conteúdos da disciplina de Estágio em Geografia I. A autora aborda que a visão socioambiental pensa o meio ambiente como "um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais". Nessa relação todos se modificam mutuamente, sendo que o meio ambiente é considerado como espaço relacional e a presença humana "aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela" (CARVALHO, 2012, p.37). Diante do que esclarece a autora, compreendemos que a proposta de investigação da história e do contexto socioambiental da comunidade em que a escola está inserida, considera as relações sociais que se dão para além da escola, pois aposta na análise crítica dos contextos sócio- histórico e sócio-espacial.

Assim, entendemos que a Ambientalização é uma proposição potente no desenvolvimento dos ECS, inclusive no que se refere à mudança de valores e atitudes, no entrelaçamento entre a escola e a universidade, já que ambas, enquanto instituições educativas são lugares propícios para o desenvolvimento de práticas sociais pautadas nos pressupostos da Educação Ambiental crítica e transformadora, a qual atua na formação de sujeitos autônomos, críticos e

reflexivos, capazes de problematizar as relações sociais (Loureiro, 2012).

Considerações finais

Ao retornarmos as aprendizagens já construídas até este período em que a pesquisa se encontra, destacamos a partir das revisões bibliográficas, do processo de escrita, bem como do exercício de investigação e análise dos Planos de Ensino, que este estudo tem contribuído para (re) pensarmos nossa atuação como professoras orientadoras dos ECS dos cursos de licenciatura da FURG.

A análise inicial, dos Planos de Ensino das disciplinas de Estágio dos cursos de licenciatura da FURG mostrou que os treze cursos analisados realizam o processo investigativo do contexto escolar nas primeiras disciplinas de Estágio, ou seja, no contato inicial dos licenciandos com a escola, para o processo de investigação da realidade escolar. Posteriormente, foi realizada a análise com mais detalhamento a partir dos elementos constituintes dos Planos de Ensino das disciplinas de Estágio dos cursos de Arte Visuais, Geografia, Pedagogia e Química, a qual mostrou que a escola apresenta diferentes realidades e, diante da complexidade que envolve a organização pedagógica desses espaços, bem como as relações socioambientais, é indispensável que o ECS ocorra como pesquisa e análise crítica dos contextos investigados.

Diante disso, observamos que os cursos analisados realizam o processo investigativo do contexto escolar nas primeiras disciplinas de Estágio, sendo que no curso de Química os ECS III e IV também se destinam à investigação e a problematização da realidade escolar. Já nos Estágios em Geografia I e III, a Ambientalização no contexto educativo ocorre no Ensino Fundamental, da mesma forma no Estágio II e IV, porém no Ensino Médio.

Consideramos que assim como nos primeiros ECS, a pesquisa potencializa a reflexão crítica das ações, podendo perpassar por todos os níveis e modalidades de ECS, não se restringindo apenas ao início do processo de imersão nas escolas. Outro aspecto, a ser lembrado refere-se ao destaque nos Planos de Ensino dos cursos de Artes Visuais, Geografia e Química para a Ambientalização e para as questões socioambientais, como potencializadoras dos processos investigativos no contexto escolar, fomentando a pesquisa na escola e no seu entorno.

Os referenciais teóricos que embasaram nossa discussão esclarecem sobre a importância do desenvolvimento do Estágio vinculado à pesquisa para formação de professores pesquisadores. Conforme as contribuições dos autores, compreendemos que a escola, nos Planos de Ensino se apresenta como uma possibilidade de estudo e investigação acerca do campo de atuação profissional. Para que o ECS se constitua como lugar de pesquisa, e de aprendizagem da profissão é necessário romper com inserções pontuais, direcionadas para coleta de informações, as quais são registradas na maioria das vezes sem reflexão para futura prática docente.

Por fim, acreditamos que a proposta de Ambientalização dos ECS que almejamos só será efetivada se considerarmos as escolas de Educação Básica como colaboradoras nas proposições dos ECS, rompendo com as relações hierarquizadas entre universidade e escola, estando aberta ao diálogo interinstitucional, fomentando práticas colaborativas entre as instituições, a partir do desenvolvimento dos ECS e da problematização de valores, atitudes e comportamentos.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). *Estágios supervisionados na formação docente.* São Paulo: Cortez, 2014. p.15-40.

[2] AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA. Maria Isabel; PIMENTA. Selma Garrido (orgs.). *Estágios supervisionados na formação docente.* São Paulo: Cortez, 2014, p.113-151.

[3] ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre:* imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

[4] ARRUDA, Taiane Oliveira de. *Estágio curricular supervisionado*: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física. 2014. 108 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. Pelotas, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/2925/1/Taiane%20Oliveira%20de%20Arruda_Dissertacao.pdf. Acesso: 18 out.2018.

[5] BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Filosofia da Educação Matemática segundo uma perspectiva fenomenológica. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). *Filosofia da Educação Matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas.* 1ªed. São Paulo: Editora UNESP, 2010, v. 1, p. 23-47.

[6] BRASIL. *Lei de estágios. Nº 11.788/2008:* Dispõe sobre o estágio obrigatório e não obrigatório. Brasília/ DF2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 13 nov.2018.

[7]_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 16 out. 2018.

[8] CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; TONIOL, Rodrigo. F. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,* v. 1, p. 28-39. 2010. Disponível em: https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3393. Acesso em: 29 Out. 2018.

[9] CARVALHO. Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 6ªed. São Paulo, Cortez, 2012.

[10] CHAIGAR, Vânia Alves Martins. *Com quantos Nós se faz um ReDE?* Um estudo sobre formação de professores/as no chão de Escolas Públicas pelotenses. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2072. Acesso em: 9 fev. 2018.

[11] FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma Pedagogia hermenêutica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

[12] COUSIN. Claudia da Silva. O estágio supervisionado em Geografia como um lócus que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves (orgs). *Educação Geográfica memórias, histórias de vida e narrativas docentes.* Salvador: EDUFBA, 2015.

[13] CUSTODIO, Cândida Maria de Sousa. *O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio:* limites, desafios e perspectivas. 73 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. Pelotas, 2010. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/:8080/handle/123456789/1744.Dissertacao.pd73f. Acesso em: 13 nov.2017.

[14] FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 35ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

[15] _____. *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

[16] GALIAZZI, Maria do Carmo. *Educar pela pesquisa:* ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

[17] GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Wasgthon Aguiar de Almeida. O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiência campesina. In: GOMES, Marineide de Oliveira (org). *Estágios na formação de professores. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Loyola, 2011. p.47-78.

[18] GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

[19] LOUREIRO, Carlos Frederico. B. *Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

[20] LOUREIRO, Carlos Frederico. B. *Sustentabilidade e Educação:* um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

[21] LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativa. São Paulo: EPU, 2013.

[22] MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

[23] MARANDOLA Jr., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. *Qual o espaço do lugar?* Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

[24] MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

[25] NÓVOA. Antônio. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola,* São Paulo: Associação Nova Escola, Edição 142, mai. 2001. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa. Acesso em: 06 Out. 2018.

[26] PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2010/.

[27] RUPPENTHAL, Simone; DICKMANN, Ivo. Educação Ambiental Freiriana: Aspectos teóricos-metodológicos. In: Cláudia BATTESTIN, DICKMANN, Ivo (org). Educação Ambiental na América Latina. 1. ed. – Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. p. 104-127.

[28] SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). *Educação Ambiental:* pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

[29] SOUZA, Moacir Langoni. *Histórias de professores de química em Rodas de formação em rede:* Colcha de Retalhos Tecida em Partilhas (d)e Narrativas. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande/ RS, 2010. Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/2848. Acesso em: 06 Out. 2018.

O ESTUDO DA GEOGRAFIA CULTURAL EM SALA DE AULA

THE STUDY OF CULTURAL GEOGRAPHY IN THE CLASSROOM

Denise Lenise Machado[a],
Meri Lourdes Bezzi[b],

[a] Mestranda em Geografia do PPGGEO/Universidade Federal de Santa Maria/ denisegeomachado@gmail.com

[b] Doutora e professora do departamento de Geociências/Universidade Federal de Santa Maria/ meribezzi@yahoo.com

RESUMO

O estudo da cultura é relevante para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia, pois a partir da compreensão de conceitos relacionados à cultura é que os educandos constroem seu pensamento reflexivo sobre o espaço e as relações sociais que nele ocorrem, destacando as singularidades locais. A partir do entendimento sobre Geografia Cultural pode-se compreender como estas relações ocorrem, como elas interferem e modificam o espaço e como cada cultura estabelece seu modo de vida. Logo, o docente de Geografia, ao trabalhar com cultura, em sala de aula, proporciona, ao educando, o resgate a valorização cultural de seu município, estado ou país. Neste sentido, buscou-se trabalhar no ensino de Geografia, a cultura. Para isso foi realizado uma atividade com a turma de 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rodrigues Alves, do município de Paraíso do Sul/ RS, que proporcionasse o entendimento da importância de se estudar e resgatar a cultura local. Como objetivos específicos tem-se: (a) conhecer o processo de formação do município; (b) identificar os grupos étnicos que influenciaram a formação étnico-social local e (c) contribuir para a formação do conhecimento dos educandos sobre a cultura de seu município. A atividade contribuiu para a valorização do lugar, resgate de costumes e para compreender como a cultura influência a sociedade e a organização espacial.

Palavras chave: Cultura. Educação. Geografia.

ABSTRACT

The study of culture is relevant to the process of teaching and learning Geography, because from the understanding of concepts related to culture is that learners construct their reflective thinking about space and the social relationships that occur in it, highlighting the local singularities. From the understanding of cultural geography one can understand how these relations occur, how they interfere and modify space, how each culture establishes its way of life. Therefore, the geography teacher, when working with culture in the classroom, provides the student with the rescue of the cultural value of their city, state or country. In this sense, we sought to work in the teaching of Geography, culture. For that, activities were carried out with the 8th grade class of the Municipal School of Elementary School Rodrigues Alves, in the municipality of Paraíso do Sul / RS, which provided an understanding of the importance of studying the local culture. Specific objectives are: (a) to know the process of formation of the municipality; (b) identify the ethnic groups that influenced the ethnic-social formation and (c) contribute to the formation of the students' knowledge about the culture of their municipality. The activity contributed to the valorization of the place, recovery of customs and to understand how culture influences society and spatial organization.

Keywords: Culture. Education. Geography.

Introdução

A Geografia enquanto ciência tem papel relevante para a contribuição da construção do conhecimento. A partir de seu objeto de estudo -o espaço geográfico- podemos entender e refletir como ocorrem as relações entre sociedade e natureza. Ela é essencial para compreensão das diversas formas de organização no espaço, sendo estas influenciadas fortemente pelos grupos culturais que estão presentes nas unidades territoriais.

A Geografia Cultural vem de encontro a interpretação e reflexão de como se manifestam os povos sobre o espaço. Conforme Liberalesso (2013, p.37) a Geografia Cultural "denota a cultura como um fator fundamental para a compreensão e organização do espaço geográfico. Dessa forma, a cultura organiza o espaço e, consequentemente, identifica e distingue lugares através das obras humanas". Nesse sentido, a Geografia Cultural proporciona uma interpretação da sociedade a partir de suas manifestações, com seus costumes, crenças e símbolos. É importante entender o papel da cultura para compreendermos como cada sociedade se estrutura perante o espaço no qual está inserido, considerando também como estes grupos se diferem entre si através de suas características e simbologias que as tornam distintas das demais, se traduzindo em manifestações únicas, e, portanto, responsável pela singularidade das paisagens.

É na transmissão dos costumes, das tradições, dos valores, da aprendizagem, dos ensinamentos que a cultura se perpetua, pois é a partir das características transmitidas pela família ou pelo grupo social a qual se pertence, que o indivíduo (educando) constrói suas relações e desenvolve funções, às quais proporciona à sociedade se manter e se preservar. Tudo que é produzido pelo ser humano é cultura, podendo ser visível ou não na paisagem, retratando na vida social, expressa através dos saberes e fazeres. Conforme Freire (1979, p.30) "cultura é tudo o que é criado pelo homem'. A cultura é "a vida total de um povo, a herança social que o indivíduo adquire de seu grupo".

Segundo Oliveira (2003, p.135), "cada povo tem uma cultura própria. Cada sociedade elabora sua própria cultura e recebe a influência de outras [...]. Desde que nasce o indivíduo é influenciado pelo meio social em que vive". Logo, não há ser humano desprovido de cultura. Uma vez que a mesma está presente no cotidiano, percebida nos mais simples gestos e símbolos.

Desta forma, buscou-se trabalhar, no ensino de Geografia, a cultura de Paraíso do Sul-RS. Localizado no centro do estado do Rio Grande do Sul, o município possui uma população total de 7.336 habitantes, distribuídos em uma área de 337, 842 km2. (IBGE, 2010).

A unidade territorial em estudo tem como grupo étnico formador o alemão. Assim, seus primeiros imigrantes chegaram a partir de 1860. A primeira leva de alemães trazidos pelo governo imperial para o país, ocorreu com a ocupação e demarcação das terras do município. Anteriormente aos alemães, nesta região viviam alguns luso-brasileiros, que possuíam lotes e se encontravam instalados com fins de auxiliarem na demarcação dos lotes dos colonos alemães que estavam se fixando em áreas destinadas aos imigrantes. (PHEIFER, 2008).

Neste contexto, procurou-se incentivar, em sala de aula, o estudo da cultura no ensino de Geografia com os educandos da rede municipal deste município. Para tal finalidade selecionou-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rodrigues Alves, sendo trabalhado com a turma do 8º ano. O presente trabalho tem como objetivo geral abordar a importância da cultura para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia, a partir da cultura local. Como objetivos específicos tem-se: (a) conhecer o processo de formação do município; (b) identificar os grupos étnicos que influenciaram a formação étnico-social e (c) contribuir para a formação do conhecimento dos educandos sobre a cultura de seu município.

Ao se trabalhar com a cultura, em sala de aula, buscou-se proporcionar a construção do conhecimento dos educandos sobre a cultura local. Deste modo, procurou-se fazer com que os educandos compreendessem e refletissem sobre o município a qual pertencem, enfatizando-se a importância de estudar a cultura para valorização dos códigos culturais

locais, fazendo com que eles tenham capacidade para entender a identidade local.

Os resultados da pesquisa mostram a importância de se trabalhar o conteúdo de cultura em sala de aula. Buscou-se levar aos educandos informações que contribuíssem para a formação tanto do conhecimento como da cidadania, pois ao conhecer o seu local, eles estarão aptos a refletir sobre a maneira que se organiza sua cultura e como são estabelecidas as relações sociais. Neste contexto, os educandos estarão aptos a desenvolver sua criticidade entendendo como a cultura influencia o seu cotidiano.

A cultura no ensino de Geografia

A Geografia Cultural está diretamente relacionada com os aspectos da realidade social, a partir das relações existentes entre uma sociedade em classe. São nestas relações, de certa forma, que a política cultural e expressão cultural estão associadas. Logo, cultura nos remete a tudo aquilo que caracteriza a existência de um povo ou nação (SANTOS 1994).

Através da Geografia Cultural pode-se perceber como cada etnia se manifesta no espaço, sendo ela representada pelas formas e expressões que se produzem e se reproduzem em determinado local, sendo transmitidas por gerações, percebidas através de características distintas. Conforme Sauer (2003, p.22-23) "a Geografia Cultural se interessa, portanto, pelas obras humanas que se inscrevem na superfície terrestre e imprimem uma expressão característica". Ainda de acordo com Sauer (apud CORRÊA; ROSENDAHL, 2003, p.22 e 23):

> A Geografia Cultural se interessa pelas especificidades humanas, suas singularidades e características. Sendo que cada sociedade expressa estas características a partir de sua cultura local. Interessa-se, portanto, pelas obras humanas que se inscrevem na superfície terrestre e imprimem uma expressão característica.

Além de toda produção atribuída à cultura, sendo ela reconhecida no espaço, na formação da paisagem, com elementos materiais, ela refere-se segundo Lopes, Mende e Faria (2005, p.13) às "teias de significados tecida pelo homem ao longo de sua existência. Tudo o que envolve o homem e que é adquirido e significado por ele ao longo de sua vida a partir da relação com a sociedade".

A Geografia Cultural tem interesse nas características e singularidades dos grupos humanos. Sendo que cada grupo social, expressa estas características a partir de sua cultura local. Desta forma, pode-se entender que a Geografia Cultural se interessa pelas obras humanas que se inscrevem no espaço a qual habitam, imprimindo uma expressão característica representada pela cultura de determinado local. Para Vesentini (2003, p.14), cultura é: "[...] um conceito que abrange não apenas conhecimento, ideias, valores, mas igualmente práticas e construções do ser humano".

Neste sentido, se faz necessário trabalhar no ensino de Geografia a cultura, seus significados, seus símbolos, suas marcas deixadas de herança ao longo das gerações. A partir do entendimento de como cada grupo social se manifesta, através de sua cultura, se pode compreender as relações existentes entre sociedade e natureza. Sendo que cada cultura se manifesta conforme seus valores e ideologias, construídas ao longo de sua formação passadas de geração em geração.

Cabe salientar também que a cultura, no processo educativo, está prevista na legislação. O art.26 da Lei 12796/2013 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB 9394/96) evidencia a cultura como algo necessário e obrigatório no processo educativo.

Logo, estudar a cultura em sala de aula é fundamental para que os educandos possam conhecer as características dos diversos grupos sociais, possibilitando assimilar o que cada grupo expressa com suas características próprias. Neste sentido, pode-se construir o respeito à diversidade e pluralidade étnica existente nas distintas unidades territoriais. Conhecer a cultura de seu país, do município onde se está inserido é essencial para formação da valorização e do sentimento de pertencimento a este lugar, bem como ao respeito as diversas formas de manifestações culturais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Brasil (1998, p. 7):

> Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou de outras características individuais e sociais.

De acordo com Freire (1979, p.61) "Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais". Desta forma, a partir da cultura local buscou-se oferecer subsídios para reflexão de como a sociedade se estrutura, conforme suas crenças e valores. A escola deve estar comprometida com a formação cultural, pois como afirma Kramer (1998, p.16) "uma escola básica que se compromete com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos".

Neste contexto, a Geografia trabalhada em sala de aula deve promover a construção do conhecimento dos educandos a partir de práticas relacionadas com o cotidiano dos mesmos, buscando, na sua realidade, a aproximação com o mundo, identificando em seu lugar. Conforme Slodkowski (2010, p.23) "as bases para o entendimento das relações que o cercam. Das materialidades das formas encontradas no espaço, mas também das relações sociais e culturais nele estabelecidas".

Portanto, os conhecimentos construídos durante as aulas contribuíram para perceber a importância de quanto à cultura é essencial para formação de indivíduos que respeitem a diversidade étnica existente em seu ambiente, primeiramente a sala de aula e posteriormente o lugar no qual está inserido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.44) salientam a importância da cultura no ensino de Geografia, pois ao "valorizar esse saber geográfico, intuitivo e cultural, aproximar o saber escolar do universo cultural do aluno é fundamental para o processo de ensino aprendizagem". Desta forma, proporcionando a formação social, é que se pode possibilitar, ao educando, mecanismos onde prevaleçam o respeito e a aceitação para as futuras gerações. E isso o acompanhará no decorrer de toda vida.

Caminhos Trilhados

A atividade proposta aos educandos esteve atrelada ao seu cotidiano, ao seu lugar, buscando na sua própria vivência os mecanismos necessários para o entendimento da cultura. Conforme Freire (1979, p.28) "o homem deve ser o sujeito de sua própria educação". Nesta perspectiva, no conhecimento já construído dos educandos, teve-se a construção de novos saberes. Para Libâneo (2004, p.61) "é preciso considerar, que os alunos trazem para a escola e para as salas de aula um conjunto de significados, valores, crenças, modos de agir, resultante de aprendizagens informais, que muitos autores chamam de cultura paralela ou currículo extraescolar". Que revelam seu espaço vivido ou de pertencimento. Esses valores vão dar suporte fundamental na hora de elaborar uma ideia ou uma concepção da realidade. (FREIRE, 1996).

Foi trabalhado com os educandos a cultura, partindo das mais diversas formas de representação, até chegar a seu município, a cultura local. Explicando e demonstrando a eles, a partir de fotografias e informações coletadas, o processo de formação de Paraíso do Sul, desde sua colonização até os dias atuais. Sentados em forma de círculo, foi colocado ao centro as imagens e um mapa do município. A partir das imagens observadas e das discussões realizadas deveriam escrever no mapa o que aquelas imagens representavam e o que pensavam quando ouviam falar em cultura e em Paraíso do Sul.

Desta forma, ao se trabalhar com o lugar, com o município de Paraíso do Sul, pode-se introduzir elementos anteriormente desconhecidos e instigá-los a refletir sobre o ambiente no qual estão inseridos. A partir destas reflexões, teve-se, como temática, o município, seu lugar de pertencimento, levando aos educandos informações as quais contribuíram para o entendimento do processo de formação e emancipação de Paraíso do Sul. Buscou-se, então, fazer um resgate histórico, político e cultural proporcionando aos

educandos o conhecimento sobre seu município.

A utilização do mapa é fator importante em Geografia, pois partindo do princípio de se localizar no espaço, permitiu o entendimento de como ocorre as trocas com o meio, possibilitando a sua interpretação. A partir do mapa pode-se visualizar os municípios vizinhos, sua localização no centro do estado, sua posição estratégica sendo cortada pela BR-287, podendo ser analisado com um olhar mais reflexivo.

Na discussão sobre o processo de formação do município foi notória a curiosidade e envolvimento dos educandos, sempre questionadores e participativos, dispostos a alimentar seu conhecimento. E foi a partir das trocas de saberes que a atividade foi se desenvolvendo. Abordar sobre o lugar foi necessário para poder identificar o sentimento de pertencimento a ele, de se sentir acolhido, de sentir que este lugar é o que faz deles indivíduos sociais, pertencentes a um grupo social, de determinada identidade cultural e de estabelecer relações com o meio. Segundo Tuan (1983), o lugar é o espaço que se torna familiar às pessoas, consiste no espaço vivido da experiência.

É possível compreender que é no lugar onde ocorre a espacialização das relações sociais, sendo que todas elas interagem com a história acumulada do lugar e com o que lhe é externo. A relação do sujeito, ou do grupo social, com seu espaço de vida, passa por construções de sentido e de significado que se baseiam não somente na experiência direta e na prática funcional mas, também, no valor simbólico conferido ao ambiente, construído pela cultura e pelas relações sociais. (NÓR, 2013).

A importância de se estudar a cultura local parte do princípio da valorização dos costumes, do sentimento de fazer parte deste local, mesmo que a cultura predominante não represente toda população, mas que seja sentida e percebida pelos distintos grupos étnicos. A exaltação do lugar é outro fator relevante para o entendimento da cultura.

Para que fosse possível a interpretação e análise das discussões realizadas com os educandos foi indagado a eles qual seria a importância da cultura para a construção do conhecimento e de que forma a cultura está presente no seu cotidiano.Foram diversos os comentários. Muito lembrado foi os costumes deixados por seus antepassados, como o dialeto alemão, a gastronomia, a arquitetura das casas, a religião e as festividades. Desta forma, a partir das falas dos educandos pode se verificar a importância atrelada a cultura local e ao seu lugar de pertencimento.

"Estudando a cultura eu aprendo mais sobre meus antepassados. Conheço minha história, minha cultura". (Educando A).

"A cultura é importante para aprendermos sobre nós, nossos antepassados e para se resgatar valores". (Educando B).

"Aprender sobre nossas origens, saber de onde nós viemos". (Educando C).

"Para aprender mais sobre o nosso município" (Educando D).

Neste contexto, percebe-se que o estudo da cultura no ensino de Geografia é essencial para o entendimento das relações e de como a sociedade se organiza no espaço, influenciada pela cultura a qual pertence. Se reforça a relevância da cultura para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, pois somente a partir do estudo do lugar pode-se diagnosticar o verdadeiro sentido de se pertencer a um determinado grupo social, de se fazer parte e ser representado. Ao que se remete a cultura vem de encontro com a valorização e conhecimento dos povos que colonizaram esse lugar. No sentido de buscar entender como se manifesta no espaço e como a cultura é parte fundamental para compreensão da relação sociedade e natureza.

Considerações Finais

Ao se trabalhar com a cultura, em sala de aula, pode-se perceber a valorização do lugar, a descoberta de como a cultura influencia a vida em sociedade e como esta auxilia na organização do espaço. A atividade desenvolvida em sala de aula, também contribuiu com informações antes desconhecidas sobre a formação do município por diversos educandos. Neste sentido, buscou-se no cotidiano dos mesmos os elementos para a percepção da importância da cultura, desde o simples hábito alimentar até a presença do dialeto alemão muito falado na comunidade local.

Pode-se dizer então que através do estudo da cultura é que se tem a perpetuação das tradições e valores atribuídos a cultura local, bem como, a construção do respeito à diversidade étnica da sociedade, preparando-os para se tornarem adultos conscientes e reflexivos. A percepção da importância da cultura se faz presente no cotidiano dos educandos e da comunidade de modo geral, pois os hábitos e costumes ainda são vivenciados, mesmo que a transmissão destes valores tenha se enfraquecido ou se hibridizado no decorrer do tempo. Muito lembrado foram as danças, o dialeto, os hábitos alimentares, a horta, o quintal.

Desta forma, ao evidenciar a cultura local, em sala de aula, pode-se diagnosticar a presença de costumes que haviam sido esquecidos, e construir nas trocas de saberes, o conhecimento sobre a cultura no município de Paraíso do Sul-RS. Em sua maioria os educandos percebem a cultura como primordial para o conhecimento de seus antepassados e para se valorizar os costumes e valores deixados pelos imigrantes, ou seja, a diversidade de códigos culturais materializados na paisagem local.

Outro aspecto importante a se salientar é que Paraíso do Sul, está localizado na região formada por descendentes de alemães, os teuto-brasileiros e receberam como herança a terra e os padrões culturais, mantendo a relação homem-meio que tornou essa porção do território gaúcho tipicamente "germânica". Tem suas marcas culturais simbolizadas pela cultura alemã, ainda encontrada em sua paisagem. (BRUM NETO, 2007). Sua colonização ocorreu por volta do ano de 1860, com a chegada dos primeiros imigrantes na Antiga Colônia Santo Ângelo. As marcas deixadas pelos imigrantes ainda se encontram percebidas na paisagem local do município.

Neste sentido, é de grande relevância estudar o lugar e sua cultura, pois é através do entendimento sobre cultura que o indivíduo se torna apto para compreender as relações existentes em seu cotidiano. A cultura está atrelada a formação coletiva e individual da sociedade, pois é a partir dela que são estabelecidas as relações sociais com o meio a qual pertencem. Portanto, o sentimento de pertencer ao lugar é evidenciado, é necessário se sentir parte da comunidade, pois é somente assim que se valoriza e se perpetua a cultura.

Desta forma, a cultura no processo de ensino aprendizagem em Geografia é essencial para levar até os educandos a compreensão de como tudo está interligado, que é partir da compreensão da sua cultura local que poderão compreender o espaço, partindo do local para o global. É na valorização de sua cultura local que podem compreender como sua comunidade se organiza, como as relações são estabelecidas, possibilita resgatar os valores, crenças e ideologias as quais serão transmitidas as futuras gerações

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRUM NETO, Helena. **Regiões Culturais:** a construção de identidades culturais no Rio Grande do Sul e sua manifestação na paisagem gaúcha. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. (orgs.). **Introdução a Geografia Cultural.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** (Trad.) Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. IBGE CIDADES.** Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 nov. 2017.

LIBANÊO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Alternativa, 2004.

LIBERALESSO, Cibele Pase. **A Educação Patrimonial e o ensino de Geografia:** experiência nas escolas públicas da cidade de Santa Maria-RS. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LOPES, Karina Rizek ; MENDES, Roseana Pereira; FARIA ,Vitória Líbia Barreto de (Orgs.). **Coleção proinfantil módulo II unidade 3 livro de estudo** - vol. 2. Brasília: MEC. 2005.
Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/educinf/mod_ii_vol2unid3.pdf Acesso em 17 nov. 2017.

KRAMER, Sonia (Org.). **Infância e produção cultural.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

NÓR, Soraya. O lugar como imaterialidade da paisagem cultural. **Paisagem e Ambiente: Ensaios,** São Paulo,n.32, p. 119 - 128 ,2013.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. **Introdução à sociologia.** São Paulo: Ática, 2003.

PHEIFER, Carla Hulda. **A emancipação política de Paraíso do Sul.** 2008. Trabalho de Graduação – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SAUER, Carl Ortwin. Geografia Cultural. In CORRÊA, Roberto Lobato; Rosendahl, Zeny. (Org**.). Introdução a Geografia Cultural.** -2 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

SLODKOWSKI, Aline Carlise. **A cultura polonesa em Guarani das Missões/RS:** uma proposta para a praxis educacional interativa em sala de aula. 2010. Trabalho de Graduação em Geografia- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

VESENTINI, José Willian (Org.). **O ensino de geografia no século XXI.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM OLHAR A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

EDUCATIONAL POLICIES AND HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: A LOOK FROM THE 90S

Flávia Verônica Silva Jacques

Universidade Federal de Rio Grande – FURG – RS; flaviajacques@furg.br

RESUMO

No Brasil, as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, orientadas por agências internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, revelam-se como um modelo ultrapassado de práticas pedagógicas voltadas ao assistencialismo. A disseminação de um consenso ideológico congruentes à dinâmica econômica internacional neoliberal aparece como pano de fundo dessas políticas, cuja a análise econômica tornou-se a principal metodologia para a definição de políticas educativas. O que se verifica na implementação das politicas educacionais em nosso país são ações focalizadas no acolhimento social para os pobres (como base educacional) em detrimento ao desenvolvimento do conhecimento, cultura e capacidades (LIBÂNEO, 2012) como estratégias que promovam a emancipação e a cidadania. O presente artigo busca revelar a influência das orientações de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras voltadas ao ensino superior, em um contexto de políticas neoliberais, que se perpetuam na contemporaneidade. Parte-se da hipótese de que, apesar das mudanças políticas e econômicas ocorridas em nosso país desde a década de 1990, as políticas educacionais estabelecidas nunca romperam com a agenda imposta pelo capital internacional.

Palavras-chave: políticas educacionais, ensino superior, neoliberalismo

ABSTRACT

In Brazil, educational reforms implemented since the 1990s, guided by international agencies, mainly by the World Bank, prove to be an outdated model of pedagogical practices focused on welfare. The dissemination of an ideological consensus congruent to the neoliberal international economic dynamics appears as the background of these policies, whose economic analysis has become the main methodology for the definition of educational policies. The present article seeks to reveal the influence of international organizations' orientations on Brazilian educational policies geared towards higher education, in the context of neoliberal policies that perpetuate themselves in contemporary times. It is hypothesized that, despite the political and economic changes that have taken place in our country since the 1990s, established educational policies have never broken the agenda imposed by international capital.

Keywords: educational policies, higher education, neoliberalism

Introdução

As reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 - durante o governo Itamar Franco e continuadas por Fernando Henrique Cardoso - orientadas por agências internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, revelam-se como um modelo ultrapassado de práticas pedagógicas voltadas ao assistencialismo, à formação para o trabalho e que pouco contribuem à construção do conhecimento e da ciência. A disseminação de um consenso ideológico congruentes à dinâmica econômica internacional neoliberal aparece como pano de fundo dessas políticas, cuja a análise econômica tornou-se a principal metodologia para a definição de políticas educativas.

De acordo com [1] Altmann (2002, p.86) "a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado e as propostas do Banco Mundial para a educação são feitas basicamente por economistas", dentro da lógica econômica em que a relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa e as prioridades de investimento. Para [2] Libâneo (2012) tratam-se de políticas educacionais de organismos internacionais que se transformaram em cartilhas no Brasil para a elaboração de planos de educação em todas as esferas de governo.

Neste viés, as políticas voltadas ao ensino superior também são estabelecidas a partir da mesma lógica. De acordo com [3] Macedo *et al* (2010, p.130) "os princípios constitucionais e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) promoveram uma ampla diversificação do sistema de ensino superior, pela previsão de novos tipos de instituição (universidades especializadas, institutos superiores de educação, centros universitários) e instituíram novas modalidades de cursos e programas (...)". Ainda, a LDB/1996 estabeleceu os fundamentos para a construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior.

O presente artigo busca revelar a influência das orientações de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras voltadas ao ensino superior, implementadas a partir da década de 1990, em um contexto de políticas neoliberais, que se perpetuam na contemporaneidade. Parte-se da hipótese de que, apesar das mudanças políticas e econômicas ocorridas em nosso país desde a década de 1990, as políticas educacionais estabelecidas nunca romperam com a agenda imposta pelo capital internacional.

Para tanto, analisam-se inicialmente o Relatório "*Prioridades y estratégias para la educación*" em português: "Prioridades e estratégias para a educação", publicado em 1996 pelo Banco Mundial (em consonância com as orientações da Declaração Mundial da Conferência de Jomtien – Tailândia/1990, segundo destaca o próprio Banco Mundial) considerado o mais relevante documento que norteia as políticas educacionais brasileiras. Posteriormente, discute-se a influência do modelo neoliberal de educação implementado no Brasil por várias décadas e as ações regulatórias implementadas no sistema de ensino superior brasileiro a partir da LDB/1996 até os dias atuais.

Prioridades e Estratégias para a educação: o que trata o relatório produzido pelo Banco Mundial?

O Relatório "*Prioridades y estratégias para la educación*" desenvolvido e publicado em 1996 pelo Banco Mundial tornou-se a principal orientação internacional sobre a implantação de políticas educacionais nos países da América Latina e Caribe. O documento é destinado aos países considerados de baixa ou média renda, e apresenta a educação como política social de alívio a pobreza nesses países. Em seu prólogo afirma que "a educação produz conhecimentos, capacidades, valores e atitudes. É essencial para a ordem cívica e a cidadania e para o crescimento econômico e a redução da pobreza. A educação é também essencial para a cultura[...]"[4](BANCO MUNDIAL, 1996)

Porém, o que se verifica na implementação das politicas educacionais no Brasil, são ações focalizadas no acolhimento social para os pobres (como base educacional) em detrimento ao desenvolvimento do conhecimento, cultura e capacidades (LIBÂNEO, 2012) como estratégias que promovam a emancipação e a cidadania.

Nas páginas seguintes, o documento destaca a atuação do Banco Mundial como principal financiador de projetos educacionais, destinados principalmente à educação primária e secundária nos países de baixa e média renda.

O que inicialmente nos parece uma obra de caridade (destacada e amplamente difundida) do Banco Mundial aos países mais afetados pela pobreza e as desigualdades sociais, revela-se como uma estratégia hegemônica de controle político-financeiro, destinado à "subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital"[5] (FRIGOTTO, 2002, p.26).

O documento destaca ainda o papel fundamental do Estado como provedor dos meios de desenvolvimento das políticas educacionais. Afirma que a intervenção pública na educação pode ser justificada por várias razões: ela pode reduzir a desigualdade, abrindo oportunidades para os pobres e desfavorecidos, compensar as falhas do mercado em termos de empréstimos de educação e disseminar informações sobre os benefícios e disponibilidades do sistema educacional.

Contudo, afirma que o investimento público em educação tende a ser ineficiente e desigual, enfatizando que eles (os gastos) são ineficientes quando mal distribuídos entre os usuários e são desiguais quando os estudantes qualificados não podem se inscrever em instituições porque não há oportunidades de acesso à educação ou há falta de capacidade de pagamento. A orientação trazida no documento é de que a educação básica deve ser a primeira prioridade para a despesa pública com a educação. A maioria dos países já têm atribuído maior prioridade nos gastos públicos com a educação primária e também aumentaram os subsídios no ensino superior. Embora o gasto público por aluno no ensino superior está diminuindo em comparação com os gastos por aluno primário, o investimento ainda é considerado muito alto. (BANCO MUNDIAL, 1996)

O documento divide-se em três capítulos: o primeiro "*La experiencia acumulada y las tareas para el futuro*" desenvolve a perspectiva de que a educação relaciona-se ao desenvolvimento e ao crescimento econômico de um governo; Desenvolve os conceitos de acesso, equidade e qualidade da educação; Comenta sobre o financiamento da educação e sua relação com a eficiência e equidade e por fim discute o melhoramento da qualidade e o estabelecimento de normas para o ensino.

Sobre o acesso, o texto limita-se a destacar o crescimento de ingressantes no ensino básico e médio e também o aumento na demanda por ensino superior nos países. Não há uma discussão na perspectiva de inclusão, apenas uma constatação em termos de número de matrículas. A questão da equidade, segundo o texto, afeta principalmente vários grupos desfavorecidos que se sobrepõem, incluindo as minorias pobres, linguísticos e étnicos, nômades, refugiados e crianças de rua. Já a qualidade da educação é considerada pobre em todos os níveis. O Banco Mundial destaca que os estudantes de países em desenvolvimento têm um nível médio de desempenho inferior ao prevalecente nos países industrializados, e seu desempenho mostra uma maior variação na média de volume.

Na segunda parte do documento, intitulada "*Seis reformas esenciales*" o texto apresenta medidas para o estabelecimento de prioridades públicas na educação e o monitoramento e estabelecimento de padrões de desempenho. Ainda, versa sobre o investimento público e a sustentabilidade e a participação da familia neste cenário.

A terceira parte "*Implementacion de los cambios*" apresenta o contexto político e social para a implementação de reformas na educação, destacando a Europa Oriental e Central. Destaca um apanhado histórico em que mostra o protagonismo do Banco Mundial na Educação desde 1980 e a perspectiva de futuros apoios financeiros aos países no cenário educional.

Apesar do documento publicado pelo Banco Mundial reforçar a necessidade de reforma educacional nos países de baixa e média renda como base para a redução da pobreza e o desenvolvimento humano, algumas pesquisas sobre o seu conteúdo e um olhar mais crítico sobre suas intenções revelam um viés estritamente economicista e produtivista, como destacam as análises de Torres e de Coraggio (*apud* LIBÂNEO, 2012, p.12): " São os traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial o reducionismo

economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica".

As políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial, segundo Frigotto (2002) estariam direcionadas à empregabilidade, ou seja, na inserção dos pobres ao mercado de trabalho formal através do acesso à educação. Complementa ainda, que a educação implementada no Brasil, sobre os auspícios do Banco Mundial, revela-se como formadora de um "sujeito mínimo" em consonância com conhecimentos necessários a produção e manutenção do sistema capitalista.

A partir destas concepções neoliberais predominantes no sistema educacional brasileiro, vislumbra-se a seguir o neoliberalismo e a implementação das políticas educacionais.

Neoliberalismo e as políticas educacionais

O neoliberalismo - modelo político-econômico hegemônico fortemente presente na década de 1990 nos governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e, na sequencia, Fernando Henrique Cardoso - expressa e se caracteriza por um processo de construção de estratégias orientadas à garantia de interesses de uma classe dominante. […] o neoliberalismo está "aqui dentro" bem como "lá fora". Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades).[6] (GRIMM *et al*, 2016, p. 852)

Segundo [7]Gentili (1996, p.09) o neoliberalismo "expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum". Complementa ainda que este se transformou em um verdadeiro projeto hegemônico graças a sua "intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade" e seu poder de persuasão.

Dentro desta ótica neoliberal, e como preconizam vários autores, seguidores da corrente monetarista do economista Milton Friedman (ganhador do Prêmio Nobel de Economia e 1976) o mercado é o grande protagonista e libertador das crises ocasionadas pelo capital, sendo o Estado o próprio precursor da crise (estabelecida pelo seu excessivo esforço financeiro em políticas sociais protecionistas).

Neste ponto, cabe esclarecer o que são e de onde surgem as políticas sociais. As políticas sociais, segundo [8]Höfling (2001, p.31) "se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades."

Desigualdades sociais estabelecidas principalmente a partir da revolução industrial, pelo embate entre capital e trabalho, típicas do desenvolvimento capitalista. Ainda, as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX e nestes termos, a educação - como uma política pública social – "se situa no interior de um tipo particular de Estado e são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social."(HÖFLING, 2001, p.32)

O neoliberalismo, por sua vez, instaura políticas que criticam esse modo de atuação do Estado e, de acordo com [9] Dourado (2002), buscam a minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção. E esta retórica é tida como o caminho para a retomada do desenvolvimento econômico.

Contudo, para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, torna-se imprescindível a atuação do Estado como normatizador e provedor de recursos. Nas palavras de [10] Durham (2010, p.53) "a educação depende, em grande parte, da atuação destas entidades federadas, como mostra o desempenho diferencial entre Estados e regiões do Brasil e entre municípios do mesmo Estado diante das mesmas políticas nacionais." Parte dessas diferenças deve-se à disponibilidade ou falta de recursos e ao grau de desigualdade social.

O que se observa é que embora os organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleçam orientações sobre políticas educacionais como uma estratégia de alívio à pobreza, há uma enorme divergência de interesses quando trata-se de aplicar tais

orientações no contexto brasileiro, regido sob um governo neoliberal. A estes, a educação é concebida como uma estratégia de mercado, e conforme [11] Marrach (1996, p. 46) busca: 1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional (...) 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado (...)

Se por um lado, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996).

Neste cenário neoliberalista, Grimm *et al* (2016) destaca as relações de poder em torno das disputas econômicas no campo educacional. Revela que muitas políticas educacionais têm sido objeto de disputa em redes políticas globais, que possuem uma gama diversificada de participantes e que envolvem não somente os governos e outros agentes nacionais, mas também organismos de atuação transnacionais (Banco Mundial, OCDE, etc.). Ainda, revela a atuação de grupos de interesses oportunistas (entidades empresariais, associações religiosas, etc.), empresas internacionais de venda de "pacotes prontos" de educação, entre outros, cujos discursos ganham adesão por jogarem com a crença social de que o conhecimento é moeda de presente e de futuro de qualquer sociedade qualificada e competitiva. Não há aqui sinais de alívio à pobreza ou se quer algum tipo de ação (mesmo residual) que conduza há algum tipo de minimização de desigualdades, ao contrário, a atuação destes grupos reproduz tais desigualdades.

E nesse campo de interesses e disputas, as políticas educacionais apresentam-se como mais uma oportunidade de lucro no mercado capitalista. As políticas educacionais tornam-se uma mercadoria, um negócio, um objeto de venda, de exportação ou importação, comercializado por empresas nacionais e multinacionais, podendo ser compradas, consumidas e/ou incorporadas como políticas de educação próprias de cada Estado Nacional. (GRIMM, 2016)

Desta forma, o sistema educacional brasileiro revela-se como um projeto de duas facetas, sendo uma voltada à comercialização da educação pelas instituições privadas que garantem o desenvolvimento humano e científico por meio da escola paga; E a outra um projeto assistencialista de desenvolvimento das classes de baixa renda, orientados à inserção no mercado de trabalho.

Libâneo (2012) afirma em sua pesquisa a dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres. Nas palavras do autor, "esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, tem vínculos evidentes com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais."(LIBÂNEO, 2012, p.13).

Sendo assim, no contexto brasileiro – o que se pode observar também em outros países da América Latina - o papel da instituição de ensino pública é reduzido ao de "assistir e qualificar" os mais carentes. A ideologia dominante propõe por meio de políticas neoliberais que a escola – em todas as suas esferas e níveis – se transforme em instituições de preparo do indivíduo ao mercado.

A partir da década de 1990, apesar da expansão da educação no Brasil, com o advento da livre iniciativa privada trazida pelo texto constitucional e eminente aumento no número de vagas em escolas públicas e privadas, a lógica assistencialista/mercantilista permanece e se estabelece na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e as regulamentações posteriores.

A proposta de governo apresentada por Fernando Henrique Cardoso na sua primeira candidatura à Presidência da República, em 1994, já apontava para as novas perspectivas educacionais a serem adotadas no país." (ALTMANN, 2002, P.81). Na proposta, observa-se a preocupação com questões pontuais como: as taxas de repetência do sistema e o desperdício financeiro do Estado com ações a ele vinculadas e, sobretudo, observam-se a continuidade das práticas neoliberais de governos anteriores.

As Políticas Educacionais de ensino superior instituídas no Brasil

A estrutura do sistema brasileiro de ensino, até a Constituição Federal da República de 1988, estava baseada nas reformas estruturais promovidas pelo Regime Militar (1964 -1970).

Nas palavras de Durham (2010) foi no período do Regime Militar que se definiu o modelo de universidade e reorganizou-se todo o ensino básico de nosso país, unindo os antigos ginásios e colégios em um único nível - o fundamental – e criou-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A partir do final da década de 1960 e início de 1970, o Brasil experimentou um período de expansão com o advento da reforma do ensino, promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1968 (LDB/1968). Segundo Macedo *et al* (2005) a LDB/1968 privilegiou um modelo único de instituição de ensino superior no qual a pesquisa estava inserida no cotidiano acadêmico. Complementam ainda que a universidade consolidou-se, naquela época, como a principal fonte de desenvolvimento da atividade nacional de pesquisa.

Contudo, segundo [12] Chaves (2010) ao final dos anos de 1970 com a crise do sistema capitalista iniciada nos países centrais e estendida a toda periferia do sistema, nas duas décadas seguintes verificou-se a necessidade da adoção de uma série de novas reformas estruturais, cuja centralidade residiu na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado. E neste período, o sistema educacional superior experimentou o que chamou-se de crescimento vegetativo.

A retomada da expansão do sistema de ensino superior brasileiro ocorre somente a partir da segunda metade da década de 1990, como resposta aos dispositivos constitucionais emanados da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) a qual traz um capítulo específico para a educação nacional (Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigos 205 a 214;
Título VIII – Da ordem social)[13] (BRASIL, 1988).

A CF/1988 preconiza em seu artigo 207 que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão." Ainda, estabelece as normas para a participação do setor privado na oferta do ensino, conforme mostra o artigo 209: "o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder."

De acordo com Durham (2010) foram medidas advindas da CF/1988 que promoveram um grande impacto no sistema educacional brasileiro. A primeira, que afetou diretamente o ensino superior, foi a inclusão da autonomia universitária como cláusula constitucional. Com este dispositivo a CF/1988 promoveu reflexos principalmente nas instituições privadas, as quais deixaram de atender grande parte dos controles exercidos pelo Conselho Federal de Educação. Já as repercussões sobre os setores públicos foram menores, segundo a autora, já que existiam limitações orçamentárias mesmo com a autonomia financeira delegada às instituições.

Outra medida de grande impacto, foi a alteração do pacto federativo, que concedeu autonomia aos municípios para organizar seus próprios sistemas de ensino, independentemente de supervisão dos Estados ou da União. Outrossim, esta medida, afirma Duhram (2010), dificultou enormemente a formulação e a execução de uma política nacional, ou mesmo estadual, para o ensino básico, pois não há uniformidade.

A falta de uma política nacional para o ensino básico se reflete negativamente, em termos de desempenho do aluno, no ensino médio e nos

primeiros anos do ensino superior. Corrobora [14]Coelho (2011, p.03) que: é notória a defasagem de conteúdos básicos dos grupos, prioritariamente, mas não somente, de origem popular, que chegam ao ensino universitário sem requisitos mínimos para desenvolverem um estudo acadêmico[...]

E essa situação, ganha alcance e amplitude cada vez maior na medida em que crescem as desigualdades sociais do país.

No cenário internacional, em 1990, ocorre a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, subsidiada pelo Banco Mundial. A Conferência produziu um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, a qual orienta políticas educacionais inclusivas e de desenvolvimento do ser humano. A Declaração foi amplamente adotada nas políticas públicas de vários países no mundo.

No Brasil, "o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco" (Libâneo, 2012, p.15).

O Plano Decenal influenciou também as políticas e diretrizes para a educação do Governo Fernando Henrique Cardoso – principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002) e posteriormente no Governo Lula (2003-2006 e 2007-2010).

Apesar da CF/88 instituir consideráveis mudanças no sistema educacional, foi somente em 20 de Dezembro de 1996 que, no governo FHC, implementou-se um modelo descentralizador de ensino no Brasil, com a promulgação da [15] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) n° 9.394, depois de oito anos de discussão no Congresso.

Em todo o texto legal, observa-se uma série de afirmações relacionando o papel da educação no desenvolvimento do indivíduo para o trabalho. O artigo 1°§ 2 da LDB/1996, discorre que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social." Para tanto, é papel da escola, primordialmente, a capacitação individual para a inserção no mercado de trabalho.

Sobre os princípios e fins da educação nacional, trata a LDB/1996 em seu artigo 2°:A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com o advento desta lei houve uma ampla diversificação do sistema de ensino superior, pela previsão de novos tipos de instituição e novas modalidades de cursos e programas. Além disso, estabeleceu os fundamentos para a construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior (MACEDO *et al*, 2005).

As avaliações periódicas de todos os níveis do sistema, passou a ser responsabilidade da União, com a colaboração de Estados e Municípios. Para o ensino superior, a LDB/1996 instituiu critérios de renovação periódica do credenciamento das instituições e do reconhecimento dos cursos, baseada em avaliações prévias. O sistema de avaliação do ensino superior utilizou como principal critério o Exame nacional de Conclusão de Curso (popularmente chamado de provão). (DUHRAM, 2010)

Outras mudanças observadas por Durham (2010) dizem respeito à autonomia das universidades em termos de organização interna de sua estrutura, a substituição do currículo mínimo (obrigatório) por diretrizes curriculares (que podem ser baseadas no perfil profissional que se deseja formar e em conteúdos transversais) e a possibilidade de criação de novos modelos de cursos (não somente licenciaturas e bacharelados).

Sobre a autonomia universitária, embora considerado um passo acertado para os rumos do ensino superior, uma questão deve ser considerada: maiores responsabilidades e novas estratégias emanam maiores recursos financeiros. E como gerir novas ações com recursos orçamentários destinados à educação extremamente limitados?

Para Macedo *et al* (2005, p. 136): dotar a Universidade pública de autonomia plena significa conferir-lhe a responsabilidade completa pelo seu destino. Definir meios e estabelecer normas legais que garantam o exercício pleno e uniforme da autonomia em

Universidades públicas e privadas significa conferir-lhes a responsabilidade de cumprir suas funções [...]

Discorrem ainda que "o financiamento é um dos elementos essenciais para definir e implantar políticas públicas, e essa condição se explica pela sua relação direta com os limites e a qualidade dos serviços a serem oferecidos" (MACEDO *et al*, 2005, p.141).

E nessa contramão, o que se observa (desde a instituição da LDB/1996 até os dias atuais) é o estrangulamento de recursos (financeiros e humanos) que garantam a implementação de estratégias de ensino que contemplem o desenvolvimento do conhecimento individual do aluno - inseridos aqueles com necessidades educativas especiais e instrumentos pedagógicos, estruturais e de tecnologia adequados – e a continuidade e manutenção de cursos de capacitação docente.

Desta forma, apesar das mudanças instituídas pela nova LDB/1996 e de toda a legislação complementar regulamentadora, não é possível afirmar que o país foi capaz de implementar uma verdadeira transformação da educação superior naquela década. (MACEDO *et al*, 2005). Apesar do aumento considerável no número de matrículas registradas na época (ocorridas principalmente pelo aumento de instituições privadas de ensino superior), isto pouco contribuiu em termos de qualidade de ensino e as políticas que estabeleceram o ensino deste nível foram fortemente questionadas pela sociedade civil.

Um exemplo disso foram as questões levantadas pelo movimento docente, que questionava tanto a forma
de fazer política quanto o conteúdo das
propostas reformistas do governo, que estavam em estreita sintonia com os interesses do grande capital local e internacional. [16](HERMIDA, 2012)

Relata a autora em sua pesquisa que a Comissão Organizadora do II Congresso Naci onal de Educação (CONED) - realizado na cidade de Belo Horizonte de
6 a 9 de novembro de 1997
sintetiza o esforço coletivo de construção da proposta civil do Plano Nacional de Educação.

"No Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, a educação é entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social que deve contribuir para o aprimoramento do indivíduo [...]" (HERMIDA, 2012, p.1444).

Nesta proposta haviam estratégias voltadas ao desenvolvimento humano como forma de emancipação, ao contrário do que estabeleciam as políticas neoliberais. Ainda, a qualidade do ensino superior não estava contemplada na agenda neoliberal do governo FHC. Apesar da ampla democratização do acesso a um maior número de pessoas, as políticas estabelecidas estavam em consonância com os objetivos propostos pelos organismos internacionais que previam apenas números (quantidade).

Muitos outros aspectos devem ser considerados com relação à promulgação da LDB/1996, como por exemplo a excessiva regulamentação complementar que orienta assuntos específicos "por fora" desta lei.

Nas palavras de [17] Cunha (2003, p.40) "a LDB minimalista, finalmente aprovada, não contém, propriamente, todas as diretrizes nem todas as bases da educação nacional. Elas terão de ser procuradas dentro, mas, também, fora dela." Um exemplo disso, cita o autor, diz respeito à questões importantes como o Conselho Nacional de Educação (composição, atribuições etc.) ou a avaliação universitária. Ambos assuntos, tratados em regulamentações "por fora" da LDB/1996.

Mesmo antes de sua aprovação no Congresso Nacional a LDB/1996 já possuia uma séria de orientações regulatórias propostas pela Presidência da República a fim de adequar-se às políticas governamentais articuladas na época, o que a tornou uma espécie de lei generalista. Desta forma, "em vez de investir numa lei geral para o ensino superior, o MEC foi traçando, no varejo, as diretrizes e bases da educação nacional, não contra o que seria a lei maior de educação, mas por fora dela." (CUNHA, 2003, p.41).

O resultado disso se reflete em um montante considerável de leis, decretos e emendas que versam sobre assuntos específicos, em destaque o ensino superior, o que torna a LDB/1996 cada vez mais fragmentada.

As políticas neoliberais se consolidam no poder no Brasil em 1998, com a reeleição de FHC para a Presidência da

República e com isso as estratégias estabelecidas pelos países capitalistas centrais aos periféricos. Segundo Hermida (2012, p.1447) com a reeleição de FHC "o monetarismo e o liberalismo se tornam a religião oficial das políticas econômicas brasileiras e começam a influir no resto das políticas públicas, principalmente nas políticas sociais, dentre elas, na educação."

Neste momento tem-se a constituição de um modelo de "Estado Mínimo" em nosso país, o que corresponde a uma série de recursos antes destinados ás políticas sociais sendo retirados/cortados destas áreas para o pagamento dos juros das dívidas aos banqueiros nacionais e internacionais. (HERMIDA, 2012)

Dando continuidade ao estabelecimento de políticas educacionais, decorridos cinco anos da LDB/1996, em janeiro de 2001 FHC sanciona a lei nº. 10.172 a qual aprova o Plano Nacional de Educação – para os próximos dez anos - e dá outras providências.

A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação (art.2° a art.6°, sequencialmente): elaborar planos decenais correspondentes; proceder avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação; instituir o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecer os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação; elaborar os planos plurianuais de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e empenharem-se na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

"A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação." [18](OLIVEIRA, 2009, p.201)

E pela mesma lógica neoliberal presente em todas as estratégias implementadas nas políticas educacionais seguiram as leis posteriores durante este governo.

A privatização do ensino superior também pode ser considerada uma marca do governo FHC, e como já foi citado anteriormente, o número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e centros universitários. Contudo, em termos de qualidade, vários estudos apontam pelo decréscimo neste mesmo período. (CUNHA, 2003).

Pesquisas realizadas ao longo deste governo, inclusive realizados pelo governo sucessor de FHC, mostram um quadro de redução de verbas de custeio considerável para as Universidades públicas, em torno de 50% e apontam para este como sendo um dos principais fatores de baixa qualidade observado nas instituições públicas.

Em termos gerais, as políticas educacionais implementadas nos dois mandatos de FHC na Presidência da República, podem ser descrita como um sistema "(i) bastante elitista em termos de possibilidade de acesso; (ii) dual, no sentido de que os setores público e privado desempenham papeis complementares; (iii) constituído por uma larga predominância do setor privado; (iv) concentrado em poucas carreiras [...]" [19](AGUIAR, 2016, p.113)

Por fim, este cenário de mercantilização e sucateamento do sistema educacional brasileiro - não somente, mas sobretudo no ensino superior - se fez presente durante todo o governo FHC (1995-2002) o que exigia de seu sucessor novas reformas estruturais capazes melhorar a qualidade destas instituições.

Resultados e discussão

A partir de 2003, com a eleição do candidato Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, muitas expectativas e especulações se fizeram presentes em seu primeiro ano de mandato, no que se refere à políticas sociais. Especificamente no campo educacional, várias mudanças foram propostas em seu período de candidatura, o que se suscitou grande ansiedade por parte da sociedade civil, especialmente entre os docentes.

Contudo, o que se pode observar em seu primeiro ano de mandato, contrariando as expectativas da maioria de seu eleitorado,

foram políticas educacionais que não romperam com o imperativo elitista de seu antecessor, conservando e mantendo a herança deixada.

Nas palavras de Oliveira (2009, p.197) "o primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior". Isso se deve pela ausência de políticas firmes em contraponto ao movimento de reformas iniciado no governo anterior, que muito contribuiu para a estagnação do sistema educacional público brasileiro.

O novo governo instituído "não só está mantendo os pilares do modelo capitalista neoliberal dependente, como está aprofundando alguns aspectos desse modelo" [20](BOITO JÚNIOR, 2003, p.1)

Durante o primeiro mandato do Presidente Lula, o que se observou foram ações focalizadas e tentativas esparsas de impulso ao ensino. Seu mandato caracterizou-se por "uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis." (OLIVEIRA, 2009, p.198). A intenção era a redução da pobreza e das desigualdades sociais por meio de políticas de transferência de renda, que mesmo sofrendo fortes críticas por parte da população mais abastada, retirou um número considerável de brasileiros da extrema miséria.

Neste sentido, o campo educacional foi também utilizado como uma fonte articuladora de distribuição de benefícios. Inúmeros programas, além do Bolsa-Família, buscavam impulsionar um número maior de indivíduos ao ambiente escolar, como: o Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem (instiuído pela Lei n° 11.129/2005 – o foco era a elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental por jovens brasileiros) e o Primeiro Emprego (criado pela Lei n° 10.748/2003) como forma de redução da pobreza por meio do acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Toda esta articulação só foi possível pelas parcerias firmadas entre a União com Estados e Municípios, para que assim os programas fossem executados em um nível local, o que permitiria também um melhor controle e acompanhamento dos beneficiários.

Como crítica a essas ações tem-se que a maioria destes benefícios eram desenvolvidos como "programas especiais e políticas temporárias, sem configurarem-se como políticas regulares." (OLIVEIRA, 2009, p.204)

Alguns anos mais tarde, o governo Lula institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este plano reúne vários programas e ações que compreendem a educação básica, ensino médio e a educação superior. Contudo, por meio de parcerias com os municípios, a prioridade é o desenvolvimento prioritário da educação básica.

Como forma de medir a qualidade do ensino, o governo criou em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se tornou uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. Esta medida, criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) avalia as condições de ensino no Brasil em uma escala de notas de zero a dez.

Sobre o ensino superior, em análise neste artigo, o governo Lula, em outubro de 2003 designou via decreto a composição de um grupo de trabalho para diagnosticar a situação das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. A principal atribuição deste grupo era apresentar um plano de ação para a reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES, para enfrentamento da crise herdada do governo anterior. (AGUIAR, 2016)

Este plano previa a tão esperada reforma do ensino superior. Nesta perspectiva, o governo previa dobrar o número de vagas das IFES e direcionar recursos para sua modernização e capacitação docente.

De acordo com Aguiar (2016) durante a gestão de Tarso Genro (nomeado Ministro da Educação em 2004) as principais iniciativas do Ministério da Educação para o Ensino Superior estão concentradas em três áreas: 1- a apresentação ao Congresso Nacional de um projeto de reforma universitária; 2- a formulação de um novo modelo de avaliação em substituição ao Provão (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES) e 3- um modelo de inclusão de estudantes

oriundos das camadas mais pobres da população em instituições do setor privado (ProUni).

Com relação ao Projeto de reforma do ensino superior apresentado ao Congresso, o mesmo apesar de ampla discussão por vários atores, após polemizar em várias questões, foi abandonado. Por sua vez, o SINAES tornou-se rapidamente, após sua implementação (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004), referência para os processos de regulação e supervisão da educação superior.

Já o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005: foi uma das políticas mais polêmicas e populares do governo Lula pretendia de uma só vez atacar dois problemas estruturais do sistema de Ensino Superior. De um lado, a barreira socioeconômica que praticamente interditava a inclusão das camadas mais desfavorecidas no sistema, de outro o problema do enquadramento fiscal das instituições filantrópicas e sem fins lucrativos. (AGUIAR, 2016, p.121)

Este programa, criado para o auxílio de indivíduos de baixa renda (que precisam comprovar esta condição entre outras) concede a todas as instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) que aderem ao programa, isenção fiscal que compreende: o Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, a Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e a Contribuição para o Programa de Integração Social. Apesar de sua considerável abrangência, muitas críticas direcionadas à excessiva transferência de recursos financeiros à instituições privadas e sobre a falta de controle público sobre a qualidade das instituições participantes e as bolsas concedidas, se originaram por vários atores sociais.

De modo geral, alguns pontos positivos devem ser destacados no governo Lula, no campo da educação superior, como a ampliação e a democratização do acesso às instituições de ensino, que passaram a contemplar uma fatia da população anteriormente completamente desassistida. Outro ponto refere-se a abrangência da educação a distância em todo o país após a promulgação do Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que normatizou a educação a distância.

Outra medida considerada bastante positiva foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o qual instituiu metas a serem cumpridas pelas universidades até 2012, como: aumentar as vagas nos cursos de graduação, propiciar inovações pedagógicas e atualizar metodologias de ensino e aprendizagem, entre outras [21](FERREIRA, 2012).

Apesar das mudanças registradas no sistema educacional de ensino superior neste período, o governo de Lula, segundo Boito Júnior (2003, p.1), "tem avançado no mesmo rumo já estabelecido pelos governos Collor e FHC, pelo FMI e pelo Banco Mundial: [...] encaminhou ao Congresso Nacional uma nova reforma neoliberal da previdência e uma reforma tributária que mantém intocado o caráter regressivo do sistema tributário brasileiro, planeja aumentar a presença do capital privado nas áreas de energia e transportes, estuda maneiras de aprovar a autonomia do Banco Central e faz sondagens para verificar a viabilidade de cobrança do ensino público superior."

Sobre as políticas educacionais instituídas por Dilma Rousseff (ex-Ministra-Chefe da Casa Civil do governo Lula no período 2005-2010) em seu primeiro mandato (2011-2014) e até seu afastamento por meio de processo de *impeachment* presidencial em 2016, pode-se afirmar que trata-se de uma reafirmação e continuidade do programa de educação superior do governo Lula, por meio da criação de novas instituições de ensino (Universidades e Institutos Federais).

Uma importante medida adotada por este governo foi, em 2011, a criação do Programa Ciência Sem Fronteiras, que proporcionou e estimulou a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias, como: as Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e tecnologias da informação; Tecnologia Aeroespacial; entre outras. (FERREIRA, 2012)

Da mesma forma que no governo Lula, as políticas educacionais instituídas por Dilma assumiam a perspectiva da equidade social articulada com a concepção de desenvolvimento econômico, da capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade da população. As políticas de ações compensatórias também ganharam destaque com os programas do ProUni e da Universidade Aberta do Brasil (FERREIRA, 2012).

Por outro lado, uma considerável atuação de grupos estrangeiros no campo educacional nos permite afirmar que a mercantilização do sistema educacional, vista no governo FHC, se perpetua também no governo de Lula e perpassa à sua sucessora Dilma Rousseff . Este cenário, nos permite afirmar também que as políticas educacionais do ensino superior brasileiro, apesar de avanços positivos em algumas áreas específicas, se integram às demandas da reestruturação produtiva do capital.

Na atual conjuntura das políticas sociais em nosso país, e contida nessas as políticas educacionais, após o afastamento de Dilma Rousseff da presidência do Brasil e ao assumir Michel Temer em 2016, tem-se um quadro de instabilidade econômica-administrativa das instituições públicas, através de um processo de cortes e desmantelamento dos direitos sociais. Nas palavras de [22] Pino e Almeida (2016, p.329): Michel Temer, com seu ministério constituído apenas por homens brancos e ricos, vem tomando medidas que comprometem as conquistas civilizatórias presentes na Constituição de 1988, e tudo isso com uma velocidade que só a ruptura democrática possibilita. Com o argumento da necessidade de equilibrar as contas federais, Temer se apressou em fazer uma reforma administrativa, que extinguiu pastas e fundiu áreas do governo.

Uma das primeiras articulações, que promoveu um processo de descontinuidade das políticas educacionais de expansão do governo Lula e Dilma foi a tentativa de extinção do Ministério da Cultura. O que não foi possível pela forte pressão e resistência dos movimentos populares de cultura, de artistas e de intelectuais de nosso país.

Outros Ministérios também foram instintos: Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude. Submeteu o Ministério de Direitos Humanos ao Ministério da Justiça e " o Ministério de Ciência e Tecnologia foi "acoplado" ao Ministério de Comunicações, reduzindo um e outro e, ao mesmo tempo, privando a sociedade da responsabilidade do Estado com a pesquisa e projetos nacionais de inovação, indispensáveis para o desenvolvimento da Nação."(PINO e ALMEIDA,2016, p.330)

As políticas de educação, de modo geral, passam por um amplo processo de mudanças, visualizadas a partir da implementação do Novo Ensino Médio (baseado na simplificação e flexibilização do currículo e em uma vinculação mais estreita ao mercado de trabalho). As reformas propostas para mudanças também no ensino básico e superior, em ampla discussão pelo Congresso Nacional, vislumbram a constituição de saberes mínimos do sujeito e contrariam a promoção da ciência e do conhecimento, principalmente neste último nível, em consonância às políticas neoliberais instituídas por organismos internacionais. Diante desse quadro de retrocesso e austeridade, torna-se bastante preocupante as perspectivas para o futuro da educação em nosso país.

1. Conclusões

A presente pesquisa buscou revelar a influência das orientações de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras voltadas ao ensino superior, implementadas a partir da década de 1990, em um contexto de políticas neoliberais, que se perpetua na contemporaneidade.

A hipótese de pesquisa apresentada neste artigo se confirma, tendo em vista as políticas educacionais aqui expostas, as quais se revelam como insuficientes para o desenvolvimento científico e humano, formadoras de um sujeito mínimo e, apesar das mudanças políticas e econômicas ocorridas em nosso país desde a década de 1990, nunca romperam com a agenda imposta pelo capital internacional. Ou seja, as articulações políticas e educacionais seguem vinculadas ás orientações neoliberais das agências internacionais, sobretudo do Banco Mundial, doutrinadas por princípios econômicos.

Sobre o sistema educacional de ensino superior, vislumbrou-se um processo de reestruturação e expansão das IES em nosso país nas últimas décadas e também um forte processo de massificação, precarização e privatização da educação neste nível.

O atual cenário político brasileiro provoca o agravamento dessa situação, pelo desmantelamento das políticas educacionais e das garantias sociais (sobretudo trabalhistas). Isso vem gerando insatisfação por parte dos profissionais vinculados à área de educação que testemunham a lamentável desconstrução do ensino superior em nosso país.

REFERÊNCIAS

[1] ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**.** *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, 2002.

[2]LIBÂNEO. J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

[3] MACEDO, A.R. de; TREVISAN L.M.V.; TEVISAN, P.; MACEDO, C.S. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira.. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, 2005.

[4]BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington: World Bank, 1996. Disponível em http://documents.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf . Acesso em jul/2017.

[5]FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Petrópolis*, RJ: Vozes, 2012.

[6]GRIMM, V.; SOSSAI, F.C.; SEGABINAZZI, M. Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Stephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, 2016.

[7] GENTILI, P**. Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. *Brasília*, DF: CNTE, 1996.

[8] HÖFLING, E.M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos cedes*, ano XXI, n.55, 2001.

[9] DOURADO, L.F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no brasil nos anos 90. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

[10] DURHAM. E.R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Uma visão comparada. In: *Novos estudos*, 2010. Anais.

[11] MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. *São Paulo*: Cortez, 1996.

[12] CHAVES, V. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010.

[13] BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: SEnado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

[14] COELHO, M. A. Caminhos diferentes, um só objetivo: por uma educação significativa no ensino superior. *Revista FAPPES*, São Paulo, v.02, n. 02, 2011.

[15] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. *Brasília*, DF, 23 dez. 1996, p.278.

[16]HERMIDA,J.F.A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 2012, *João Pessoa.* Anais.

[15] OLIVEIRA, D.A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v.25, n.2, 2009.

[17]CUNHA, L,A. O ensino superior no octoênio FHC. *Educ.Soc*. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003
Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em 20 jan 2018.

[18] OLIVEIRA, D.A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v.25, n.2, 2009.

[19] AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Revista de Sociologia & Politica,* v. 24, n. 57, 2016.

[20] BOITO JÚNIOR, A. A hegemonia neoliberal no governo Lula. Revista Crítica Marxista, n.17, Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

[21] FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, v. 18, n. 36, 2012.

[22] PINO,I.R.; ALMEIDA, L.C.; O contexto político e a educação nacional. [Editorial]. *Revista Educação & Sociedade*. v.37 n.135 Campinas, May./June, 2016.

ATITUDES E SENTIMENTOS DE ENFERMEIROS (AS) FRENTE À MORTE: UMA REVISÃO NARRATIVA

ATTITUDES AND FEELINGS OF NURSES (AS) AGAINST DEATH: A NARRATIVE REVIEW

Francine Martins de Castro[a],
Janaina Lima Laranjo[b],

[a]Enfermeira, formada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus Santiago, Email francinemartins30@hotmail.com. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança E Adolescente da FURG

[b] Enfermeira, formada pela Anhengura Rio Grande. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Em Enfermagem e Saúde da Criança e Adolescente da FURG.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo conhecer as produções científicas acerca das atitudes de enfermeiros(as) e sentimentos frente à morte . Foi realizada uma revisão de literatura de caráter qualitativo, do tipo Narrativa. A coleta de dados foi realizada em julho de 2018, na base de dados: Literatura Latino Americana (LILACS), com os seguintes descritores: "Morte" and "Enfermagem", and "Atitudes Frente à Morte" previamente testado nos Descritores em Ciências da Saúde (Decs), foram localizadas 07 produções. Os dados extraídos foram agrupados resultando em dados relevantes onde analisou-se os seguintes itens: tipo de estudo, sub áreas de conhecimento, sujeitos envolvidos nas pesquisas, tipo de abordagem metodológica, caracterizando-os a fim de alcançar os objetivos propostos. Com esse levantamento, organização e leitura das produções, emergiram as seguintes categorias: Atitudes e sentimentos dos enfermeiros frente à morte e ao proceso de morrer; A formação acadêmica e a influência para o enfrentamento da morte. Conclui-se que os cuidados de enfermagem ao paciente que está morrendo exige habilidades e preparo do profissional enfermeiro(a), estes devem dispensar tanto o cuidado adequado, e ainda atender aos familiares, pois estes se encontram fragilizados com a perda. A realização deste estudo permitiu identificar a necessidade do fornecer subsídios desde a graduação para que favoreça o desenvolvimento cognitivo e emocional nos enfermeiros(as) para o desenvolvimento dessas habilidades para lidar com a morte.

Descritores: : Enfermagem; Morte; Atitudes Frente à Morte.

ABSTRACT

This work aims to know the scientific productions about nurses' attitudes towards death and the process of dying. A qualitative literature review of the Narrative type was carried out. Data collection was done in July 2018, in the database: Latin American Literature (LILACS), with the following descriptors: "Death" and "Nursing", and "Attitudes towards Death" previously tested in the Descriptors in Sciences of the (Decs), seven productions were located. The extracted data were grouped resulting in relevant data where the following items were analyzed: type of study, sub-areas of knowledge, subjects involved in the research, type of methodological approach, characterizing them in order to reach the proposed objectives. With this survey, organization and reading of productions, the following categories emerged: Nurses' attitudes and feelings towards death and the process of dying; Academic training and influence to face death. It is concluded that the nursing care of the dying patient requires skills and preparation of the nurse professional, they must dispense both the adequate care and the family, as they are fragile with the loss. The accomplishment of this study allowed to identify the necessity of providing subsidies from the graduation to that favors the cognitive and emotional development in the nurses to the development of these abilities to deal with the death.

Descriptors: Nursing; Death; Attitudes towards Death.

Introdução

A morte faz parte do ciclo natural da vida, término de um ciclo, um dos maiores mistérios da existência humana. porém, é fonte de estresse e sofrimento psíquico, existencial e espiritual para profissionais da saúde, que na sua maioria, interpretam a morte como fracasso pessoal e falha no trabalho[1,2,3].

A morte é considerada como parte constitutiva da existência humana, o estágio final do seu desenvolvimento. As definições de morte mais aceitas nos dias atuais, são aquelas traduzidas pela parada das funções vitais e a separação do corpo e da alma[4,5].

A pergunta 'o que é morte?' não possui uma definição plena, pois a questão transcende os aspectos naturais ou materialistas e, até biologicamente, é difícil uma resposta universal.

Sabe-se que a morte é um processo construído socialmente e não somente um fato biológico, portanto não se difere das outras dimensões do universo das relações sociais. Mesmo sabendo que a morte é inevitável ao ser humano, e que se constitui em um evento biológico, percebe-se a dificuldade dos estudantes de enfermagem em aceitar e lidar com a terminalidade da vida. Nesse sentido, a morte em vez de ser negada pelos profissionais de saúde, deveria ser campo de busca por aprimoramento no sentido de saber cuidar de um paciente em fase terminal, bem como com a morte já consolidada[3,5].

Porém ainda é fonte de estresse e sofrimento psíquico, existencial e espiritual para profissionais da saúde, que na sua maioria, interpretam a morte como fracasso pessoal e falha no trabalho[3].

Gera em cada um reações de acordo com suas próprias vivências e formação cultural, assim, o conceito de morte é relativo, é complexo e mutável, depende do contexto situacional. Não podemos falar da morte sem antes tentar conceituá-la. A morte e o morrer são processos intrínsecos a existência humana, são temas vistos sob diferentes dimensões, sendo difícil conceituar a morte, cada pessoa tentará, à sua maneira e em outras palavras, metaforizá-la. A morte pode ser definida como um fenômeno individual e único, um momento em que se encerra a vida biológica. E o processo de morrer ocorre ao longo da vida e que precisa ser compreendido existencialmente. E é esse não saber imperante de complexidade, que assusta a todos, muito mais do que o próprio evento[4,5.]

Elizabeth Kübler-Ross (1988) psiquiatra suíça, após observações e estudos constatou que uma pessoa em término da sua vida passa a ter padrões de fantasias, comportamentos, ansiedades e defesas perante a situação na qual se encontram, identificando assim cinco estágios que antecedem morte: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. Porém estas fases são muito peculiares e individuais, pois nem todos passam por estes estágios [4,6].

Com o passar das décadas e o avanço tecnologico o local da morte foi transferido do domicílio para o hospital, impactando diretamente na estrutura hospitalar, já que a mesma foi desenvolvida para curar doenças. Na rotina hospitalar é algo usual para a equipe de saúde, em especial para a Enfermagem, que tem como essência da profissão o cuidar, dar suporte, apoio e amparo aos pacientes[5,2,1].

Uma das maiores dificuldades e aflições enfrentadas pelos profissionais de enfermagem é lidar com a morte, pois junto a ela vêm o medo, a insegurança, e na maioria dos casos, a morte surge como um acontecimento doloroso e de difícil aceitação[1].

Quando ocorre a morte do paciente a família se sente desorientada, e envolvida por sentimentos de angústia e dor. O luto se faz presente e os profissionais da saúde devem empenhar-se, acolhendo os familiares que perderam um ente querido, tendo atitudes simples, como ficar ao lado e deixá-los chorar, falar e até gritar, se necessário. É importante que o enfermeiro seja preparado para lidar com as questões geradas no doente e sua família durante o processo morte/morrer[7,6].

Durante o processo de formação do profissional enfermeiro, a ausência de discussões e reflexões a respeito da morte, os leva a acreditar que a morte é uma inimiga, creem que devem lutar contra ela. Acreditam que com a aquisição de conhecimentos

científicos, serão capazes de ajudar a proporcionar a cura do paciente[6].

Faz-se necessário rever a concepção de morte nas universidades, pois a morte não é uma doença e não deve ser tratada como um insucesso terapêutico. Deve ser compreendida como processo, pois se o paciente terminal for considerado como um ser social e histórico, com crenças e valores próprios, que está inserido em um contexto familiar e social, cuidá-lo, no momento da morte, é buscar entendê-lo, ouvi-lo, respeitá-lo[7].

No meio acadêmico, a temática da morte e sua vivência são, de certa forma, relegadas ou excluídas não havendo uma disciplina específica sobre o tema, potencializando assim a sensação de que somente o restabelecimento da saúde faz parte de uma boa assistência[9]. Nota-se que a formação está centrada na preservação da vida, voltando-se para a cura da doença, e ao se deparem com situações de morte é compreensível que sintam-se despreparados e que tentem afastar-se dela. ressalta-se a importância de estudos que oportunizem a reflexão do cuidado ao paciente que vivenciam o processo de morte e morrer, assim como dos desafios enfrentados pelos profissionais de saúde nesse processo, ressaltando a atuação do enfermeiro enquanto gerente do cuidado nas diversas fases do processo de viver, ser saudável, adoecer e morrer objetivando que esse processo aconteça de forma humanizada e integral[2,5,6].

Estudos mostram a necessidade de rever a oncepção de morte nas universidades, pois a morte não é uma doença e não deve ser tratada como um insucesso terapêutico. Deve ser compreendida como processo, pois se o paciente terminal for considerado como um ser social e histórico, com crenças e valores próprios, que está inserido em um contexto familiar e social, cuidá-lo, nestes momentos críticos, é buscar entendê-lo, ouvi-lo, respeitá-lo[7].

Neste sentido, tendo em vista a complexidade da temática surge a inquietação em conhecer as atitudes de enfermeiros frente à morte e ao morrer[5,4,2,1]. Disto surge a questão norteadora da presente pesquisa: **Quais são as atitudes e sentimentos dos enfermeiros(as) frente ao processo morte/ morrer?** Entende-se que refletir sobre esta temática pode auxiliar os enfermeiros para um melhor enfrentamento do processo de morte e morrer de seus pacientes, além de contribuir na compreensão desta vivência. Para que este processo seja experienciado de maneira equilibrada, fortalecendo-os para cuidar do paciente e de seus familiares, minimizando seu próprio sofrimento.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo a partir das as produções científicas conhecer as atitutes de enfermeiros(as) frente à morte.

Desenvolvimento

Foi realizada uma revisão de literatura de caráter qualitativo, do tipo Narrativa. A coleta de dados foi realizada em julho de 2018, na base de dados: Literatura Latino Americana (LILACS), com os seguintes descritores: *"Morte"* and *"Enfermagem"*, and *"Atitudes frente à morte*" previamente testado nos Descritores em Ciências da Saúde (Decs). Não foi delimitado recorte temporal, pois o objetivo foi realizar um levantamento das produções acerca da temática. Foram localizadas 06 produções, utilizou-se como critérios de inclusão: publicações latino-americanas existentes na base de dados LILACS; resumos disponíveis e completos, publicados na língua portuguesa ou espanhola.

Foram excluídos: as produções que não eram artigos como: teses, dissertações, livros, monografias, conferências, projetos; as produções que ao fazer a leitura dos títulos e resumos não atenderam ao tema proposto e os que não possuíam resumo. Assim, foram selecionados para compor a análise 05 artigos, de posse dos resumos, os dados dos mesmos foram inseridos em quadro de extração de dados composto por: código da base, objetivo, método, tipo, instrumento, análise, cenário, sujeitos, resultados, conclusão e tradução Para análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo Temática de Minayo (2010)[11].

Nesse momento, os dados extraídos foram agrupados resultando em dados relevantes onde analisou-se os seguintes itens: tipo de estudo, sub áreas de conhecimento, sujeitos envolvidos nas pesquisas, tipo de abordagem metodológica, caracterizando-os a fim de

alcançar os objetivos propostos. Com esse levantamento, organização e leitura das produções, emergiram as seguintes categorias: Atitudes e sentimentos dos enfermeiros(as) frente à morte; A formação acadêmica e a influência para o enfrentamento da morte.

Resultados e discussão

Dentre os artigos analisados, verificou-se que as únicas regiões do brasileiras com produções nesta área foi a Nordeste e a região Sudeste.

A revista que mais teve publicação foi a Revista da Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste - Rev Rene**,** com 03 publicações, seguida das revista: Revista da Faculdade de Enfermagem da UERJ com 01 publicação, revista Latino -Americana em enfermagem da USP com 01 publicação e a revista Revista de Estudos de Psicologia, PUC-Campinas com 01 publicação.

Quanto ao tipo das pesquisas analisadas 02 pesquisas foram caráter qualitativo, 01 de caráter etnometodologico, 01 analise reflexiva, 01 revisão bibliográfica da literatura.

Todos os estudos analisados foram realizados com acadêmicos(as) brasileiros(as), portanto quando comparados com estudos internacionais poderá haver diferenças já que a cultura de cada povo e as experiências vividas influenciam na compreensão da morte e processo de morrer.

Sales (2013) reforça que a subjetividade das definições do processo morte-morrer emerge do contexto sociocultural e da história de vida de cada pessoa, podendo representar o fim da vida, uma passagem ou o início de uma nova vida, encontrando na fé e na religião subsídios para torná-lo mais aceitável e compreensível[8].

Atitudes e sentimentos de enfermeiros frente à morte:

Nessa categoria evidenciou-se que a grande dificuldade dos enfermeiros em lidar com a morte, foi notória a diversidade dos sentimentos enfrentados por eles os quais merecem destaque a ansiedade, medo, impotência, estresse, fracasso, tristeza o que influenciam de maneira negativa na assistência prestada ao cliente em fase terminal e seus familiares. A concepção da morte como um fracasso, vem da própria formação do enfermeiro quando deixam de abordar e promover discussões relacionadas às atitudes frente à morte[3,12,11].

Ainda que a morte esteja presente nas práticas diarias enfermeiro há déficit de instrumentalização no processo de ensino-aprendizagem o que dificulta o cuidado à pessoa que está morrendo. A ausência de um espaço onde o enfermeiro possa discutir e refletir sobre a morte provoca sentimentos de fracasso e frustação no processo de manter a vida, quando este defronta-se com a finitude[13]. Nota-se que ensinar sobre o cuidado de enfermagem diante da morte envolve muito mais que simplesmente conhecimento técnico, o enfermeiro que lida diretamente com a morte e o morrer deve ter conhecimento de como ela ocorre para prestar uma assistência de qualidade e humanizada[11,15].

Percebe-se que a morte provoca diversos sentimentos, até mesmo quando os estudantes são levados apenas a refletir sobre a mesma. Santos (2009), fala que a mente humana tem a capacidade de transformar sensações e vivências em fatos mentais que podem ser registrados, representados, simbolizados, constituindo o pensamento, porém ela não tem condições de representar e pensar sobre o que não existe[15,6].

A grande dificuldade em lidar com a morte advém do fato de que não se sabe, realmente, o que ela significa. A tendência quando não sabemos enfrentar determinada situação, é a de nos afastarmos dela, a fim de, nos precavermos de sentimentos como o receio, a culpa e até mesmo a sensação de fracasso por não termos conseguido fazer nada mais para evitar tal desfecho[14].

O entendimento sobre a morte é feita de maneira muito rápida superficial, durante a formação dos enfermeiros(as), a morte é abordada de maneira negativa, ou seja, estão preparados para a manutenção do corpo vivo[13,11]. Todo esse contexto resulta numa contradição para os profissionais enfermeiros que cuidam de pessoas que estão enfrentando a morte, pois há necessidade de manter a pessoa viva a todo custo, e ao mesmo tempo,

de ajudá-la a morrer da maneira mais tranquila e digna possível[12].

A sensação de fracasso não é atribuída apenas ao insucesso dos cuidados empreendidos, mas a uma derrota diante da morte e da missão implícita das profissões de saúde: salvar o indivíduo, diminuir sua dor e sofrimento, manter-lhe a vida[8].

A vivência frente à situação irreversível: a perda, a sensação de impotência de não poder 'reprimir a morte' surge em consequência da própria formação direcionada a recuperar a vida. A perda do controle da situação, a iminência da morte, apesar de todos os recursos tecnológicos, faz com que os profissionais se defrontem com suas limitações. É como se a habilidade profissional estivesse sendo testada, como se a manutenção da vida dependesse da competência dos estudantes que ali prestam sua assistência ao paciente[3,15].

Negar a morte é uma das formas de não entrar em contato com experiências dolorosas, essa negação pode dar ideia de força e controle, entretanto, uma perda mal elaborada que não se permite a expressão da tristeza e da dor, ou mesmo, dos medos. Pode acarretar em graves consequências para os estudantes que assistem a pessoa em processo de morte[11].

O sentimento de tristeza e impotência variam de acordo com as estratégias de cuidado que são utilizadas. Aqueles que se envolveram mais com o paciente, após maior convivência, revelam um profundo sentimento de tristeza e angústia ligado a esse cuidado. Sentimento de frustração e impotência nesse cuidado ineficaz, que acaba no momento da morte do paciente[7]. Assim como, a própria percepção do despreparo técnico e incapacidade de lidar com os próprios sentimentos são relatados tanto por estudantes como por profissionais de enfermagem.

O cuidar do ser humano que está morrendo remete a refletir sobre a fragilidade da vida e, muitas vezes, coloca aquele que cuida frente às suas impotências, ocasionando prejuízos nos aspectos psicológicos e emocionais. A concepção sobre a finitude desperta no estudante a sensação de injustiça, pelo fato de se lutar pela vida e em troca receber a morte, provocando-lhe angústia e indignação[12,14].

Solum (2017) e Gois e Abraão (2015) remetem em seus estudos uma estratégia de enfrentamento deste processo apontando que a aproximação com a religiosidade do paciente, faz com que o enfermeiro ao cuidar o paciente que está morrendo, enfrente menos problemas. Tornando-se assim menos propenso à prevalência de doenças psicossomáticas e à depressão, uso de drogas ilícitas e abuso de drogas lícitas como o álcool e o tabaco e também a menor incidência de suicídio, pois possuem índices mais elevados de qualidade de vida. Assim, a religiosidade também pode ser suporte para os enfermeiros(as) que a sua rotina vivenciam situações semelhantes[3,16].

Moro (2010) ressalva que é possível que o sentimento de pesar e angústia sejam oriundos da impotência, diante do fato inevitável de que a morte conduz à um sentimento de vazio e a outras reações, e pode até chegar à tristeza pela perda de uma convivência prolongada e de um envolvimento prazeroso entre o cuidador e o ser cuidado[11]. Esta percepção de vazio existencial revela o fim como impedimento à continuidade de seus cuidados e causam frustração, aumentando a dificuldade dos estudantes de enfermagem em lidar com o processo morte-morrer dos pacientes assistidos em estágio[12,15].

Vale ressaltar que alguns estudos mostram que os enfermeiros(as) não sabem como agir e abordar às famílias, tanto de doentes terminais, quanto de pacientes que morreram, demonstrando dificuldades em lidar com o processo de morte/morrer dos indivíduos assistidos. Isto denota a dificuldade encontrada por eles em lidar com os sentimentos suscitados diante da morte e preferem não se envolver com os familiares, dedicando-se exclusivamente aos cuidados técnicos e burocráticos, fugindo assim de uma aproximação[3].

Esse afastamento acontece por não saberem como trabalhar com sua própria dor e não terem um suporte adequado para lidar com seus medos e angústias. Essa dificuldade encontrada, em confortar e realizar o acolhimento a família que perde um familiar pode desencadear um luto mal elaborado pelos

familiares, no qual a experiência da perda se dissocia dos sentimentos e emoções. Assim traz efeitos que podem ser agravados nos casos em que a morte ocorre dentro do sistema familiar e fortalecendo o tabu social de que a morte é algo que deve ser evitado[13,16].

Observa-se que é necessário espaços que permitam os enfermeirosa(as) refletirem sobre a morte e ao processo de morrer, de modo a fornecer recursos para encontrem apoio e segurança, troca de vivencias, para também dar suporte a díade familiar-paciente inseridos no processo de morrer e morte.

A formação acadêmica e a influência para o enfrentamento da morte:

Foi evidenciado que existe uma lacuna na formação de enfermagem no que diz respeito à morte. Os resultados mostram que os enfermeiros(as) sentem-se despreparados para enfrenta-la em seu cotidiano de trabalho. As produções científicas analisadas apontam que, a morte vivenciada na situação da aprendizagem na formação dos enfermeiro(a), é matriz geradora de conflitos e de estresse que interferem negativamente na relação educativa[11,9].

Ainda que a morte esteja presente nas práticas curriculares de estudantes de enfermagem há déficit de instrumentalização no processo de ensino-aprendizagem o que dificulta o cuidado à pessoa que está morrendo. A ausência de um espaço onde o estudante possa discutir e refletir sobre a morte provoca sentimentos de fracasso e frustação no processo de manter a vida, quando este defronta-se com a finitude [11,15,3].

Constatou-se nos estudos analisados que existe uma preocupação em preparar os alunos para a recuperação e preservação da saúde e não para processo de morte e morrer dos pacientes, e de luto de seus familiares. No decorrer dos anos, percebe-se que ainda há uma deficiência nas universidades da área da saúde, com ênfase na Enfermagem, no referente ao preparo dos profissionais para lidar com o sofrimento, a família e a morte[3,16].

No meio acadêmico, a temática da morte e sua vivência são, de certa forma, relegadas ou excluídas não havendo uma disciplina específica sobre o tema, potencializando assim a sensação de que somente o restabelecimento da saúde faz parte de uma boa assistência[5,11]. Devido a essa formação centrada na preservação da vida, voltanda para a cura da doença, e ao se deparem com situações de morte é compreensível que os estudantes sintam-se despreparados[13].

Contudo a morte em algumas situações mostra-se como a única chance de alívio ao sofrimento do paciente, a qual não é aceita pelos profissionais da saúde, causando frustração, tristeza, perda, impotência, estresse, fracasso e culpa nos profissionais que a vivenciam no seu ambiente de trabalho. Devido estes estarem preparados para cura e o restabelecimento da saúde dos pacientes, torna-se impossível aceitar a morte como parte natural do desenvolvimento humano[12,14,17].

Alguns estudos analisados salientam a necessidade de aprofundamentos teóricos que expandam as possibilidades interativas e a compreensão de finitude. Há necessidade, da ampliação de referenciais que permitam o (re)conhecimento dos fenômenos complexos que envolvem o processo de morte/morrer[13,11]. Assim, a morte em si também compõe o processo do desenvolvimento humano e está presente no cotidiano dos profissionais de enfermagem, desde a graduação[12].

A morte necessita ser compreendida como um processo natural inerente à vida. Desse modo, o cuidado nesse momento requer que os estudantes de enfermagem estejam preparados para ofertar um cuidado sensibilizado, com envolvimento, empatia, olhar atento e ampliado, percepção aguçada e não fragmentada, interação e conhecimento para lidar e enfrentar as incertezas[16,15].

Abordar conteúdos na temática de Tanatologia, durante a formação de estudantes de enfermagem, implica em abordar questões não limitadas a morte, mas também destacar a relevância da prestação de um cuidado integral, ético e humanizado ao paciente terminal[6]. É importante explanar que Tanatologia tem sua origem no grego tanathos (o deus da morte) e logia (ciência), ou seja, ciência que estuda a morte, analisando

aspectos biológicos, sociais, psicológicos, emocionais, legais e éticos à morte[8].

Neste contexto, os estudantes de enfermagem frente a uma situação de incurabilidade, mostram-se inseguros no que irão fazer e cabe às universidades oportunizar espaços de discussão a respeito de cuidados não somente curativos e sim dar oportunidade de conhecer os cuidados paliativos, ramo da medicina responsável pelo cuidado total do enfermo com doença não responsiva ao tratamento curativo. São procedimentos feitos por todos os integrantes da equipe de saúde, que trazem uma opção de tratamento adequado aos enfermos fora de recursos terapêuticos de cura e de resgate da humanização da medicina[6,2,7].

Neste contexto o Programa Nacional de Cuidados Paliativos, surge como uma necessidade em termos de saúde pública, imperativo ético garantindo os direitos fundamentais qualquer doente que carece destes cuidados a eles possa ter acesso, com os corretos critérios de qualidade e independentemente do local onde se encontre, seja no seu domicílio ou em qualquer instituição. Esta proposta prevê que o profissional saúde esteja habilitado a prestar assistência a esses pacientes, que agreguem o indivíduo e sua família como sujeitos do processo de morte e morrer, com crenças e valores que devem ser acolhidos, respeitando a autonomia do paciente para a tomada de decisões sobre seu tratamento[19].

Alguns estudos analisados mostram que essa dificuldade em se lidar com a morte e processo de morrer tem ocasionado uma gama de problemas que atinge diretamente o sistema de saúde, especialmente em virtude do adoecimento de seus profissionais em decorrência do desgaste emocional, que favorece o desenvolvimento da Síndrome de Burnout. Essa síndrome é descrita como a reação do indivíduo face às experiências estressantes acumuladas ao longo do tempo de determinada atividade laboral, obtendo uma modificação do cuidar, produzindo na saúde, enfermeiros frios e indiferentes. Assim, o preparo adequado dos estudantes de enfermagem favorecerá o fortalecimento dos estudantes para agirem frente ao paciente que está morrendo e sua família, além de possibilitar um cuidado mais humanizado[16,3,5].

A Política Nacional de Humanização implica no processo da produção de saúde, norteada por valores como a autonomia, o protagonismo dos sujeitos, a corresponsabilidade, o vínculo solidário e participação coletiva. Quando se discute o termo humanização tem-se uma ligação com a integralidade da atenção, que consiste em ver o ser humano como um ser individual, tendo um olhar amplo de seu estado e não somente de sua doença, mas também suas condições sociais, econômicas e psicológicas, visto que a prática da humanização não tem regras, tão quanto fórmulas para se tornarem viáveis. Esta proposta prevê que o profissional deaúde esteja habilitado para o acolhimento desses pacientes, que acrescentem o indivíduo e sua família como sujeitos do processo de morte e morrer, com crenças e valores que devem ser acolhidos, respeitando a autonomia do paciente para a tomada de decisões sobre seu tratamento[8,2,17,20].

Assim, investigar a morte no contexto da educação, na área de Enfermagem, pode se constituir um momento de humanizar o processo educativo e suscitar um agir autêntico, crítico, não rotineiro e criativo nas ações em saúde. Pois, a morte na situação da aprendizagem, é causadora de desordens, de estresse que intervêm negativamente na relação educativa. Neste sentido, nota-se a importância da abordagem desta temática no decorrer da graduação para que os futuros enfermeiro**s** não se depare com sentimentos negativos diante desta situação[7,11,18]. Percebe-se ainda, que é preciso um preparo tanto emocional, quanto físico e psicológico dos profissionais para o lidar com a morte, pois somente assim, acontecerá a humanização das ações e repercutirá em uma assistência de qualidade e a segurança neste cuidado, tanto com o paciente como com sua família assistência deve ser prestada em todo o ciclo vital do qual a morte é a última etapa[12,15].

Observa-se que a abordagem desta temática desde o início da graduação para que se oportuniza subsídios que favoreçam o desenvolvimento cognitivo , emocional e se desenvolva habilidades e competências acerca da morte, permitindo o aprendizado durante todo o processo de formação profissional.

Conclusões

Conclui-se que os cuidados de enfermagem ao paciente que está morrendo exigem habilidades e preparo do profissional enfermeiro, estes devem dispensar tanto o cuidado adequado, e ainda atender aos familiares, pois estes se encontram fragilizados com a perda. A realização deste estudo permitiu identificar a necessidade de fornecer subsídios para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos enfermeiros(as) para o desenvolvimento dessas habilidades para lidar com a morte.

O estudo possibilitou compreender que os enfermeiros(as) enfrentam diversos sentimentos que emergem diante da inexorabilidade da morte, principalmente no que se refere a sentimentos negativos quando se defrontam com as situações de terminalidade da vida nas atividades práticas e nos estágios curriculares, além de encontrarem dificuldades em lidar com a familiar enlutada.

Ressalta-se a importância da realização de estudos de revisão bibliográfica, pois permite identificar lacunas e proporcionar mudanças nestas realidades de formação acadêmica e profissional, pois sabe-se da necessidade de discussão e aprimoramento acerca do tema. Sabe-se o quanto é desafiador para o profissional que trabalha/atua prestar uma assistência ao paciente que está morrendo, uma enfermagem humanizada poderá contribuir de forma importante para o conforto, tanto do paciente como de sua família, sendo igualmente gratificante para o profissional de enfermagem.

O presente estudo elenca a necessidade de incorporar discussões e reflexões sobre a temática morte/morrer nos cursos de graduação de enfermagem, no intuito de preparar o futuro profissional para lidar com o humano no seu processo de vida e morte, ou seja, que a morte passe a ser vista como parte da existência humana e que não dispensa atitude de acolhimento e humanização de cuidados.

Observa-se a necessidade de futuras investigações acerca da temática morte, que sejam construtivas no sentido de abordarem propostas e modelos de intervenção, tanto no plano da formação acadêmica como do treinamento continuado dos profissionais, visando, entre outros propósitos, a reestruturação dos currículos dos cursos de enfermagem e a capacitação dos docentes para abordar o assunto.

A implantação de disciplinas que abordem o tema da morte e estratégias de resolução de problemas pode contribuir para a construção de redes sociais e ampliar os espaços de discussão, nos quais os acadêmicos de enfermagem possam refletir sobre as questões ligadas à morte de forma saudável, vivencial, acolhedora e integrada.

Cuidar de um paciente em seu leito de morte vai muito além da realização de procedimentos básicos ou cuidados paliativos, requer um cuidado humanizado, pois todos os pacientes devem ser tratados com carinho, respeito e dignidade. Portanto, a confiança transmitida pelo Enfermeiro, a segurança e os cuidados adequados permitem uma assistência de enfermagem humanizada, e que por tratar-se de um momento difícil é valido lembrar que cada pessoa é única e possui suas singularidades acerca da maneira de enfrentar as questões da morte.

REFERÊNCIAS

[1] MOTA, M. S. et. al. *Reações e sentimentos de profissionais da enfermagem frente à morte dos pacientes sob seus cuidados.* Revista Gaúcha Enfermagem. v. 32, n.1, p. 129-35, 2011.

[2] SALES, C. A. et al. *O processo morte-morrer: definições de acadêmicos de enfermagem*. Revista da Rede de enfermagem do Nordeste. Fortaleza. v.14, n.3, p.521-30, 2013.

[3]SALUM, M. E. G.; KAHL, C.; CUNHA, K. S.; KOERICH, C.; SANTOS, T.O.; ERDMANN, A. L. *Processo de morte e morrer: desafios no cuidado de enfermagem ao paciente e família* . Rev Rene. 2017 jul-ago; 18(4):528-35.

[4] SILVA, f. J. G. S. Et. Al. *Processo de morte e morrer: evidências da literatura científica de*

enfermagem. Revista brasileira de enfermagem. Brasília, 2012. Vol.64, nº 6.

[5] SILVA, A. M. SILVA, M. J. P. *A preparação do graduando de enfermagem para abordar o tema morte e doação de órgãos.* Revista Enfermagem UERJ. v.15, n.4, p.549-54, 2007.

[6] SANTOS, F. S. *Cuidados Paliativos: Discutindo a Vida, a Morte e o Morrer*. São Paulo: Editora Atheneu; 2009.

[7] MOTA, M. S. et. al. *Reações e sentimentos de profissionais da enfermagem frente à morte dos pacientes sob seus cuidados*. Revista Gaúcha Enfermagem. Porto Alegre, 2011, 32(1):129-35.

[8] SALES, C. A. et al. *O processo morte-morrer: definições de acadêmicos de enfermagem*. Revista da Rede de enfermagem do Nordeste. Fortaleza. v.14, n.3, p.521-30, 2013.

[9] SALOMÉ, g. M. Et al. Sala de emergência: o cotidiano das vivências com a morte e o morrer pelos profissionais de saúde. Revista brasileira de enfermagem. Brasília, 2009. Vol.62, nº5.

[10] MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo, 2010.

[11] MORO, C. R.; ALMEIDA, I. S.; RODRIGUES, B. M. R. D.; RIBEIRO, I. B. *Desvelando o processo de morrer na adolescência: a ótica da equipe de enfermagem*. Rev. Rene. Fortaleza, v. 11, n. 1, p. 48-57, jan./mar.2010, 48.

[12] SILVA, A. L. L.; RUIZ, E. M.; *Cuidar, morte e morrer: significações para profissionais de enfermagem*. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 20, n. 1, p. 15-25, janeiro/abril 2003.

[13] BELLATO, R.; CARVALHO, E. C. *O jogo existencial e a ritualização da morte*. Rev Latino-am Enfermagem 2005 janeiro-fevereiro; 13(1):99-104.

[14] MOREIRA, A. C.; LISBOA, M. T. L. *A morte entre o público e o privado: reflexões para a prática profissional de enfermagem*. R Enferm UERJ, Rio de Janeiro, 2006 jul/set; 14(3):447-54. p.447.

[15] *NASCIMENTO, C. A. D.; SILVA, A. B.; SILVA M. C.; PEREIRA, M. H. M.* A *significação do óbito hospitalar para enfermeiros e medicos.* Rev. RENE. Fortaleza, v.7, n.1, p. 52.60, janJabril.2006

[16] GÓIS, A. R. S.; ABRÃO, F. M. S.; *O processo de cuidar do enfermeiro diante da morte*. Revista de Enfermagem da UFSM. v.5, n.3, p. 415-425, 2015

[17] SOUSA, D. et al. A vivência da enfermeira no processo de morte e morrer dos pacientes oncológicos. **Texto Contexto Enfermagem.** v. 18, n.1, p. 41-47, 2009.

[18] SILVA JUNIOR, F. J. G. et. al. *Processo de morte e morrer: evidências da literatura científica de Enfermagem.* Revista Brasileira de Enfermagem. v. 64, n. 6, p. 1122-6, 2011.

[19] MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Programa Nacional de Cuidados Paliativos.* Brasília (DF); 2010.

[20] MINISTERIO DA SAÚDE. *Política Nacional de Humanização. BRASÍLIA (DF); 2004.*

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DA AGRICULTURA FAMILIAR

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES DE LA AGRICULTURA FAMILIAR

Ionara Cristina Albani[a], Cláudia da Silva Cousin[b].

[a] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, Univesridade Federal do Rio Grande – FURG, e-mail: ionara.albani@riogrande.ifrs.edu.br

[b] Docente no Programa dePós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, Univesridade Federal do Rio Grande – FURG, e-mail:profaclaudiacousin@gmail.com

RESUMO

Este texto apresenta uma pesquisa em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Dialoga sobre a importância da participação dos Movimentos Sociais nos processos formativos das Instituições de Ensino Superior, tendo como fenômeno estudado, o convênio da turma de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF-SUL/CUT. Traz a seguinte questão de pesquisa: como a participação e o diálogo entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS, materializados no convênio da turma de Pedagogia (2003-2007), potencializou a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora? O objetivo geral é compreender como a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior potencializam a construção de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora na formação de educadores. A pesquisa é de cunho qualitativo e o método está embasado na Perspectiva Crítica. A produção das informações dar-se-á por meio de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas e a metodologia de análise será a Análise Textual Discursiva. Espera-se que a pesquisa potencialize a integração da *práxis* da Educação Ambiental nos espaços de Educação Formal e, também, possibilite o diálogo e a ação conjunta entre Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais.

Palavras chave: Educação Ambiental, Formação de Educadores, Movimentos Sociais, Agricultura Familiar.

RESUMEN

Este texto presenta una investigación en desarrollo, en el Programa de Postgrado en Educación Ambiental - PPGEA, de la Universidad Federal de Rio Grande - FURG. Dialoga sobre la importancia de la participación de los Movimientos Sociales en los procesos formativos de las Instituciones de Enseñanza Superior, teniendo como fenómeno estudiado, el convenio de la clase de Pedagogía de la Universidad Estadual de Rio Grande do Sul - UERGS con la Federación de los Trabajadores en la Agricultura Familiar - FETRAF-SUL / CUT. Trae la siguiente cuestión de investigación: como la participación y el diálogo entre la FETRAF-SUL / CUT y la UERGS, materializados en el convenio de la clase de Pedagogía (2003-2007), potenció la formación de educadores en la perspectiva de la Educación Ambiental Crítica y Transformadora? El objetivo general es comprender cómo la participación y el diálogo de los Movimientos Sociales en las Instituciones de Enseñanza Superior potencian la construcción de una Educación Ambiental Crítica y Transformadora en la formación de educadores. La investigación es de cuño cualitativo y el método está fundamentado en la Perspectiva Crítica. La producción de las informaciones se dará por medio de investigación documental y de entrevistas semiestructuradas y la metodología de análisis será la Análisis Textual Discursiva. Se espera que la investigación potencie la integración de la praxis de la Educación Ambiental en los espacios de Educación Formal y, también, posibilite el diálogo y la acción conjunta entre Instituciones de Enseñanza Superior y Movimientos Sociales.

Palabras clave: Educación Ambiental, Formación de Educadores, Movimientos Sociales, Agricultura Familiar.

Introdução

Este artigo apresenta uma pesquisa em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que está sendo realizada a partir do convênio da turma de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT.[13]

Na pesquisa, busca-se compreender o seguinte problema: como a participação e o diálogo entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS, materializados no convênio da turma de Pedagogia (2003-2007), potencializou a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora?

A partir da construção do problema da pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos: compreender como e com que objetivo estabeleceu-se o convênio entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS; identificar as formas de participação e diálogo estabelecidas entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS, que evidenciaram a presença da Educação Ambiental, a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, na formação de educadores da turma conveniada; analisar qual a intencionalidade e quais as influências da FETRAF-SUL/CUT no planejamento das práticas que constituíram a turma da Licenciatura em Pedagogia, ofertada pelo convênio; compreender como os educadores formadores da UERGS desenvolviam suas práticas pedagógicas com a turma conveniada; e, analisar que práticas foram realizadas pelos educadores formadores da turma conveniada que evidenciaram a presença da Educação Ambiental na perspectiva Crítica e Transformadora.

Para a construção do problema que compõe esta pesquisa foi determinante a trajetória de formação da pesquisadora, tanto como aluna no curso de Pedagogia da UERGS, em uma oferta resultante do convênio com a FETRAF-SUL/CUT, quanto como militante[14]. Na atuação como militante, destaca-se a experiência como educadora do Projeto Consórcio Social da juventude Rural – CSJR e do Projeto Mulher e o período em que atuou como dirigente sindical da FETRAF-SUL/CUT, o que foi importante também para o início da construção da sua trajetória de pós-graduação, da qual fez parte a realização da pesquisa de mestrado.[15]

Esta justificativa conduz à tese de que a participação dos Movimentos Sociais, nas Instituições de Ensino Superior, poderá contribuir com a formação de educadores, sendo um dos potenciais para que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora [LOUREIRO, 2012] permeie este processo.

O método utilizado para fundamentar esta pesquisa está alicerçado na Perspectiva Crítica [LOUREIRO, 2012], pois se compreende que os fenômenos materiais são estudados, levando em consideração um mundo em constante movimento, ocorrendo a transformação destes fenômenos, por meio da intervenção humana. Assim, a Educação Ambiental é trabalhada a partir da perspectiva Crítica e Transformadora e, a discussão tramada sobre a formação de educadores dialoga com a Educação Popular [FREIRE, 2011], ressaltando a importância da participação dos Movimentos Sociais nos processos formativos. Todos os elementos trazidos na fundamentação teórica apontam

[13] Realizado no período de 2003 a 2007.

[14] Membro ativo de uma causa; que se posiciona de uma forma similar aquela ideologia, trabalho, profissão, causa, envolvido diretamente, ativamente e se identifica através de sua postura pessoal [http://www.dicionarioinformal.com.br/militante/].
Pessoa que milita; quem defende uma causa ou busca transformar a sociedade através da ação [...] [https://www.dicio.com.br/militante/].

[15] A pesquisa de mestrado defendida em março de 2015 é intitulada "A Educação Ambiental na formação de educadores do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra" e buscou responder o seguinte problema de pesquisa: "Quais princípios da Educação Ambiental emergiram no processo de formação de educadores do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural-Sementes na Terra – CSJR, promovido pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT?".

para a problematização e para a transformação dos fenômenos.

Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo [TRIVIÑOS, 1987], optou-se por realizar a produção das informações, por meio da pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas. As informações produzidas estão sendo analisadas, a partir da Análise Textual Discursiva – ATD [MORAES; GALIAZZI, 2007], pois é uma metodologia de cunho qualitativo, que tem como pretensão, aprofundar os fenômenos investigados a partir de uma análise criteriosa e rigorosa, fundamentando-se na compreensão e reconstrução de fenômenos já existentes.

Este artigo traz, primeiramente, o contexto da pesquisa, apresentando a FETRAF-SUL/CUT, a UERGS e a turma conveniada UERGS – FETRAF-SUL/CUT.

Na sequência, apresenta os principais elementos de teorização, iniciando com a discussão sobre a perspectiva de Educação Ambiental em que esta pesquisa está alicerçada. Posteriormente, faz um diálogo a partir da Formação de Educadores Ambientais, interagindo com a FETRAF-SUL/CUT e a concepção da pesquisadora, no sentido de discutir alguns conceitos, problematizar o modelo de sociedade capitalista e construir possíveis alternativas para contrapor ao sistema atual. Por fim, ainda neste capítulo, traz um breve histórico da luta dos Movimentos Sociais, ressaltando a partir de qual perspectiva de Movimentos Sociais esta pesquisa está embasada.

Posteriormente, descreve a metodologia da pesquisa, que explica quais caminhos estão sendo utilizados, desde a produção de informações até a análise das mesmas e a sistematização dos resultados. E, por último, apresenta os resultados esperados.

Contexto da Pesquisa

Este item trará a contextualização da pesquisa, apresentando a FETRAF-SUL/CUT, a UERGS e o curso de Pedagogia e, explicando o convênio firmado entre esta Universidade e aquela Federação.

A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT

A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL, orgânica à Central Única dos Trabalhadores – CUT, é uma organização sindical que representa, organiza e mobiliza os Agricultores Familiares da região Sul do Brasil. Foi criada no I Congresso Sindical da Agricultura Familiar da Região Sul, realizado em Chapecó–SC, de 28 a 30 de março de 2001, no qual estiveram presentes 1.212 delegados, representando as comunidades de agricultores familiares de diversos municípios dos três estados do Sul do Brasil.

A Federação foi fundada por 95 Sindicatos de Trabalhadores na Agricultura Familiar e Sindicatos de Trabalhadores Rurais (FETRAF-SUL/CUT, 2004). Hoje está organizada em 119 sindicatos que representam 284 municípios dos três estados do Sul.

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS foi criada em 2001, pela Lei nº 11.646/01 e está organizada sob a forma de fundação de direito privado, multicampi, com sede e foro na Capital do Estado. Foi instituída e é mantida pelo poder público estadual e vinculada à Secretaria de Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico – SCIT [UERGS, 2004]. A missão da UERGS é: "Promover o desenvolvimento regional sustentável por meio da formação de recursos humanos qualificados, da geração e da difusão de conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para o crescimento econômico, social e cultural das diferentes regiões do Estado".[16]

Conforme a Lei nº 11.646/01, a qual autoriza a criação da UERGS [2004, p. 01], a Instituição tem como objetivo: "ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação e de

[16] www.uergs.rs.gov.br

formação tecnológica; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais".

A UERGS apresenta-se, atualmente, em um cenário de debilidade, diminuindo a oferta de cursos, de docentes e, consequentemente, de vagas para o ingresso de discentes, devido à atual conjuntura política e econômica.

Turma Conveniada UERGS – FETRAF-SUL/CUT

O convênio firmado entre UERGS e FETRAF-SUL/CUT teve por objetivo o desenvolvimento de uma turma no Curso de Graduação em Pedagogia em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, no Núcleo de Cruz Alta, e uma turma de Desenvolvimento no Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, no Núcleo de Sananduva. Ambas as turmas iniciaram em 2002. Para a turma de Pedagogia, foram disponibilizadas 50 vagas, com 2.880 horas-aulas e duração de 04 anos [UERGS, 2002].

Conforme o convênio, incumbia aos partícipes: elaborar o desdobramento da proposta pedagógica do curso, bem como atuar na supervisão, orientação da formulação das disciplinas, acompanhar o processo de avaliação e partilhar a gestão do curso.

À UERGS, competia: disponibilizar a infraestrutura da unidade local; disponibilizar o corpo docente e administrativo; e acompanhar o processo de seleção dos alunos indicados pela convenente.

A FETRAF-SUL/CUT ficou responsável pela seleção dos alunos aptos ao ingresso no curso de nível superior; indicar um representante para, em conjunto com o Coordenador do Núcleo e do Coordenador Acadêmico da correspondente área, supervisionar e gerenciar os trabalhos, bem como avaliar o andamento, desempenho e alcance das metas conjuntas traçadas e; desenvolver um Projeto de Pesquisa sobre "Movimentos Sociais e Educação" [UERGS, 2002].

Este convênio foi realizado logo depois da criação da UERGS, em um contexto histórico e político que favorecia os Movimentos Sociais, no qual o Estado estava sendo governado por Olívio Dutra (PT). Entretanto, logo em seguida, ocorreram mudanças no cenário político e o convênio não foi mais renovado.

Elementos de Teorização

Este item tem o objetivo de contextualizar o processo histórico da Educação Ambiental, trazendo desafios e avanços, além de fundamentar a partir de que perspectiva está sendo trabalhada aquela no processo de pesquisa. Em relação à Formação de Educadores Ambientais, o artigo propõe-se a fazer um diálogo entre os autores, interagindo com a concepção da FETRAF-SUL/CUT e da pesquisadora, no sentido de discutir alguns conceitos, problematizar o modelo de sociedade capitalista e construir possíveis alternativas para contrapor ao sistema atual. Ressalta a importância de a Educação Ambiental ser trabalhada na formação de educadores, a partir da concepção crítica e transformadora e enfatiza a importância dos Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior. Faz essa discussão, partindo da concepção freireana. No que diz respeito aos Movimentos Sociais, apresenta a trajetória, a história e a luta destes, especialmente os do Campo e, como parte deles, os da Agricultura Familiar. Ratifica a importância da luta e das reivindicações dos Movimentos Sociais para que a Educação Ambiental seja evidenciada como uma temática relevante e assumida, mesmo que timidamente, pelo Estado.

Educação Ambiental

Para iniciar essa discussão, é importante salientar por que e como a Educação Ambiental vem sendo pautada. O descaso com a questão ambiental, caracterizada pelo querer

abusivo do crescimento econômico, está tentando neutralizar questões essenciais para a sustentabilidade, fazendo que grupos preocupados com o meio ambiente iniciem uma discussão comprometida a respeito do tema.

Porém, faz-se necessário ressaltar que não se pode cair na ingenuidade de pensar que somente grupos comprometidos discutem Educação Ambiental. Pelo contrário, o tema está sendo propagado por diversos grupos e setores da sociedade que possuem um interesse, na maioria das vezes, financeiro e que, exaltam o tema de uma maneira brilhante e convincente, em seus discursos. Falar em Educação Ambiental virou modismo, ou seja, o tema é "politicamente correto", ou ainda, atraente, quando pode ser usado como instrumento de controle e de ascensão econômica.

As grandes empresas, por meio da mídia, divulgam incessantemente, que a Educação Ambiental está presente nos seus projetos, sendo que, na verdade, na maioria das vezes, o que desenvolvem são ações pontuais relacionadas ao meio ambiente, com visões lineares e reducionistas sobre a questão ambiental. Isso tudo, geralmente numa perspectiva conservacionista e naturalista, objetivando somente o benefício próprio e desconsiderando a totalidade. Tonet problematiza que:

> [...] é na sociabilidade capitalista que o estranhamento ganha a sua forma mais acabada, pois ali o conjunto do processo, incluindo o produtor, o processo de trabalho e o próprio produto, se torna uma realidade estranha, poderosa e hostil, que se opõe a uma construção autenticamente humana dos indivíduos. Deste modo, a construção de uma forma de sociabilidade que abra, para todos a possibilidade de uma vida cheia de sentido, implica, necessariamente, como horizonte, a superação do capital [TONET, 2012, p. 21].

Dessa forma, entende-se que não são ações isoladas ou atos individuais que farão com que a Educação Ambiental seja trabalhada numa perspectiva Crítica e Transformadora, promovendo a emancipação social. Mas sim, se faz necessária uma mudança no sistema que, além da Educação Ambiental, usa muitas outras ferramentas que ganham corpo nas discussões a favor da manutenção do seu *status quo*. Sobre isso, Loureiro enfatiza:

> Não cabe mais em EA descontextualizar os temas e se acreditar ingenuamente que é possível reverter esse quadro apenas com a diminuição per capita do consumo ou com mudanças de hábitos familiares e comunitários, colocando a responsabilidade no indivíduo e eximindo de responsabilidade a estrutura social e o modo de produção [LOUREIRO, 2012, p. 61].

As ferramentas e estratégias utilizadas, historicamente na sociedade, priorizaram o econômico em detrimento ao ambiental, social, cultural. As práticas econômicas da sociedade globalizada como, por exemplo, os usos abusivos dos recursos naturais não renováveis têm ameaçado bruscamente o meio ambiente. Sendo assim, faz-se necessário discutir e repensar um outro paradigma de desenvolvimento, conforme Mészáros elucida:

> Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar 'completamente as condições da sua existência industrial e política, e, consequentemente, toda a sua maneira de ser' [MÉSZÁROS, 2008, p. 59, grifo do autor].

Desta forma, é imprescindível que a Educação Ambiental seja concebida como *práxis* [LOUREIRO, 2012], permeando todos os espaços formais e não formais da sociedade, tendo claro que é essencial que a sociedade civil organizada, os Movimentos Sociais, as Instituições de Ensino trabalhem este tema com responsabilidade e compromisso, levando em consideração que a educação é essencial na formação do cidadão. Nesta perspectiva, propor um projeto contra-hegemônico é papel fundamental dos Movimentos Sociais que estão comprometidos com a maioria da população. E, a Educação Ambiental deve ser um dos potenciais para este "enfrentamento". Dessa forma, é necessário que se pense a Educação Ambiental como *práxis*, levando em

conta diversas dimensões que apontem para uma outra globalização [SANTOS, 2006].

Assim, considerando o modelo de educação atual e remetendo a discussão da Educação Ambiental para o campo da Educação Formal, compartilha-se a ideia proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEA , quando destaca a importância da necessidade de pensar a Educação Ambiental numa perspectiva transversal, perpassando o currículo. E para propor um currículo em que a Educação Ambiental seja trabalhada como tema transversal, entende-se de extrema importância discutir a Formação de Educadores Ambientais e a participação dos Movimentos Sociais – temas que serão discutidos a seguir.

Formação de Educadores Ambientais

A formação de educadores ambientais é uma temática que vem sendo muito debatida nos últimos anos. Isso se deve à tomada de consciência sobre a importância do papel do educador como desencadeador de processos educativos críticos, promotores de transformação social e, também, a importância da educação enquanto ato político. Porém, a estrutura atual do Estado é organizada de uma forma que fragiliza a atuação dos educadores, usando-os apenas como instrumentos de trabalho. Vindo ao encontro dessa discussão, Mészáros salienta que:

> É por isso, que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito [MÉSZÁROS, 2008, p. 35].

Apesar da contradição entre o que se entende por educador e o que, de fato, é possível, a prática dos educadores incide diretamente na formação dos educandos e, em consequência, em intervenções na sociedade. Para isso, Freire ressalta que ensinar exige entender a educação como uma das formas de intervenção no mundo:

> Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica, é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [FREIRE, 1996, p. 98, grifo do autor].

Desta forma, compreende-se a importância da educação para a transformação da sociedade e, por conseguinte, a formação de educadores torna-se imprescindível: seres humanos são inacabados e a sociedade está em constante mudança, externando cada vez mais a necessidade de formação contínua e permanente. Neste sentido, Guimarães atenta para a necessidade e importância do papel das instituições que formam os educadores, enfatizando que a formação vai para além do conhecimento da disciplina e da mediação do processo ensino-aprendizagem:

> [...] é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes desse profissional. Além do conhecimento seguro da disciplina que ensina, da compreensão e de certa segurança para lidar com a mediação do processo ensino-aprendizagem, das concepções a serem desenvolvidas em relação ao caráter ético-valorativo da sua atividade docente, vão se agregando outras habilidades afirmadas como necessárias ao desenvolvimento adequado da sua atividade profissional [GUIMARÃES, 2004, p. 18].

Porém, novamente depara-se com a contradição entre a necessidade e a possibilidade de participar de formação, sendo que a jornada real de trabalho da maioria dos educadores não é correspondente à jornada formal. Nesse sentido, o tempo/trabalho é um dos fatores que pode dificultar ou até inviabilizar o processo formativo. Além disso, é muito importante a valorização dos educadores, com condições financeiras dignas

e possibilidades concretas de formação acadêmico-profissional.

Mas, é a partir desta realidade que se busca o "inédito-viável" de Freire [1996, p. 53], problematizando que: "O meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir". Assim, os educadores precisam ter consciência da totalidade e serem críticos, para possibilitar que sua prática educativa aponte para um processo de enfrentamento ao sistema imposto. É importante enfatizar, também, que os conteúdos tanto das formações, quanto os trabalhados com os educandos precisam ser repensados, conforme problematiza Freire:

> Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo [...] A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se apropria a outra, a conteudística, porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo. O problema fundamental, de natureza política é tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de quem, contra quê [FREIRE, 2011, p. 151-152].

O educador precisa ter clareza de que não existe neutralidade na educação. Por isso, para além da formação, é fundamental problematizar a orientação política e ideológica dos educadores perante o sistema que os induz ao silêncio, culpabilizando-os. Freire [2013, p. 92] salienta que: "Como educadores e educadoras somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E, se sonhamos com a democracia que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser ouvidos por eles também". Não se pode negar que toda ação pedagógica é uma ação política e, sendo assim, a neutralidade não existe. Portanto, os educadores, dentro das possibilidades concretas, podem optar entre agir para transformar a sociedade ou para manter o sistema.

Fazendo um diálogo com o fenômeno desta pesquisa, entende-se que os Movimentos Sociais são atores importantes no processo de formação de educadores, no sentido de intervir para que o processo aconteça, possibilitando a inserção da Educação Ambiental e apontando para a transformação social.

Movimentos Sociais

No século XIX, nas décadas de 60, 70 e 80, os Movimentos Sociais não incorporavam, em suas pautas, a questão ambiental, pois acreditavam que esta estaria consumada, caso se resolvessem os problemas sociais. Mas, com a evidência cada vez maior da problemática ambiental, atingindo sempre e mais a parcela da população menos favorecida, alguns movimentos incluíram-na em sua pauta de lutas e outros movimentos, ainda, surgiram devido a essa evidência.

Sendo assim, é interessante explicar a partir de que concepção, fala-se de Movimentos Sociais, nesta pesquisa, entendendo que o termo é amplo e, em outros contextos, pode se referir a Movimentos Sociais vistos por meio de outras perspectivas, que não dialogam com a deste trabalho. Compartilha-se da concepção da FETRAF-SUL/CUT, em um dos livros do CSJR, quando ressalta que:

> Entendemos os movimentos sociais como atores que organizam ações coletivas de caráter sócio-político pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e sobre problemas em situação de conflito e de disputa. [...] Constituem-se num espaço específico de força política que, na pluralidade de formas organizativas, tem a pretensão de captar os anseios sociais e ressoá-los de forma mais ou menos organizada, mais ou menos universalizada no espaço público, demandando solução de problemas e apresentando propostas que têm potencial de se tornarem soluções públicas, coletivas, institucionais. Nesse sentido, é espaço de geração de novos direitos e de novos valores que preservam os laços de solidariedade, tendo por finalidade a contraposição ao sistema dominante, tendo em vista consagrar novos valores e novas relações sociais [FETRAF-SUL/CUT, 2007, p. 37].

Dessa forma, entende-se que os Movimentos Sociais constroem um processo social, político e cultural que evidencia uma identidade coletiva, a partir de interesses em comum,

sendo que esta resulta do princípio da solidariedade e é construída a partir de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. Gohn complementa, esclarecendo que:

> [...] movimento social refere-se à ação dos homens na história. Essa ação envolve um fazer – por meio de um conjunto de práticas sociais – e um pensar – por meio de um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamentação à ação. Trata-se de uma práxis, portanto [GOHN, 2000, p. 12-13].

Segundo esta autora, os Movimentos Sociais se fortalecem ou se enfraquecem, conforme a dinâmica do conflito e da luta social, buscando o novo ou repondo e conservando o velho. Os Movimentos Sociais participam, direta ou indiretamente, da luta política da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento e "forçando" a transformação social. Porém, algumas mudanças em relação à atuação dos Movimentos Sociais na sociedade contemporânea, dificultam a compreensão destes. Torna-se mais difícil encontrá-los e entender como atuam. Os Movimentos Sociais se burocratizaram; viraram partidos; alguns desapareceram, devido ao atendimento das demandas reivindicadas; se empresariaram ou assumiram a prestação de serviços estatais, esmaecendo-se, assim, o espírito de inovação política que os caracterizava no período anterior. Gohn, alerta que:

> A presença dos movimentos sociais é uma constante na história política do país, mas ela é cheia de ciclos, com fluxos ascendentes e refluxos (alguns estratégicos, de resistência ou rearticulação em face à nova conjuntura e às novas forças sociopolíticas em ação) [GOHN, 2010, p. 41-42].

Fazendo um diálogo com as constatações acima, entende-se que todo Movimento Social tem uma finalidade política, que implica na tensão entre interesses antagônicos. Por isso, acredita-se que um dos motivos dessa tensão é que o Estado garante a condição da classe hegemônica e, dessa forma, os Movimentos Sociais contra-hegemônicos se organizam para enfrentar a opressão. Nesta pesquisa, parte-se do princípio que, apesar da burocratização e do enfraquecimento destes últimos, sendo "confundidos ou mesclados" com partidos políticos, ainda são atores importantes e, que, mesmo de uma maneira mais tímida, mobilizam, lutam, defendem e conquistam espaços e políticas em prol dos oprimidos.

Esta é a concepção de Movimentos Sociais que está sendo referenciada nesta pesquisa. Dessa forma, acredita-se que a partir da *práxis* desses Movimentos Sociais, é possível intervir nos espaços de educação, trabalhando a Educação Ambiental de maneira que esta possa ser um dos potenciais para a transformação da sociedade.

Metodologia

O método da pesquisa está embasado na Perspectiva Crítica, trabalhando a Educação Ambiental a partir da perspectiva Crítica e Transformadora [LOUREIRO, 2012]. Compreende-se que os fenômenos materiais são estudados, levando em consideração um mundo em constante movimento, ocorrendo a transformação destes fenômenos, por meio da intervenção humana.

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois se entende que esta é a forma mais coerente de pesquisar e interpretar um fenômeno, possibilitando contribuir para sua transformação. Fazenda [2010, p. 63] alerta que: "Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização".

Neste contexto e a partir desta compreensão, as informações da pesquisa estão sendo produzidas por meio da leitura e análise documental, além da realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Os sujeitos participantes da pesquisa totalizam nove: dois dirigentes da FETRAF-SUL/CUT (Coordenador Geral na época do convênio e representante da Federação no convênio); a coordenadora da turma, representando a UERGS; e cinco educadores da UERGS que trabalharam com a turma conveniada. Triviños [1987, p. 146] alerta que: "Nossas práticas em

pesquisa qualitativa nos têm ensinado que, em geral, o processo da entrevista semiestruturada dá melhores resultados se trabalha com diferentes grupos de pessoas [...]".

A metodologia utilizada para analisar as informações será a Análise Textual Discursiva – ATD, que é uma ferramenta de análise textual que se propõe a interpretar os fenômenos pesquisados, de maneira criteriosa e rigorosa. Tem como pretensão, testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las, baseando-se na compreensão e reconstrução de fenômenos já existentes [MORAES; GALIAZZI, 2007].

Neste momento, a pesquisa encontra-se na fase da coleta das informações (entrevistas) e análise destas.

Resultados esperados

Os resultados esperados são que esta pesquisa possibilite propor alternativas para potencializem formas de participação e o diálogo com os Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior como estratégia para a construção de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora na formação de educadores. Além disto, potencializar a inserção da *práxis* da Educação Ambiental nos espaços de Educação Formal e, também, possibilitar o diálogo e a ação conjunta entre Universidades e Movimentos Sociais, contribuindo, assim, com os sujeitos e atores sociais envolvidos nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

[1] LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

[2] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

[3] TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

[4] MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

[5] FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR DA REGIÃO SUL – FETRAF-SUL/CUT. Resoluções do I Congresso da FETRAF-SUL/CUT. *Consolidando a organização, fortalecendo a agricultura familiar e alimentando o Brasil.* Chapecó, SC: [s.n.], 2004. Resolução digitada.

[6] UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS. *Decreto nº 43.240, de 15 de julho de 2004.* Porto Alegre: [s.n.], 2004.

[7] UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS. *Convênio nº 009, de 28 de março de 2002.* Porto Alegre: [s.n.], 2002.

[8] TONET, Ivo. *Educação contra o capital.* 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

[9] MÉSZÁROS, Isteván. *A educação para além do capital.* 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

[10] SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização:* do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

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

[12] GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais.* 3. ed. Campinas, SP.: Papirus, 2004.

[13] FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

[14] FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR DA REGIÃO SUL – FETRAF-SUL/CUT. Tese do II Congresso FETRAF-SUL/CUT. *A ousadia na luta e na organização construindo um novo desenvolvimento.* Francisco Beltrão, PR: [s.n.], 2007.

[15] GOHN, Maria da Glória. 500 ANOS DE LUTAS SOCIAIS NO BRASIL: movimentos sociais, ONGS e terceiro setor. *Revistas Mediações,* Londrina, v.5, n. 1, p. 11-40, jan/ jun. 2000.

[16] GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil*

contemporâneo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

[17] FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OS DESDOBRAMENTOS DA CIDADANIA NA FORMAÇÃO DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA DIMENSÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

LOS DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN DE JÓVENES DE LA ENSEÑANZA MEDIO EN LA DIMENSIÓN DE LOS PROYECTOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Janaina Andretta Dieder[a],
Gustavo Roese Sanfelice[b],

[a] *Mestranda bolsista CAPES/PROSUC do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social – Universidade Feevale, janaina.dieder@gmail.com*

[b] *Doutor em Ciências da Comunicação, professor titular – Universidade Feevale, sanfeliceg@feevale.br*

RESUMO

Ao final da década de 80 o termo cidadania entrou na ordem do dia, incorporando também os documentos oficiais do governo, tomando como base a Constituição de 1988. Não obstante, os documentos que regem a educação nacional apontam no mesmo sentido, buscando tematizar a cidadania no contexto escolar. Deste modo, esse estudo teve como objetivo investigar os desdobramentos da cidadania na escola a partir dos Projetos Político Pedagógico. Caracteriza-se como qualitativo descritivo e interpretativo. Teve como contexto uma escola da rede de ensino pública e uma privada de uma cidade do Vale dos Sinos/RS, tendo como critério de escolha as escolas com maior número de alunos matriculados no Ensino Médio no ano de 2018. Para a coleta de dados foram utilizados documentos (PPP das escolas), observações, diários de campo e entrevistas. Os cenários estudados desenvolvem a cidadania de formas distintas. A escola privada apresenta um discurso e prática mais baseada no coletivo, através do perfil do egresso (aluno que seja capaz de questionar, analisar e se posicionar criticamente no mundo, buscando solucionar problemas de forma criativa e inovadora). A escola pública também cita em seu PPP a formação de um sujeito crítico, que saiba lidar com desafios e que seja atuante na sociedade, mas não há uma fala comum entre os entrevistados e as práticas observadas mostraram essa formação promovida por parte de alguns docentes, mas não como um buscar de todos.

Palavras chave: cidadania, cidadão, escola, aluno, formação.

RESUMEN

A finales de la década de los 80 el término ciudadanía entró en el orden del día, incorporando también los documentos oficiales del gobierno, tomando como base la Constitución de 1988. No obstante, los documentos que rigen la educación nacional apuntan en el mismo sentido, buscando tematizar la ciudadanía en el contexto escolar. De este modo, ese estudio tuvo como objetivo investigar los desdoblamientos de la ciudadanía en la escuela a partir de los Proyectos Político Pedagógico. Se caracteriza como cualitativo descriptivo e interpretativo. Tuvo como contexto una escuela de la red de enseñanza pública y una privada de una ciudad del Valle de los Sinos/RS, teniendo como criterio de elección las escuelas con mayor número de alumnos matriculados en la Enseñanza Media en el año 2018. Para la recolección de datos, se utilizaron documentos (PPP de las escuelas), observaciones, diarios de campo y entrevistas. Los escenarios estudiados desarrollan la ciudadanía de formas distintas. La escuela privada presenta un discurso y práctica más basada en el colectivo, a través del perfil del egresado (alumno que sea capaz de cuestionar, analizar y posicionarse críticamente en el mundo, buscando solucionar problemas de forma creativa e innovadora). La escuela pública también cita en su PPP la formación de un sujeto crítico, que sepa lidiar con desafíos y que sea actuante en la sociedad, pero no hay un habla común entre los entrevistados y las prácticas observadas mostraron esa formación promovida por parte de algunos docentes, pero no como un buscar de todos.

Palabras clave: ciudadanía, ciudadano, escuela, alumno, formación.

Introdução

Ao final da década de 80, surgiu no Brasil o que é chamado hoje de Escola Cidadã, conceito criado e idealizado por Paulo Freire, uma escola que forma para e pela cidadania (GADOTTI, 2000). Através da leitura dos documentos que balizam a educação nacional percebemos, então, que a escola tem como função social formar cidadãos, para que exerçam sua cidadania. Entretanto, com o uso recorrente do termo, a "cidadania" foi apropriada com sentido e significado muito diferentes, sendo vulgarizada nos últimos anos (GADOTTI, 2000). Percebemos, assim, que a cidadania é "almejada e se tornou, por vezes, banalizada e incompreendida do seu real significado" (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 137).

Dessa forma, para pensar a cidadania no espaço escolar é importante apresentar o que apontam os documentos oficiais que regem a educação brasileira nesse aspecto. Em vista disso, são trazidos aqui os seguintes documentos, do ponto de vista do desenvolvimento da cidadania e formação do cidadão: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (EDH). Vale destacar, antes de tudo, que a partir de 1988 a palavra "Cidadão" entrou nos "discursos políticos, nos documentos oficiais dos governos, nas propostas do terceiro setor, no discurso da mídia e da maioria dos brasileiros" (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 136). A cidadania é entendida como possibilidade efetiva de participação, de todos os indivíduos, nos diversos âmbitos da sociedade, contudo, "não é raro que um dado termo acabe perdendo grande parte, quando não todo, de seu verdadeiro significado se exaustivamente usado e repetido." (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 137).

A Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394/1996) aponta, em seu Art. 2º, que a educação escolar é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, ou seja, "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", sendo que sua garantia é dever da família e do Estado (BRASIL, 2015, p. 9).

O Plano Nacional de Educação consiste em 20 metas para serem atingidas num período de dez anos. Essas metas são direcionadas no sentido de combater as dificuldades para o acesso e a permanência na escola; as desigualdades educacionais em cada região com foco nas particularidades de sua população; a formação para o trabalho, percebendo as potencialidades das práticas locais; e o exercício da cidadania (BRASIL, 2014). Essa formação básica comum nacional se choca com alguns desafios, uma vez que formular e implementar Diretrizes Curriculares Nacionais tem como aspecto limitante a desigualdade existente ao longo do território brasileiro, permeada por distintas óticas que vão desde a presença política, recursos financeiros e naturais até dimensão geográfica, demografia e, sobretudo, questões socioculturais (BRASIL, 2013a).

Além da desigualdade decorrente da extensão nacional é importante frisar que os alunos também são singulares, dessa forma, é imprescindível debater e praticar a inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, cultural, social e econômica dos grupos historicamente marginalizados. "Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais [...]", ou seja, todos aqueles indivíduos constituem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser considerados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013a, p. 16). Para conseguir essa inclusão é necessário que a educação escolar esteja fundamentada na ética, nos valores da liberdade, pluralidade, justiça social, solidariedade e sustentabilidade, com o objetivo de desenvolver cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e comprometido com a transformação social.

As DCN trazem uma reflexão sobre o conceito de cidadania, expondo que sua ideia, no Brasil, era e ainda é tratada como essencialmente social. Atualmente esse discurso está mais político e menos social, é entendida como a participação ativa dos sujeitos nas decisões pertinentes à sua vida diária, em outras palavras significa participar das decisões públicas, conseguir direitos e incumbir-se de deveres, assegurando certas condições de vida minimamente civilizadas. Em um cenário caracterizado pela ampliação de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania surge hoje como uma "promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência" (BRASIL, 2013a, p. 19).

> É de extrema importância que as instituições de ensino apontem seus projetos pedagógicos para os direitos humanos, não apenas se preocupando com conteúdos e letramento, mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas, ou seja, na formação de cidadãos (BRASIL, 2013b). Pois a escola precisa estar comprometida com a construção, criação, investigação de novos conhecimentos, que possibilitem um desenvolvimento progressivo integral e harmônico para o exercício competente e consciente da Cidadania que lhe confere a autonomia e a verdadeira emancipação humana. O rompimento de paradigmas e o estabelecimento de outros influenciam na mudança de valores, conceitos e práticas. (TASSA; SCHNECKENBERG; CRUZ, 2015, p. 499).

Percebe-se, portanto, através dos documentos que conduzem a educação no Brasil, que a escola tem como função social formar cidadãos. Nesse sentido, faz-se necessário que o Projeto Político Pedagógico das escolas também aponte para isso, já que o mesmo é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola, que deve seguir esses documentos legais. De acordo com Veiga (2008, p. 13), o PPP é "construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola", sendo um "processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade". Portanto, para a autora, o projeto político-pedagógico dá indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico "em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade" (VEIGA, 2008, p. 14).

Gadotti (2000, p. 36) ressalta a importância da implantação de um processo de gestão democrática, que parte no PPP, por duas razões: primeiro porque "a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo", portanto, a gestão democrática da escola é um passo fundamental no aprendizado da democracia; segundo porque "a escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém". Por isso a importância da participação de todos (alunos, pais, familiares, professores, equipe diretiva) tanto na construção do PPP como na efetivação dele, permeado por práticas democráticas.

Deste modo, o presente artigo tem como objetivo investigar os desdobramentos da cidadania na escola a partir dos Projetos Político Pedagógico, buscando entender de que forma ela se desenvolve em uma escola pública e uma privada de uma cidade do Vale dos Sinos/RS.

Metodologia

Esse estudo caracteriza-se como qualitativo descritivo e interpretativo. Silverman (2009) sinaliza que a pesquisa qualitativa tem recursos para descrever como o fenômeno é localmente constituído, no caso deste estudo, como se constituem os desdobramentos da cidadania na escola a partir dos Projetos Político Pedagógico, tendo como contexto uma escola da rede de ensino pública e uma privada de uma cidade do Vale dos Sinos.

Foram selecionadas duas escolas, uma da rede de ensino pública e uma da rede privada da cidade, tendo como critério de escolha as escolas com maior número de alunos

matriculados no Ensino Médio no ano de 2018, presumindo-se, assim, que essas são as escolas mais procuradas e com maior alcance quantitativo na formação dos alunos da respectiva cidade, atuais/futuros cidadãos.

Para a coleta de dados foram utilizados documentos, observações, diários de campo e entrevistas. Tratando-se, portanto, de uma pesquisa documental, os documentos analisados foram os Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas participantes do estudo para, assim, analisar e perceber o projeto de escola como um todo, sem fragmentar. A partir da análise dos PPP's os dados foram confrontados com as observações das escolas em turno de aula (escola pública: de 13 de março à 13 de junho; escola privada: de 21 de março à 14 de junho de 2018) e entrevistas realizadas com equipe diretiva e docentes. Para a construção deste texto foram utilizadas as entrevistas dos seguintes sujeitos, conforme tabela 1:

Tabela 1 – entrevistados escola pública

Função	Pseudônimo	Data
Supervisora	Julia[17]	12/07/2018
Professora	Eliza	10/07/2018
Professora	Celia	10/07/2018

Fonte: elaborado pelos autores

Tabela 2 – entrevistados escola privada

Função	Pseudônimo	Data
Supervisora	Lorena	9/07/2018
Professora	Leonel	9/07/2018
Professora	Edvaldo	9/08/2018

Fonte: elaborado pelos autores

A presente pesquisa segue os parâmetros éticos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, ciente sobre as obrigações éticas, preservando o respeito às pessoas. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade Feevale, sob o número 81015617.1.0000.5348.

Para a análise e interpretação dos dados, utilizou-se a triangulação que, neste estudo, ocorreu através da triangulação por fontes, teórica e reflexiva (CAUDURO, 2004).

Resultados e discussão

Tendo como objetivo investigar os desdobramentos da cidadania na escola a partir dos Projetos Político Pedagógico, o presente estudo faz uma análise dos PPP's das duas escolas participantes do estudo, buscando entender como a cidadania está colocada nesses contextos: uma escola pública e uma privada de uma cidade do Vale dos Sinos/RS. Como mencionado na metodologia, os PPP's são tensionados também com as observações e entrevistas realizadas nessas escolas.

Faz-se necessário aqui descrever um pouco dos contextos investigados. A partir do critério de escolha (maior número de alunos matriculados no ensino médio no ano de 2018), as escolas pesquisadas possuem características bem distintas e marcantes. A escola pública - estadual, pois na cidade o ensino médio público é apenas provido pelo estado - é considerada pela comunidade como a melhor desta rede de ensino na cidade, pois atende padrões de qualidade relacionando-se à organização num geral e ensino[18], fazendo com que as vagas sejam muito disputadas. Embasada num ensino tradicional e, em geral, conteudista, rígido, onde as regras devem ser seguidas a risca. Já a escola privada nesse ano de 2018 decidiu implementar um novo método de ensino baseado em metodologias ativas e colaborativas, flexibilizando regras (não há sinal de entrada, saída e troca de períodos, por exemplo) e trabalhando na autonomia do aluno (os alunos vão até os professores, podendo escolher em qual aula querem iniciar e o tempo que precisam ficar com cada professor). A escola trabalha por projetos, promovendo a interdisciplinaridade, onde os professores são facilitadores dos conteúdos e informações, não tendo uma estrutura fixa de disciplinas e períodos. Trabalham numa perspectiva de resolução de conflitos, colocando o aluno como central no processo, permeado por muito diálogo entre alunos, docentes e coordenação.

[17] Supervisora não quis que a entrevista fosse gravada, portanto, somente anotei as respostas.

[18] Conforme falas da direção, professores e alguns alunos durante as observações.

Diante desse cenário, já é possível perceber a riqueza que temos em termos da diversidade das realidades investigadas.

Antes da análise dos PPP's, vale ressaltar a dificuldade em acessar esse documento em ambas as escolas. Na escola pública, só pude ler o PPP no formato impresso, dentro da sala da supervisão, já que ele não pode sair do local. A versão disponível é de agosto de 2017 e está com algumas modificações assinaladas, mas não tem carimbo da CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Já a escola privada tem sua versão do PPP em seu site, no entanto, essa versão é de 2007 e não está atualizada, principalmente porque a escola modificou toda sua metodologia e, por orientação da direção da escola, esse PPP deve ser desconsiderado, já que o novo está sendo construído e não pôde ser fornecido, pois não é de domínio público. Dessa forma, fui orientada a utilizar o que está no guia do aluno e no site. Nesse sentido, percebe-se uma falha de ambas as escolas, já que o Projeto Político Pedagógico deveria estar atualizado e disponível para consulta da comunidade.

O Projeto Político Pedagógico da escola pública aponta como finalidade do documento a orientação das atividades diárias de maneira "sistemática, científica, consciente, participativa, democrática, enfatizando os seus princípios norteadores", sendo "construído e reconstruído sistematicamente com a participação de toda a comunidade escolar" (PPP escola pública, 2017). Propiciando, desta forma, "a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania", ou seja, "trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola" (VEIGA, 2008, p. 13). Como a inserção na escola através das observações foi relativamente rápida (de março a junho), duas manhãs por semana, não foi possível observar e presenciar estes momentos de construção com a comunidade escolar e verificamos que o próprio diálogo com o aluno é restrito. O PPP é seguido, as regras também devem ser, mas acreditamos que esse diálogo deve ocorrer em momentos específicos fora do horário de aula, já que enquanto foram realizadas as observações, não foram presenciados essas ocasiões.

A escola privada não tinha o documento publicitado e finalizado, pois estava em processo de construção. Nesse sentido, o mesmo ainda não estava devidamente aprovado para domínio público, portanto, nota-se que a escola acabou por cometer esse equívoco, já que a proposta foi implantada nesse ano e comunicada aos alunos e aos pais no começo das aulas. Ou seja, não houve uma construção e diálogo preliminar com a comunidade escolar sobre o PPP. O professor Leonel (9/07/2018) comenta: "ali no inicio o pessoal do terceiro ano estava super resistente assim, e com razão, talvez pudesse ter sido conduzido de outra forma." Apesar disso, conforme conversa com o secretário da escola, muitas dúvidas surgiram ao longo do processo e os pais e alunos podiam agendar para conversar com a coordenação sobre isso, já que professores, alunos e pais estavam em processo de adaptação com essa nova proposta. Esses espaços de diálogos foram observados e eram recorrentes, tanto entre alunos-alunos, alunos-professores, professores-professores, alunos-coordenação e professores-coordenação, sejam em momentos formais ou informais. Logo no início das observações a coordenação do Ensino Médio chamava alguns grupos de alunos para conversar sobre esse novo sistema de ensino, os alunos se posicionavam, trazendo pontos positivos e pontos a serem melhorados, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento das aulas e relações entre alunos e professores. Ao final de uma das conversas, uma aluna apontou para sua preocupação com a preparação para o vestibular e a coordenadora exemplificou com o Enem, no qual as perguntas não são "soltas" por áreas, mas sim integradas e contextualizadas, assim como a nova proposta da escola.

Diante dessas observações, percebemos proximidades com o que Trevisan (2009, p. 102) traz sobre o contexto escolar pesquisado que contribuem para as práticas voltadas à formação da cidadania: uma organização institucional onde foram possibilitadas condições de institucionais e de ensino que

oportunizaram a participação, "o debate, a troca de experiências, o trabalho interdisciplinar, favorecendo a realização de ações planejadas no coletivo". Portanto, apesar de o documento não estar finalizado e disponível antes da inserção da proposta, no decorrer dela há muitos espaços de diálogo sobre, dando voz e vez aos alunos, que são também cobrados, desenvolvendo-se, assim, formas de se praticar a cidadania num projeto de escola que abarca todos os envolvidos.

Vale ressaltar que o PPP é um projeto politico pedagógico, não é uma resolução, não é uma lei, portanto, a dimensão do projeto é justamente para trabalhar questões de flexibilidade, adaptações do ponto de vista do currículo, atividades e disciplinas. Nesse sentido, o PPP deve estar sempre em construção, ou seja, não pode ser algo rígido e é caracterizado como

> ação consciente e organizada [...] deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica. (VEIGA, 2003, p. 279).

Sendo assim, Veiga (2003) propõe que a escola aposte em novos valores para modificar sua própria realidade cultural. O primeiro deles é propor a singularidade em vez da padronização que, conforme foi observado, ocorre de forma prática na escola privada por meio da valorização da diversidade, verificado nas aulas através da liberdade de expressão e na própria flexibilização do uso do uniforme, que tornava os alunos singulares; enquanto que, na escola pública, verificou-se a padronização do comportamento social, seja por meio da imposição de regras ou forma autoritária da maioria dos docentes, seja também pelo uso obrigatório do uniforme, que não permitia visualizar jovens com suas personalidades próprias, enquadrados nessa conduta social.

Outro valor proposto por Veiga (2003) é a construção da autonomia, em vez de dependência, verificado também na escola privada, pois os alunos tinham autonomia na maioria das vezes, como na escolha pelo tempo que ficariam em cada disciplina, na hora de ir ao banheiro, etc. Durante a entrevista com a diretora, ela citou um exemplo de como os alunos chegam à escola, pensando nessa questão da autonomia

> Semana passada começou uma aluna [...] que veio de uma outra escola [...]. Ai ela veio e eu entreguei para ela a mochila, o guia ai ela perguntou assim para mim: 'Eu posso abrir para ver o que tem dentro?' Tá, pode. 'Eu posso colocar na mochila?' Pode. 'Tu pode me dar o horário para ue me organizar?' Posso. Ta entendendo? Eu não estou dizendo que a gente não precisa dizer obrigada, com licença, tudo isso a gente trabalha com os alunos. Mas a partir do momento que o caderno é meu, eu que decido o que eu vou fazer com o caderno. Se eu quero escrever com caneta preta ou de lápis ou com caneta azul, o caderno é meu. E isso a gente trabalha muito com os alunos. (LORENA, 9/07/2018).

Já na escola pública os alunos dependiam em grande parte da permissão de alguém para tudo que quisessem fazer, seja para ir ao banheiro ou falar com outro professor. Veiga (2003) traz como outro valor o coletivo e a participação, em vez de isolamento e individualismo, também percebido na escola privada, principalmente pelo fato de utilizarem as metodologias ativas e colaborativas, trazendo atividades de resolução de conflitos, que proporcionavam a participação e o pensar de forma coletiva; enquanto que a escola pública, por utilizar um método mais tradicional de ensino, provocava certo isolamento e individualismo nos alunos. De acordo com Gadotti (2000, p. 36),

> a autonomia e a participação [...] não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no conselho de escola ou colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir reuniões.

Ambas as escolas tinham Grêmio Estudantil, que contribuíam na organização de atividades

culturais e esportivas. Entretanto, percebemos o grêmio da escola privada mais ativo e com mais voz, pois colocavam música nos recreios, traziam atrações culturais com mais frequência, passavam em sala para dar recados e chamar os alunos para as atividades, enquanto que na escola pública isso não foi percebido. Vale lembrar que a escola foi acompanhada por um período de tempo restrito, que permitiu observar fatos ocorridos durante o turno de aula. Dentre outros valores para modificar sua própria realidade cultural, trazidos por Veiga (2003, p. 279), estão: "em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos".

No que tange a gestão democrática, Gadotti (2000, p. 36) afirma que "deve estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola", em todos os âmbitos, seja na divisão do trabalho, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, na circulação das informações, na distribuição das aulas, no estabelecimento do calendário escolar, no processo de elaboração ou de criação de novas disciplinas, etc. Assim, a gestão democrática é atitude e método. A atitude democrática é fundamental, mas não é suficiente. Pois precisamos de métodos "democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho" (GADOTTI, 2000, p. 37). No PPP da escola pública (2017, p. 11), aponta-se para a "descentralização da gestão educacional e o fortalecimento da autonomia da escola", garantindo a participação da sociedade na gestão. Para isso, criou-se o conselho escolar, órgão máximo da instituição, composto por: diretor, supervisor pedagógico, professores representantes de cada ano ou modalidade de ensino, um servidor, dois pais e dois alunos maiores de 14 anos frequentes. Entretanto, como citado anteriormente por Gadotti (2000), para uma efetiva gestão democrática não basta apenas participar das reuniões, deve-se se ter como processo/método a participação concreta de todas as partes envolvidas. Isso foi pouco percebido no cotidiano escolar, pois todos seguem o que foi pré-estabelecido, sem espaços para questionamentos ou diálogo.

Na escola privada isso ocorre no dia-a-dia, durante as próprias aulas, entre alunos, professores e equipe diretiva. Entretanto, sobre o conselho escolar e realização de reuniões com alunos e pais não tivemos informações, portanto, nesse contexto percebi pouca atuação e diálogo com a comunidade (pais, familiares), exceto quando participavam de atividades promovidas pela escola, como a festa junina, o festidança, etc. No que diz respeito à divisão do trabalho e formação de grupos de trabalho, percebe-se um esforço contínuo, pois os docentes fazem os planejamentos das aulas em grupo durante as tardes na escola, juntamente com membros da equipe diretiva, levando em consideração os desafios e questões levantadas pelos alunos em aula.

O PPP da escola pública está relacionado à "preparação do educando para o mercado de trabalho mais dinâmico e competitivo" e à "sua formação como um todo, principalmente como cidadão crítico, que saiba lidar com desafios e que seja atuante na sociedade" (PPP escola pública, 2017). Essa justificativa relaciona-se com o que Veiga (2003) aponta como a tríplice função da educação: em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Entretanto, por meio das observações, nos questionamos de que maneira a escola como um todo promove essa cidadania. Pois bem, diante das regras impostas (que temos e devemos respeitar na sociedade) e da postura mais provocadora e reflexiva de determinados professores penso que sim, percebemos essa prática da cidadania. Mas, veja bem, formar um cidadão presume a constituição de um projeto que abarque a escola como um todo, um trabalho inter e multidisciplinar, envolvendo alunos, pais, comunidade e corpo docente (RIFIOTIS, 2006) e não de uma prática isolada de alguns docentes.

Apesar de ter como uma das metas contribuir para o desenvolvimento do educando, "ampliando suas possibilidades de interagir no meio escolar e social, como um ser autônomo, critico e participativo" (PPP escola pública, 2017, p. 47), não percebemos a cidadania como abordagem e mobilização de todos envolvidos. O que predomina são práticas mais

voltadas para o ensino de conteúdos e preparação para o trabalho, além de que as próprias regras, sinal para entrada, saída, troca de períodos, restrições nas saídas da sala durante horário de aula são lógicas mercadológicas, do mundo do trabalho fabril.

Nesse sentido, é de extrema importância que as instituições de ensino apontem seus projetos pedagógicos para os direitos humanos, não apenas se preocupando com conteúdos e letramento, mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas, ou seja, na formação de cidadãos (BRASIL, 2013b). Nesta perspectiva, entendemos que os direitos humanos estão intrinsecamente ligados à cidadania e ambos aparecem como temas transversais a serem trabalhados na escola, ou seja, que é para ser desenvolvido por todos, mas que, muitas vezes, acaba sendo trabalhado por ninguém. Nas entrevistas realizadas, apenas a professora de sociologia da escola pública aponta essa questão:

> Então a escola tem que ter essa percepção, a questão da cidadania, ela vem como eixo transversal já, a ser trabalhado na verdade em todas as disciplinas, porque faz parte do dia a dia de cada pessoa e as situações vão acontecendo. Desta forma, na sala de aula isso também tem que ser implantado, isso tem que ser trabalhado, até porque a gente tem uma sociedade sempre em mudança e a gente tem que ir acompanhando essas mudanças e trazendo o dia a dia do aluno, ele tem que saber contextualizar o que é dado na sala de aula com a realidade dele. Então para que isso aconteça a gente tem que buscar na realidade desse aluno e trabalhar essas questões para que ele possa relacionar e para que ele possa levar esses ensinamentos para a vida dele, enquanto formação do sujeito. (ELIZA, 10/07/2018).

Quando os sujeitos refletem sobre suas experiências e as modificam, por meio da educação dos valores humanísticos, ocorre a conquista do entendimento crítico, logo, o cotidiano serve como referência e deve ser analisado, entendido e alterado (BRASIL, 2013b). Nesse processo, os alunos têm oportunidades contínuas de

> atribuir significados às suas práticas e de construir uma compreensão própria do que significa ser um cidadão nos âmbitos local e global, a partir de uma postura de contestação e questionamento dos contextos sociopolíticos e culturais. (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 619).

Portanto, a fala e a prática dessa professora de sociologia da escola pública vão ao encontro do que apontam as Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos (BRASIL, 2013b) e autores que afirmam que a cidadania ocorre por meio da prática cotidiana (MAIA; PEREIRA, 2014; RIFIOTIS, 2006; LOPES, 2011). Entretanto, por meio das observações realizadas ficou evidente que essa docente (Eliza) se destacava por isso, não sendo, portanto, uma prática de todos os professores dessa instituição (nem de grande parte).

Veiga (2008) aponta que os princípios norteadores do PPP necessitam de uma definição clara do tipo de escola que intentam, demandando a definição de fins. Deste modo, devem ser definidos o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar, criando meios através de ações especificas para a obtenção desses fins (VEIGA, 2008). Com isso, apresentamos os fins definidos pelas escolas estudadas. A escola pública tem como visão "ser uma escola de referência no Vale dos Sinos, pela excelência do trabalho educacional" e como missão

> Preparar cidadãos educados em nível de excelência, em condições de constituírem suas histórias com sucesso, sistematizando seu projeto de vida e contribuindo com ações que favoreçam e motivem a construção de uma sociedade mais justa e solidária. (PPP escola pública, 2017, p. 12).

Além disso, apresenta como princípios e valores:

> Respeitar a diversidade social; ser ético em suas ações; assumir o espirito de coletividade nas relações e interações com os outros, sendo colaborativo; gerenciar o ambiente de aprendizagem com comprometimento; pensar e agir proativamente, de forma reflexiva e crítica. (PPP escola pública, 2017, p. 12).

Nas entrevistas com representante da equipe diretiva e dois docentes dessa escola pública, quando questionados sobre o papel da escola na formação do cidadão, todos apontam que a escola tem um papel importante, mas suas justificativas são confusas e distintas, ou seja, não há um discurso coerente entre os entrevistados. A supervisora da escola, que representou a equipe diretiva, afirma que quer que os alunos saibam os conteúdos, mas também que saibam o básico para ser social, pois não adianta ter um aluno inteligente se ele não sabe se relacionar e se posicionar (JULIA, 12/07/2018). Entretanto, pensando no modelo e método de ensino utilizado na escola, onde, num geral, os alunos ficam sentados, enfileirados, ouvindo o professor em aulas expositivas, o se relacionar e se posicionar ocorre pouco. É claro que não podemos generalizar, há docentes que abrem espaços para o diálogo e discussões, bem como interações dos alunos em grupos, mas também há aqueles que se portam de maneira autoritária, não contribuindo para essa formação citada pela supervisora.

A escola privada apresenta no guia do aluno "no que acreditamos":

> Promover, em um ambiente colaborativo, a construção de aprendizagens efetivas e afetivas que considerem a trajetória de cada sujeito, sua incompletude e a transitoriedade do mundo natural e social, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e de um projeto de vida. (GUIA do aluno, 2018).

Apresentando como principais diferenciais da escola:

> Equidade, respeito às diferenças; Formação humana; Interação com as línguas de comunicação internacional; Valorização da bagagem do aluno; Ambientes de aprendizagem; Metodologias ativas e colaborativas; Avaliação diária e personalizada; Experiências interculturais; Projeto de vida. (GUIA do aluno, 2018*).*

A escola tem um ensino personalizado que propõe experiências de aprendizagem, através da

> solução de problemas, de forma criativa e inovadora, e da comunicação e intervenção em diferentes contextos, usando as varias linguagens (oral, escrita, científica, digital, artística e corporal) e valorizando as múltiplas inteligências. (GUIA do aluno, 2018).

Nas observações e nas conversas com alguns professores, percebemos através de atividades de resoluções de problemas trazidas pelos docentes que os alunos se envolviam mais, se interessavam e buscavam compreender de fato. O secretário afirmou que melhorou a participação dos alunos nas salas, porque antes sempre tinham alunos nos corredores e eles tinham que ficar mandando para a sala. O professor de matemática brincou com os alunos (observação 4/05/2018) "Enganaram vocês né, vocês nunca estudaram tanto, quando vocês ficavam sentados na sala, 10 estudavam e 20 ficavam conversando". O docente comentou que antes se tinha o sistema de turmas, os professores explicavam em sala, baseado num ensino tradicional. Falou que alguns alunos faziam, prestavam atenção, mas a maioria não fazia nada e ficava incomodando. E agora, esse ano, são os mesmos alunos, mas eles sentam e fazem, um que outro não faz e se percebe quando o aluno não quer ele logo sai da sala (observação 4/05/2018). Neste caso, identificamos as metodologias ativas e colaborativas tanto no processo de ensino como na formação de um aluno com maior autonomia, mais crítico e reflexivo.

A escola apresenta no guia do aluno o perfil do egresso:

> O aluno egresso, após concluir o ensino fundamental e o ensino médio, deve ser capaz de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo; comunicar-se e intervir em diferentes contextos, usando as várias linguagens (oral, escrita, científica, digital, artística e corporal); solucionar problemas de forma criativa e inovadora; interagir com o outro e suas diferenças; reconhecer, expressar e gerir

> suas emoções; liderar, empreender e aprender continuamente. (GUIA do aluno, 2018).

Essa busca por esse perfil foi identificada como um projeto coletivo, pois nas observações os docentes conversavam bastante entre eles durante o recreio ou em outros momentos, preocupados em desenvolver propostas para atingir esse objetivo, conforme relata também o professor Leonel (9/07/2018):

> Mas a grosso modo eu acho que aqui os professores se preocupam muito com isso assim, de chegar até a ter uma angústia, porque todos são cobrados pra ajudarem que os alunos se tornem críticos, reflexivos, cidadãos e aquela coisa toda e a gente não está acostumado com isso.

Por isso, os alunos estavam sempre sendo desafiados a refletir sobre suas experiências e as modificar, através da educação dos valores humanísticos, buscando torna-los mais críticos a partir do tensionamento de seu cotidiano (BRASIL, 2013b). Ou seja, como comentou um docente durante as observações, que o mais importante é ensinar coisas para a vida. Nas entrevistas ficou perceptível essa busca constante da construção desse aluno com esse perfil de egresso, demonstrando que o discurso do cidadão que pretendem formar é universal entre docentes e equipe diretiva. Em entrevista, a diretora afirma que a escola "tem um papel fundamental não só nas questões de cidadania, mas nas questões gerais de desenvolvimento do ser humano" e acrescenta (LORENA, 9/07/2018)

> Então para mim a escola tem um papel bem importante e por isso a necessidade da coerência entre aquilo que escola diz fazer e aquilo que a escola faz. De ter essa coerência e em todos os níveis e com todas as pessoas que trabalham na escola, porque a escola não é direção pedagógica e professores, mas desde a hora que o aluno entra na escola, seja se tiver um porteiro, [...] secretária, quer dizer tudo isso precisa ter esse olhar comum assim, para que efetivamente o aluno não fique perdido no sentido de um diz uma coisa o outro diz outra.

Ou seja, o que a diretora ressalta é a importância da coerência entre o discurso, o "papel", no caso o PPP (que está em construção, por isso usamos o guia do aluno) com a prática no cotidiano escolar. Como já relatado acima, isso ocorre, e o docente Edvaldo (9/08/2018) contribui:

> Eu acho que aqui na escola o perfil do egresso ele é bastante presente nas atividades que a gente desenvolve, a gente fala de temas que são polêmicos, a gente fala de coisas que nem sempre são esperançosas.

Na escola pública o estabelecimento e cumprimento das normas auxiliam também na violência zero na escola, como apontou a supervisora. De acordo com ela, é importante que vá se ensinando o aluno a lidar com as suas frustações de outra forma, de uma forma cidadã, através de conversa, através de diálogo, através de outras formas que não seja violência (JULIA, 12/07/2018). Sua afirmação vai ao encontro do que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais, que a cidadania surge hoje como um compromisso de sociabilidade, no qual a escola necessita expandir parte de suas funções, solicitando de seus "agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência" (BRASIL, 2013a, p. 19).

De qualquer forma, a violência zero foi bastante visível durante as observações, pois os conflitos eram resolvidos através do diálogo. Em alguns casos (esporádicos), de professores mais autoritários, ocorria violência verbal através de discussões desrespeitosas. O que se percebia é que quando os professores tratavam o aluno de forma equivalente, com diálogo e respeito, os alunos tinham um comportamento recíproco. Bem como quando os docentes respondiam de forma grosseira e ríspida, os alunos respondiam da mesma forma.

Apesar da rigidez da escola pública, acredito que, num geral, ela segue o que afirma Dubet (2011, p. 304), que o desafio primordial da formação para a cidadania é a constituição de um "espaço de civilidade escolar, no qual os

problemas de disciplina, de violência, de desvio precisam ser abordados em termos democráticos, em termos de direitos e de deveres". Ou seja, através de escolhas coletivas como ocorre, por meio de diálogo e de normas que conduzem um bem estar coletivo, sendo assim necessário para tal contexto.

Conclusões

Através desse estudo foi possível investigar os desdobramentos da cidadania em uma escola pública e uma privada de uma cidade do Vale dos Sinos/RS a partir dos Projetos Político Pedagógico. Primeiramente é importante ressaltar que ambas as escolas apresentam problemas com seus Projetos Político Pedagógico, já que na escola pública se tem difícil acesso (e esse acesso deveria ser fácil para a comunidade, pois esse documento baliza o projeto de escola como um todo) e na escola privada ele não está finalizado (e não foi elaborado e discutido com a comunidade antes da inserção da nova proposta).

Pensando na cidadania como uma perspectiva de formação, na escola privada há um discurso e prática mais coerente e coletivo, através do perfil do egresso, que consta no guia do aluno, foi visualizado nas observações e mencionado nas entrevistas. Esse perfil se enquadra na formação da cidadania dos jovens, pois pretende que o aluno seja capaz de questionar, analisar e se posicionar criticamente no mundo, buscando solucionar problemas de forma criativa e inovadora, sabendo interagir com o outro e suas diferenças. E as práticas analisadas contribuem para isso, através de metodologias ativas e colaborativas, resoluções de problemas que abarcam questões sociais, buscando a autonomia do aluno.

A escola pública também cita em seu PPP a formação de um sujeito crítico, que saiba lidar com desafios e que seja atuante na sociedade. Entretanto, isso não foi percebido de uma forma geral no discurso dos entrevistados, não havendo uma fala comum a respeito, e nas práticas observadas ficava evidente essa formação promovida por parte de alguns docentes apenas, mas não como foco de todos. Percebendo-se, portanto, que formar para a cidadania estava vinculado ao compromisso e ideologia de cada docente.

REFERÊNCIAS

[1] GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
[2] FERREIRA, F. C.; CASTELLANI FILHO, L. Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física? *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 135-154, out/dez de 2012.
[3] Brasil. LDB nacional [recurso eletrônico]: *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. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
[4] BRASIL. *Planejando a Próxima Década:* Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.
[5] BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.
[6] TASSA, K. O. M. E.; SCHNECKENBERG, M.; CRUZ, G. C. Formação e intervenção do professor de educação física: reflexões pertinentes. *Interciencia*, vol. 40, núm. 7, julio, p. 497-502, 2015.
[7] VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. IN: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 11-36.
[8] SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos:* métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.
[9] CAUDURO, M. T. (Org.). *Investigação em Educação Física e Esportes:* um olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

[10] TREVISAN, I. *Práticas de cidadania em narrativas de professores de ciências:* trabalho coletivo de ensino e de aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belém, 2009.

[11] VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

[12] RIFIOTIS, T. *Sujeito de direitos e direitos do sujeito.* In: SILVEIRA, R.M.G. et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, Editora Universitária, 2007, pp.231-244.

[13] BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos:* Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b.

[14] MAIA, A. A. M.; PEREIRA, M. Z. C. Cidadania, Educação e Cotidiano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 617-631, abr./jun. 2014.

[15] LOPES, S. F. Como se educa o soberano para a democracia? *A formação cidadã na escola da rede particular de ensino* (uma leitura contemporânea). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

[16] DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação,* v. 16, n. 47, maio-ago., 2011.

ESTRESSE NEONATAL: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS EFEITOS NOCIVOS AOS RECÉM-NASCIDOS PREMATUROS INTERNADOS EM UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA

Janaina Lima Laranjo,
Francine Martins de Castro,

Enfermeira, formada pela Anhanguera Rio Grande, E- mail. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Em Enfermagem e Saúde da Criança e Adolescente da FURG.

Enfermeira, formada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus Santiago, Email francinemartins30@hotmail.com. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem e Saúde da Criança E Adolescente da FURG.

RESUMO

A Unidade de Terapia Intensiva Neonatal se apresenta como um ambiente bem diferente do útero materno, pois na tentativa de melhorar seu estado clinico, o RNPT é internado, submetido a diversos procedimentos invasivos e dolorosos, causando assim o estresse neonatal, evidenciando assim fatores que o RNPT fica exposto durante sua hospitalização. O presente estudo trata-se de uma revisão bibliográfica com o objetivo de conhecer os efeitos fisiológicos causados pelo estresse neonatal no organismo do recém-nascido, identificar o conhecimento dos enfermeiros em relação ás medidas de controle quanto ao estresse no RN e pesquisar medidas de controle que possam reduzir efeitos nocivos no organismo. Evidenciamos que as medidas de alivio e redução de danos são importantíssimas no controle de estresse neonatal, e de forma complexa irá refletir na vida do neonato, essas medidas podem melhorar a qualidade de vida e sua recuperação, isso se dará pela implementação de uma prática assistencial da enfermagem, com embasamento técnico e científico, refletindo um cuidado adequado e humanizado.

Palavras chave: Unidade de Terapia Intensiva; Estresse; Recém-nascido.

ABSTRACT

The Neonatal Intensive Care Unit presents itself as a very different environment from the maternal uterus, because in an attempt to improve its clinical state, the PTNB is hospitalized, and subjected to several invasive and painful procedures, thus causing neonatal stress, thus evidencing factors that the RNPT is exposed during their hospitalization. The present study is a bibliographical review aiming to know the physiological effects caused by neonatal stress in the newborn's organism, to identify nurses' knowledge regarding control measures regarding NB stress and to investigate control measures which may reduce harmful effects on the NB body. It is evident that the measures of relief and harm reduction are very important in neonatal stress management, and in a complex way will reflect on the life of the neonate, these measures can improve the quality of life and its recovery, this will be given by the implementation of a care practice of nursing, with technical and scientific background, reflecting an adequate and humanized care.

Keywords: Intensive Care Unit; Stress; Newborn.

Introdução

O ambiente da unidade de terapia intensiva neonatal (UTIN) é bem diferente do útero materno, no útero o recém-nascido está imerso no líquido amniótico aquecido onde se mantém a sensação de conforto e segurança, e ao nascer prematuramente, o RN apresenta diversas alterações clínicas que na maioria das vezes faz-se necessário sua internação na UTIN. Todos os estímulos aos quais são expostos fazem com que a experiência de vida pós-uterina seja estressante.

Assim, acredita-se que o cuidado a ser realizado na UTIN precisa ser vivenciado em sua totalidade, na tentativa de se diminuir o manuseio, porém esses podem ser invasivos e dolorosos, levando escassez de momentos de descanso, e comprometer o bem estar do bebê provocando nele manifestações de estresse, dor, alterações fisiológicas e comportamentais.

As evoluções na área da Neonatologia têm beneficiado de forma significativa a diminuição de mortalidade dos RNS pré-termo, o (RNPT) possui uma condição de debilidade, pois sua vida intrauterina foi interrompida e necessita da internação na UTIN para sua sobrevivência. Muita dessas complicações que o RN pode desenvolver dentro da unidade se dá por questões do próprio ambiente como: luz intensa, ruído elevado, excesso de rotinas da equipe, procedimentos invasivos e dolorosos de rotina, a dor, o toque, e o desrespeito de períodos de repouso, desta forma a UTIN é um ambiente estressor para o RN, demostrando que os estímulos que o RN deveria receber são inadequados. Durante a manipulação do cuidado, faz-se necessário avaliar os sinais que geram desconfortos e prazer ao RNPT, muitos profissionais desconhecem esses sinais, no entanto é preciso que esses sinais sejam conhecidos, e o bebê receba um cuidado integral, individualizado e humanizado.

O objetivo geral deste trabalho tem por finalidade pesquisar em bases de dados e artigos científicos os fatores causadores de estresse em RNPT's internados em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal.

Em uma UTIN são internados os RNPT extremos, aqueles que apresentam alterações cardíacas e respiratórias, com estabilidade hemodinâmica, más-formações congênitas e todos que necessitam de cuidados intensivos de uma equipe multiprofissional durante vinte e quatro horas por dia. Os bebês podem dar entrada na UTIN por diversos motivos, dentre todos eles citam a prematuridade, síndrome de desconforto respiratório, anoxia neonatal, infecção neonatal, icterícia, más-formações congênitas, gemelaridade e bebês que precisam de observação mais precisa (MAGALHÃES et al. 2011).

Os recém-nascidos prematuros são aqueles com idade gestacional menor que 37 semanas, e a classificação fica de acordo com seu peso deste o nascimento. Por ser prematuro o RN apresenta um perfil de características clinicas, que em sua maioria se faz necessário uma assistência em uma Unidade de Terapia Intensiva Neonatal, esse prematuro necessita de um cuidado que vai muito além de procedimentos invasivos e os mais modernos equipamentos, uma assistência integral individualizada e principalmente humanizada. Com este cenário a humanização dentro da Unidade de Terapia Intensiva Neonatal é de fundamental importância, pois toda a equipe precisa estar capacitada para prestar uma assistência efetiva e de qualidade. (FONTES et al.2011).

Desenvolvimento

O presente estudo trata-se de uma revisão bibliográfica que segundo GIL (2010) é elaborado com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto. A pesquisa acontecerá através da busca das publicações indexadas nas seguintes bases de dados: Base de Dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SCIELO), por meio das palavras chave: Unidade de terapia intensiva neonatal; recém-nascidos prematuros; estresse Neonatal.

Quais os fatores estressores que o RNPT está exposto durante a hospitalização em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal?

Será realizada a leitura na íntegra dos artigos científicos selecionados, sendo os mesmos analisados de forma sistemática, com o intuito de descrever e classificar os resultados, evidenciando o conhecimento produzido sobre o tema proposto, realizando a análise e categorização das temáticas.

Resultados e discussão

Há algumas décadas acreditava-se que o neonato não estava ciente de seu ambiente e que seria incapaz de participar de uma interação significativa, incapaz de ouvir, ver, distinguir os odores e sentir sabores. Nos últimos 10 e 20 anos, as pesquisas demostram que os recém-nascidos a termo são capazes sim de perceber seu ambiente e interagir com ele por meio de comportamentos específicos. O ambiente da unidade de terapia intensiva neonatal, no entanto, proporciona a esses prematuros um espaço bem diferente do mundo intrauterino.

É considerado um ambiente repleto de equipamentos, com rica tecnologia, dinâmico e sobre carregado de contínuos movimentos e intervenções, por diversos tipos de profissionais e pelos familiares do RN que são responsáveis e participantes do cuidar. O RN internado na UTIN receberá cuidados urgentes na tentativa de melhorar seu estado clinico e auxiliá-lo a viver, fazendo com que, muitas vezes, seja entubado, ventilado, perfurado durante um período longo, caracterizando um processo de excessivos episódios de manuseio, cerca de 50 a 134 vezes em 24 horas, durante a fase mais crítica, tanto por procedimentos dolorosos tanta para cuidados de rotina.

Durante a vida intrauterina o feto dorme na maior parte do tempo. O ambiente tem a temperatura ideal, não há barulho, é escuro e ninguém o perturba, por isso o organismo se desenvolve rapidamente. Na UTIN o RNPT encontra várias intervenções como: a manipulação excessiva sem agrupamentos de procedimentos que acontecem de acordo com a rotina da unidade, o ruído a luminosidade intensos e ainda é submetido a múltiplos procedimentos dolorosos. Essas condições são fonte de estresse que complicam o estado do prematuro e prejudicam sua maturação.

Atualmente o estresse psicológico é visto como uma das principais causas das alterações do estado de saúde da população mundial, apresentando-se por meios de alterações fisiológicas, cognitivas e comportamentais, sendo capaz de levar o indivíduo a doenças e até a morte. A compreensão do estresse como um processo psicofisiológico do organismo e é importante, pois possibilita identificar respostas de maneira como os estímulos são recebidos.

A assistência ao recém-nascido está muito avançada, surgem a cada dia novos recursos e tratamentos, isso tem seu lado positivo, à medida que se beneficia a melhora do estado clínico do recém-nascido, por outro lado a UTIN se torna um ambiente estranho/diferente, com diversos equipamentos e tecnologias, que muitas vezes provocam ruídos fortes e iluminação excessiva. Nesse sentido conceituamos agentes estressores como um conjunto de respostas orgânicas, em nível psicológico, mental ou comportamental, provocada por qualquer estimulo capaz de perturbar o equilíbrio interno, levando o neonato ao estresse.

A luminosidade em excesso pode originar efeitos lesivos nas estruturas óticas, podendo haver piora no prognóstico de retinopatia. A contínua exposição à luz desordena todo o ritmo circadiano e hormonal. A utilização da luz cíclica, que é a redução da luminosidade durante a noite, auxilia o neonato á distinguir o dia e a noite. A UTIN é um espaço extremamente iluminado, com uma diversidade de luzes artificiais e naturais, ficando os recém-nascidos expostos a essas luzes 24 horas por dia.

As normas técnicas relacionadas a iluminância (NRB 5413) estabelece que os valores de iluminação artificial em berçários não devem ultrapassar 100 lux.

Algumas modificações podem ser implementadas na UTI neonatal e os seus prováveis benefícios incluem: Aumento da

estabilidade do bebê, redução da frequência cardíaca e pressão arterial, já o uso de ciclos de iluminação reproduzindo a noite e dia podem aumentar a sincronização de ritmos e ampliar as horas de sono noturno e profundo.

Recomendações atuais:

-Iluminação longe dos olhos.
-A contenção da iluminação á noite.
-Local onde o melhor estímulo seja o rosto dos pais.
-A cobertura parcial da incubadora e o uso de venda ocular no bebê.
Algumas intervenções que melhoram a postura:
-Individualizar o cuidado.
-Evitar manusear o bebê durante o sono.
-Manter as mãos livres, perto do rosto, ou perto de algum objeto que o bebê possa agarrar.
- Usar rolinhos dando a contenção necessária para cabeça e pés.
-Avaliar a postura de 3 e 4 horas.
- Trocar a postura de forma vagarosa e suave.
-Avaliar o bem-estar do bebê na posição escolhida.

Além da iluminação, outro estímulo agressor que é importante ser considerado é o ruído, pois o sentido da audição é muito importante, já que é através dela que recebemos informações para nosso desenvolvimento linguístico, e psicossocial.

No ambiente da UTIN deve-se atentar para alguns aspectos, vozes e equipamentos, pois RN exposto ao ruído por um longo período pode ter percepção auditiva alterada, e consequentemente ocasionar choro, irritação e interferir no padrão do sono, prejudicando assim, as funções cerebrais.

Outros possíveis efeitos adversos do ruído incluem a destruição da cóclea e desenvolvimento tardio da fala e da audição. O ruído excessivo interfere ainda no repouso e no sono do neonato, e como resultado a fadiga, agitação irritabilidade e choro, que podem causar aumento da pressão intracraniana, multiplicando os riscos de hemorragia intraventricular nos prematuros, intensificando o consumo de oxigênio e aumento da frequência cardíaca, o que resulta em um maior consumo calórico e ganho de peso lento, que intensificam a percepção da dor, taquicardia e apneia.

A manipulação excessiva do RN é também considerada um fator desencadeante de estresse, causando medo, ansiedade e dor, alterando assim, seu estado emocional e fisiológico. As consequências dessas manipulações são alterações tanto neurológicas como comportamentais reações do organismo e diversos estímulos estressores, pois devido á rotina intensa das atividades assistenciais, a realização de procedimentos, não é possível no ambiente da UTIN o estabelecimento de quantidade de manipulações diárias, podendo os bebês serem manuseados muitas vezes num curto período de tempo. A manipulação quando em excesso induz ao estresse e causa alterações no padrão do sono do RN favorecendo a estabilidade fisiológica, hipertensão arterial, apneia, fadiga e alterações cardiovasculares. Há estudos que mostram que o excesso de manipulação aumenta o risco de infecção, hipoxemia, apneia, hipertensão intracraniana e alteração do fluxo cerebral.

Minimizar os toques e manuseios desnecessários, a estimulação tátil cinestésica pode ajudar a modular o estado de alerta, diminuindo o estresse, agrupamento de cuidados deixando o recém-nascido com mais tempo livre e sem manuseio.

Segundo Fernandes (2014), existem vários sinais de estresse tais como: Sinais de estresse autonômico, flutuações de cor, alterações cardiocirculatórias e respiratórias (aumento ou diminuição da frequência cardíaca e respiratória, cianose perilabíal e alteração de saturação de O2, sinais de estresse motores: postura de relaxamento ou de incômodo e movimentos espontâneos desorganizados, sinais de estresse no controle no estado de atenção: Sonolência, dificuldade para dormir, alteração dos sinais de alerta (abertura dos olhos frente aos estímulos luminosos ou sonoros), irritabilidade e sinais e interferências do ambiente: luz, som, temperatura cutânea e do ambiente, umidade do ambiente, procedimentos da equipe multidisciplinar e presença materna.

O RN apresenta sinais e se comunica a fim de evitar os estímulos estressores, comportamentos difusos refletem estresse e flexão e comportamentos bem modulados manifestam competência auto regulatória. O organismo irá se proteger de qualquer estimulação em momento impróprio. O RNPT vai expor sinais considerados como stress que podem ser demostrados a baixo.

Sinais de estresse motor:
-Flacidez motora e de tronco;

Flacidez de extremidades e facial.
-Hipertonia motora: com hiperextensão de pernas; sentar no ar, abraçar as pernas, com hiperextensão dos braços, hiperextensão do tronco, afastamento dos dedos, caretas, extensão de língua, posição de guarda alta dos braços, com hiperextensão do tronco e extremidades.
-Atividade frenética, difusa ou com movimentos de torção.
-Frequentes movimentos de estremecimento.

Sinais de estresse autonômico:
-Sonos difusos, sinais de alerta com choro, movimentos faciais bruscos.
-Olhos errantes, movimentos oculares vagos.
-Choro extenuado, inquietação.
-Choro silencioso e olhar fixo.
-Desvio ativo de olhar de forma frequente.
-Alerta preocupado ou expressão de pânico, híper alerta.
-Olhos vidrados, alerta forçado, alerta com olhos semifechados ou com sonolência.
-Oscilações rápidas de estado, necessidade de muitos estímulos para acordar.
-Irritabilidade, choro e dificuldade para dormir.

Fundamentado neste conceito, no qual o ser humano deve ser visto com um olhar sistemático e na sua integralidade, com todas as suas fragilidades e suas capacidades, sendo assim a enfermagem deve sempre alimentar-se de conhecimentos atualizados e habilidades técnicas, afim de prestar uma assistência de qualidade e humanizada, dando a condição humana de superação e desejo de vida ao prematuro, em vista da redução de possíveis danos (estresse, dor, agitação). Assim credita-se que os cuidados a serem implementados na UTIN necessitam serem exercidos e vivenciados em sua totalidade, na tentativa de reduzir manuseios excessivos, procedimentos dolorosos que possam comprometer a tranquilidade do bebê e lhe deixar exposto a alterações fisiológicas e comportamentais. (FONTES et al.2011).

A unidade de terapia neonatal é um ambiente onde se reúne avanços tecnológicos e recursos materiais e humanos especializados, capacitado para uma assistência que garanta a sobre vida do RNPT. Logo é indispensável que nesse ambiente haja procedimentos dolorosos e extremamente invasivos, e que gerem sofrimento e variações psicofisiológicas, sendo de extrema importância a contenção da dor e de outros fatores estressantes como procedimento rotineiro, e competem aos profissionais de saúde a responsabilidade de avaliar, prevenir os fatores estressores em neonatos, pois assim faz-se com que esses bebês gastem energia que seria utilizada por eles para manter a própria vida e garantir seu desenvolvimento. (GLEBSOM, 2015).

A importância da capacidade do enfermeiro dentro de uma unidade de terapia intensiva neonatal depende de alguns itens como o planejamento e organização do serviço, humanização, cuidado individualizado, seguindo normas estabelecidas em documentos que regulamentam esse serviço hospitalar. Proporcionar a assistência na UTIN requer do enfermeiro conhecimento e responsabilidade ficando o cuidado permeado a bebês graves. Assim além do conhecimento são solicitados ao enfermeiro, Integrações de informações, estabelecimento de prioridades, proporcionando uma situação de homeostasia, tanto no atendimento biológico como no psicológico. (SILVA et al. 2008).

O enfermeiro é responsável por promover a adaptação do RN ao meio externo (manutenção de equilíbrio térmico adequado, quantidade de umidade, luz, som, e estímulo cutâneo), observar o quadro clinico (monitoramento de sinais vitais e emprego de procedimento de assistência especial), fornecer alimentação adequada para suprir as necessidades metabólicas dos sistemas orgânicos em desenvolvimento (se possível

aleitamento materno). Realizar controle de infecção, estimular o RN, educar os pais, estimular visitas familiares, elaborar e manter um plano educacional, organizar, administrar e coordenar a assistência de enfermagem ao RN e a mãe, desenvolver atividades multidisciplinares, orientar o ensino e supervisionar os cuidados de enfermagem prestados, entre outras atividades. .(Silva, 2008).

Os sinais indicam a necessidade de uma pausa até que o próprio RN de um sinal para continuar o procedimento ou até mesmo suspender.

Frente á esses diversos estímulos que o neonato está exposto durante sua internação na UTIN, algumas medidas de alívio e controle do estresse devem ser tomadas pela equipe, sendo utilizadas para que haja redução dos agentes estressores. Medidas de redução de luminosidade, redução de níveis de ruído, redução de manipulação e redução da dor.

Alguns cuidados para o RNPT.

O usual nas UTIN é o uso de cuidados de rotina, onde são usados protocolos de cuidados para todos os bebês, sem um planejamento prévio, o cuidar do neonato de uma forma burocrática. Os cuidados contingentes ainda não usados de forma rotineira são aquelas as quais se exigem uma observação antecipada, análise da real necessidade daquele procedimento e a realização no período mais adequado do bebê de acordo com suas respostas. Ao final da rotina de cuidados será deixado calmo e tranquilo. Logo o aspecto chave do cuidado é observar as pistas dadas pelo RNPT , onde podemos identificar os sinais de aproximação e retraimento frente a um dado estímulo estressor. Por meio desses sinais podemos analisar a disponibilidade de energia para o funcionamento de acordo com a manutenção de seu equilíbrio homeostático.

O bebê dá sinais e expressa sua prontidão, para se conduzir ao estímulo ou para evitá-lo, como regra geral a extensão e comportamentos difusos representam estresse, e comportamentos auto regulados demostram competência auto regulatória.

Os sinais de estresse sugerem dar uma pausa ao cuidado ou até cancelar, até que o bebê possa demostrar mais sinais para continuar o procedimento, desta forma podemos impedir que o bebê alcance o sinal de híper alerta, com olhos bem aberto e olhar de pânico e uma fixação, é um estímulo difícil a ser controlado.

A experiência dolorosa no período neonatal podem causar efeitos fisiológicos, comportamentais ou até alterações no desenvolvimento do sistema nervoso.

Ocorrências de dor podem levar a alterações cardiovasculares e respiratórias, metabólicas e endócrinas, no sistema imunológico e na coagulação.

Frente a tantos resultados danosos a dor no neonato faz-se essencial a sua avaliação adequada. Para isso devemos levar em consideração os diferentes tipos de dor: fisiológica, inflamatória e neuropática. No manuseio da dor, a prevenção sempre oferece um alívio mais eficaz, algumas das estratégias não farmacológicas podem ser utilizadas, que objetiva diminuir a carga total de estímulos negativos, diminuindo assim o gasto energético, minimizando assim a exaustão, diminuindo estímulos táteis e luminosos, diminuindo ruídos e manuseios, acalmar o bebê, organizar cuidados, organizar o sono, utilizar cuidados contingentes.

Adequar procedimentos técnicos: Planejar e organizar os procedimentos, usar acesso venoso profundo, usar mínimo de fitas adesivas, remove-las gentilmente, realizar procedimentos pelo profissional mais experiente, e tentar manter sempre o mesmo profissional no manejo dos cuidados.

Frente a esses diversos estímulos que o neonato está exposto durante sua internação na UTIN, algumas medidas de alívio e controle do estresse devem ser tomadas pela equipe, sendo utilizadas para que haja redução dos agentes estressores. Medidas de redução de luminosidade, redução de níveis de ruído, redução de manipulação, redução da dor. (TAMEZ, 2016).

Na UTIN o manuseio e as atividades desenvolvidas podem chegar desde 80db (fechamento de porta das incubadoras), 60db (conversas da equipe), 60db a 70db (alarmes,

ruídos gerais da unidade, borbulhamento no circuito do respirador) (TAMEZ, 2016)

Intensidade Sonora do ambiente dentro da UTIN.
-Conversa normal: de 40 a 50 db.
- Rádio na UTI: de 60 á 62 db.
- Alarme de bomba de infusão: 60-78 dB.
- Água borbulhando em dutos do respirador: 62-87 Db.
-Abertura de uma embalagem plástica: 62 db.
-Alarme de incubadora: 67-96 db.
-Fechamento de porta ou gaveta da incubadora: 67-96 db.
-Fechamento da portinha da incubadora: 67-111 Db.
-Colocar mamadeira sobre a incubadora: 84 db.
-Cuidados com bebê: 109-126 db.
-Esbarrão no corpo da incubadora: até 140 db.

Nesse ambiente tão barulhento pode acontecer alterações fisiológicas e comportamentais como: aumento da frequência cardíaca, frequência respiratória e da pressão intra craniana, sustos, choros, dor e dificuldade da manutenção do sono profundo.

Possibilidades de intervenção no ambiente sonoro;

-Educação da equipe neonatal e do pessoal de apoio em termos de ruídos.

--Falar baixo e não gritar.

--Uso de equipamentos absorvedores de ruídos no teto, se possível, nas paredes e no chão.

- Preocupações acústicas com sistemas de ar condicionado e encanamentos.

-Uso de pias de louça de acrílico, armários sem portas, abafadores em gavetas, lixeiras e portas.

-Não ter música.

-Alarmes: não usar o beep, atender rapidamente e desligar no atendimento do bebê.

-Usar sinalização visual em telefones como celular.

-Manusear a incubadora com cuidado, evitar colocar objetos no tampo.
-Esvaziar as lixeiras fora da UTI.

A aplicação apropriada dessas intervenções faz com que o nível sonoro diminua em um valor considerável.
As prováveis vantagens dessas intervenções incluem o aumento da estabilidade fisiológica, melhora a taxa do crescimento, a maturação neuro sensorial mais consistente para a idade, redução de distúrbios na fala e na linguagem a longo prazo.

Escore apgar.

Existe também a escore Apgar que examina o estado do recém-nascido no primeiro e quinto minuto de vida após o nascimento, e tem como objetivo avaliar os cinco sinais clínicos do neonato. Cada sistema recebe uma pontuação que vai de 0 a 2, quando somados darão uma pontuação do índice de Apgar. Essa avaliação é realizada do primeiro ao quinto minuto de vida, não tem como atributo ser usado para avaliar a reanimação de uma criança asfixiada, sendo assim a reanimação deve ser feita antes do primeiro minuto de vida, um escore de Apgar realizado inferior a 7 no quinto minuto aconselha depressão de SNC e inferior a 4 depressões grave. Os sinais que serão avaliados são: frequência cardíaca, esforço respiratório, tônus musculares, irritabilidade reflexa a cor. (FERNANDES et al. 2014).

Acreditou-se que por anos o RN era incapaz de sentir dor pelo seu sistema nervoso não estar totalmente desenvolvido. Seu sistema neurológico encontra-se formado entre a 24ª e 28ª semanas de gestação. O RN percebe a dor com mais intensidade que as crianças e os adultos devido ao mecanismo de controle inibitório ser imaturo a avaliação da dor, baseando-se na modificação de órgãos e sistemas e comportamentos devido a um estimulo doloroso, essas alterações fisiológicas podem ser observadas antes, após e depois do estimulo doloroso. (GLEBSON 2015).

É de extrema importância avaliar a dor, pois está relacionada com uma variedade de alterações fisiológicas e comportamentais aumentando a morbimortalidade neonatal. Há uma necessidade de avaliação da dor onde se tem muitas dificuldades de diagnosticar e lidar com a dor do RNPT, dentre as causas podemos

citar a falha de conhecimento teórico e a prática de avaliação da dor nos serviços neonatais. (GLEBSON, 2015).

A estimativa da dor baseia-se através da modificação de órgão e alguns comportamentos, após estimulo doloroso, ocasionando alterações fisiológicas e comportamentais que podem ser observadas antes, durante e após um estimulo doloroso. Então é evidente que o RN sente dor e demostra através de expresses de sofrimento. Nota-se a dificuldade que a equipe de enfermagem demostra em avaliar a dor do RN como lidar com esses comportamentos a fim de minimizar tais agentes estressores (ROLIM et tal 2006).

Segundo Glebson (2015), a dor tem como objetivo principal o de proteção e ocorre quando existe uma lesão em tecido. As terminações nervosas livres encontradas na pele e em outros tecidos possuem receptores de dor, localizadas nas camadas superficiais da pele e em certos órgãos como periósteo, paredes arteriais, superfícies articulares, foice e tentório da calota craniana.

O uso de analgésicos e sedativos no paciente neonatal ainda é eventual, mesmo com os avanços no conhecimento da fisiologia da dor nessa faixa etária. A dor é real e se inicia por volta do tempo de viabilidade, ainda no ambiente intrauterino. Na UTIN o recém-nascido passa por diversos procedimentos e algumas intervenções que causam dor, experiências dolorosas nesse período do desenvolvimento podem acarretar consequências no nível de tolerância e percepção da dor na fase adulta. Encontra-se estruturas anatômicas e funcionais que tornam o recém-nascido capaz de sentir estímulos dolorosos e responder a eles, essa informação colaborou para que fossem estabelecidos critérios e protocolos para o manejo da dor na população neonatal. O manejo da dor no RN ainda é um desafio que requer uma equipe bem treinada no conhecimento da fisiologia do processo de avaliação no manejo da dor (TAMEZ 2016)

. Existem algumas justificativas de profissionais para o tratamento inadequado da dor no período neonatal; os RN não sentem dor com a mesma intensidade que os adultos devido à imaturidade do sistema nervoso, os neonatos não tem memória de dor, os neonatos não podem ser medicados de maneira segura e efetiva, medo de dependência de narcóticos. Quantificar e reconhecer a dor no neonato ainda é um desafio, mas são ações necessárias, a prevenção da dor deve ser prioridade, aliviá-la utilizando métodos farmacológicos e não farmacológicos são necessários, o uso de medicamentos analgésicos deve ser o máximo necessário, mas por um período mais curto a fim de minimizar os possíveis efeitos colaterais. (TAMEZ 2016).

Conclusões:

Atualmente o estresse neonatal tem sido evidenciado por ser um dos principais motivos de mortalidade e de alterações psicológicas, cognitivas e comportamentais em neonatos. Sendo assim o estudo proposto abordou os temas: luminosidade, ruídos, manipulação excessiva e alivio da dor, evidenciando assim sinais de estresse, com a finalidade de identificar tais sinais e sintomas, com o intuíto de diminuir os agentes estressores, esses sinais se identificam como uma forma do bebê expressar tal estimulo, uma equipe bem preparada consegue identificar o estimulo vocalizado pelo neonato, e na mesma hora adia ou até suspende tal procedimento. Acredita-se que hoje a equipe de enfermagem busca sempre conhecimento para uma prática assistencial de qualidade.

A unidade de terapia neonatal é uma unidade composta de recursos tecnológicos especializados e altamente capacitados, sendo assim a equipe precisa estar acompanhando tais atualizações, e nunca esquecer a essência do cuidado humanizado, olhando o ser humano de forma sistematizada e humanizada, com o objetivo de um cuidado efetivo e de qualidade, é de extrema importância que na unidade aconteça procedimentos dolorosos e invasivos, mas é indispensável que a equipe tenha o olhar para a redução desses efeitos nocivos a saúde do RNPT, fazendo com que haja um planejamento e que sejam implementados os procedimentos. Com isso espera-se que a equipe possa ir de encontro com a expectativa de familiares, na redução de danos, conhecer o

comportamento dos neonatos e na qualidade de vida desses neonatos na pós internação, entende-se que a equipe está a cada vez mais em busca de conhecimento, afim de melhorar a qualidade assistencial do serviço.

O alivio desses agentes estressores é reponsabilidade da equipe, pois a esta deve conhecer cada um desses fatores com a finalidade assim de diminui-los.

É muito importante que a equipe esteja preparada, reconhecendo os sinais através do RN. Devem-se observar as mudanças de comportamento, expressões faciais, choro movimentos corporais e também as alterações fisiológicas. Diante desses estímulos estressores se torna necessário medidas de controle e alívio do estresse do RN. (TAMEZ, 2016)

Frente a esses diversos estímulos que o neonato está exposto durante sua internação na UTIN, algumas medidas de alivio e controle do estresse devem ser tomadas pela equipe, sendo utilizadas para que haja redução dos agentes estressores. Medidas de redução de luminosidade, redução de níveis de ruído, redução de manipulação, redução da dor. (TAMEZ, 2016).

REFERÊNCIAS

[1] TAMEZ, R.N. **Enfermagem na UTI Neonatal: Assistência ao recém-nascido de alto risco**. "5. Ed"Koogan, 2016 (ISBN 978-85-277-2212- Rio de Janeiro: Guanabara 4)

[2] ROLIM, C. M. K. O discurso e a pratica do cuiado ao recém-nascido de risco: refletindo sobre atenção humanizada. **Revista Latino-Americana de Enfermagem.** 2006. Jane-14(1)

[3] OTONI, A. C. S.; GRAVE, M. T. Q. **Avaliação dos sinais neurocomportamentais de bebês pré-termo internados em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal.** Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo: 2014.

[4] MAGALHÃES, J. F.; et al**. Respostas fisiológicas e comportamentais de recém-nascidos durante o manuseio em unidade de Terapia Intensiva Neonatal.** Fortaleza: Revista da rede de Enfermagem do Nordeste, 2011

[5] RESENDE, M. A.; FERNANDES M. J. **Intervenção mínima: Um cuidado essencial ao recém-nascido em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal.**

[6] JORDÃO, R. K et tal. **Possíveis fatores estressantes na Unidade de Terapia Neonatal em Hospital Universitário**. Revista Brasileira de Terapia Intensiva, vol 28 no 3**.**: São Paulo July/sept. 2016.

[7] PINTO, E. F.; SILVA, I. L.; CARDOSO, F.; BERESFORD, H**. O estresse no neonato pre-termo: uma reflexão axialógica a cerca de possíveis influências sensório-ambientais em unidade de terapia intensiva neonatal.** Fit Perf J. 2008 Set-Out; 7(5):345.

[8] SOUZA, M. M.; SILVEIRA, B. L.; MACHADO, L. C. S.; SANTANA, M. C. C. P.; FLORES, N. G. C.; **Variabilidade na frequência cardíaca dos recém-nascidos de alto risco na presença de ruídos.** Speech Language Hearing Sciences and Education Journal (Rev. CEFAC).2014 jan-fev;1.6(1)-99-4.

[9] FERNANDES, G; SANTOS, T. **Avaliação dos sinais de stress em recém-nascidos pré-termo colocados em rede de balanço em unidade de terapia intensiva neonatal: Estudo clinico experimental com avaliador cego.** Disponível em: http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online.

BARALHO DE PERSONAGENS: UMA METODOLOGIA PARA CRIAÇÃO DE NARRATIVAS

DECK OF CHARACTERS: A NARRATIVE CREATION METHODOLOGY

João Pedro Wizniewsky Amaral[a],
Rafael Salles Gonçalves[b],
Thomás Dalcol Townsend[c]

[a] *Professor do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, shuaum@gmail.com*

[b] *Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, rafasterorama@gmail.com*

[c] *Departamento de Ciências da Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, thomasdtownsend@gmail.com*

RESUMO

Este trabalho é um estudo de caso de uma metodologia criada a fim de desenvolver a leitura e a escrita criativa na escola. Alcunhada por nós de Baralho de Personagens, esta prática pedagógica foi implementada experimentalmente em 2017, durante oficinas de criação coletiva de roteiros, ministradas para alunos de três turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Santa Maria-RS. Ela consiste em três etapas: 1) a criação individual de uma personagem original, descrevendo características físicas, psicológicas, gostos, atitudes e manias; 2) a proposição de situações adversas a serem enfrentadas pelas personagens; 3) o sorteio de três personagens a fim de realizar uma tempestade de ideias para a criação coletiva de um enredo que contenha obrigatoriamente as escolhidas. A culminância da proposta em 2017 foi a roteirização em grupo da narrativa escolhida em cada turma e, posteriormente, sua gravação como um curta-metragem. Embora a metodologia tenha sido elaborada para oficinas de cinema, ela mostra-se aplicável em qualquer prática de criação de narrativas (seja na literatura, no teatro, etc.). O Baralho de Personagens, neste caso, foi efetivo ao desenvolver, além da leitura e da escrita, habilidades como o trabalho em grupo, a alteridade, a criatividade e a sensibilização artística. Outrossim, essa metodologia possibilitou aos alunos exercícios de resoluções de problemas – concretos e abstratos – que podem se estender a outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Metodologia, Narrativa, Escrita Criativa, Educação, Escola Pública.

ABSTRACT

This article is a case study of a methodology created to develop reading and creative writing in school. This pedagogical practice has been implemented experimentally in 2017, during cinema workshops taught to three groups of 3rd year high school students in a public school located in Santa Maria-RS. It is composed of three stages: 1) the individual creation of an original character, describing physical and psychological aspects, tastes, habits and attitudes; 2) the proposition of adverse situations to be faced by the characters; 3) after drawing three of the created characters, the collective creation of a plot, necessarily containing the chosen ones. The culmination of this proposal was the scripting of a narrative chosen in each group and, later, the shooting of the short-movies. Although this methodology has been developed for cinema workshops, the Deck of Characters can also be applicable in any practice of creating narratives (whether in literature, drama, visual arts, etc). The Deck of Characters, in this case, has been effective in order to develop, besides reading and writing, skills such as group work, alterity, creativity, and artistic literacy. Moreover, this methodology has allowed students to solve concrete and abstract problems that can be extended to other areas of knowledge.

Keywords: Methodology, Narrative, Creative Writing, Education, Public School.

Introdução

Uma grande dificuldade que a instituição escola vem enfrentando atualmente é tentar tornar-se um ambiente que facilite o processo ensino/aprendizagem e encoraje os alunos a terem contato com todas as áreas do conhecimento. Por outro lado, a educação não consiste em uma atividade natural – ela demanda muito esforço cognitivo dos aprendentes. Como educadores, temos que, portanto, dar conta simultaneamente de duas instâncias quase opostas, a didática e os conteúdos.

Nesse contexto escolar, devido a estarmos focados nessa tensão entre conteúdos estanques e práticas dinâmicas, por vezes deixamos de lado um tipo de atividade fulcral para o desenvolvimento intelectual, imaginativo e sobretudo social (como temos visto no decorrer do projeto, por ser uma construção coletiva, a interação entre a turma é bastante alterada) dos jovens: a criação de narrativas.

Estudantes passam toda a infância e parte da juventude na escola. Esse lugar, destarte, torna-se um dos mais propícios para construções narrativas. Logo, precisamos ensiná-los e incentivá-los a trabalhar de forma saudável com narrativas, posto que todos nós vivemos de narrativas. Entender a ler e criar narrativas é a melhor forma de entender o mundo e os signos que os rodeiam.

A narrativa está presente na vida das crianças desde antes da escola. O contato primevo com contações de histórias, por exemplo, é uma prática tradicional em famílias de diferentes classes e culturas; e na escola essa atividade geralmente continua nas séries iniciais. No entanto, o problema que percebemos é que, em algum ponto da trajetória escolar o estudo das narrativas esvai-se, ocupando pouco espaço no sistema educacional. Isso se agrava quando falamos em trabalhar com narrativas ficcionais. A imaginação às vezes fica do lado de fora dos muros escolares.

Não trabalhar narrativas em sala de aula é um ato destrutivo: é privar os alunos de uma visão mais ampla de mundo. Em nossa sociedade, tudo é narrativa.

> Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no fait divers , na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedade; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; [...] a narrativa está aí, como a vida. [1]

Ao terem contato com essas narrativas, os alunos estão diretamente acessando instâncias cognitivas como a memória e a linguagem, além de se sensibilizarem com um princípio basilar da literatura: ler e contar histórias. Ao estudarem narrativas em sala de aula, os alunos também estarão praticando a alteridade, imaginando-se como certas personagens, e, consequentemente, poderão projetar tais saberes para o nível da convivência coletiva em nossa sociedade.

Cremos que a formação de um aluno na escola deve ser além de uma pessoa que apenas reproduza conteúdos. O estudante necessita adquirir uma embasada base ética e estética, tomando consciência de seu papel social como um cidadão atuante na comunidade. O estudo da leitura e de produção de narrativas em sala de aula é um modo para alcançar esse objetivo, conciliando os conteúdos rígidos como regras gramaticais, técnicas de redação com habilidades comunicativas, a prática da empatia e o desenvolvimento de relações interpessoais.

Pensando nesse sentido, desenvolvemos uma metodologia de ensino a fim de promover atividades referentes à leitura de narrativas e à escrita criativa em sala de aula. O presente trabalho é um relato da implementação experimental dessa prática pedagógica, chamada de Baralho de Personagens.

Dinamizamos essa proposta entre os meses

de maio de 2017 e janeiro de 2018, durante oficinas extraclasse de criação coletiva de roteiro para cinema, ministradas para alunos de três turmas do 3º ano do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, escola localizada na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Os objetivos dessa metodologia são produzir narrativas com etapas individual e coletiva, instigando os alunos a refletirem sobre suas escritas; fazer com que eles inter-relacionem saberes de diferentes ordens para construir narrativas criativas; desenvolver novos saberes éticos e estéticos durante o desenvolvimento de suas narrativas; praticar a alteridade ao pensar como outros personagens; e exercitar a resolução de problemas, posto que essa é uma qualidade inerente à criação.

Em busca do tempo e espaço perdidos da arte na educação básica

Melhorar a educação: frase presente no discurso de qualquer político demagogo. Contudo, quem, de fato, desenvolve propostas para se melhorar a qualidade do ensino?

A maioria das pessoas parece ser especialista em pedagogia: é comum vermos na mídia advogados, políticos, administradores e empresários escreverem ou falarem sobre em educação, dando sugestões para as práticas de sala de aula e criticando modelos tradicionais.

É muito fácil criticar o sistema educacional, mas, o mesmo não pode ser dito com a proposição de ações concretas. Nesse dilema, parece que a educação está cada vez mais se desvalorizando (isso que nem entramos na questão da precariedade dos recursos humanos e materiais da escola, sobretudo na escola pública). A desvalorização social torna-se particular quando os alunos corroboram esse pensamento.

A escola por si só é tida um ambiente similar a prisão, visto que é, estruturalmente, repleta de grades e muros, além de manter obrigações rotineiras. Esse arquétipo escolar de pronto já torna a escola como uma instituição castradora.

> Nossas escolas não estão sendo um espaço no qual a leitura seja um meio de criatividade e de prazer, mas sim o espaço no qual leitura e escrita se associam a tarefa obrigatória e chata. Castradora, inclusive. [2]

A escola deve ser um espaço oposto a isso. Ela deve ser acolhedora, inclusiva, plural, criativa e compreensiva. Um dos modos de se fazer isso é priorizar o ensino de diferentes modalidades artísticas que despertem potências criativas nos alunos.

No sistema atual, todavia, isso não acontece. Dentre todas as disciplinas, aquelas relacionadas às artes, à comunicação e à criatividade são preteridas, quando comparadas àquelas dos saberes exatos. Basta vermos a quantidade de períodos semanais dedicados às artes e quantos dedicados à matemática e à física, por exemplo. A própria estruturação do sistema educacional deixa claro que os saberes exatos valem mais que os estéticos e criativos.

Na sociedade da informação, as pessoas têm facilidade em buscar saberes em outras instâncias e talvez desvalorize a escola. Isso é sintomático. Contudo, com os inúmeros e fragmentados saberes que existem, a escola deveria ser o lugar para conseguir relacioná-los. Lembramos aqui que informação é bem diferente de conhecimento.

> A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. [3]

Ainda quando se tenta adentrar no ensino das artes, este é limitado a algumas modalidades. As aulas de artes geralmente se restringem à pintura e à escultura, trabalhando com técnicas de reprodução, que pouco valorizam o empenho criativo.

> Em geral, os centros educativos tendem a considerar as atividades realizadas com a imaginação como tarefas restritas ao campo das artes e, quando algum professor arrisca ‘imaginar’ em suas aulas sobre outros temas, isso

> é considerado como 'tempo perdido'. Em busca desse 'tempo perdido' é que conseguimos ganhar outro tempo, cuja potência criativa nos aproxima de outros modos do saber, da descoberta e da invenção. [4]

Ainda no que tange ao ensino de comunicação e arte na escola, temos uma modalidade que é ignorada por muitas vezes: o cinema. São poucas as instituições que preveem em seus componentes curriculares o ensino de práticas, técnicas, apreciação ou sensibilização cinematográfica.

Acreditamos que o cinema é uma modalidade muito completa, pois considera na mesma produção música, artes cênicas, pintura, escultura, arquitetura e poética. Diz-se que o cinema é a sétima arte por ter o poder de aliar essas seis formas de expressividade.

Reiteramos a importância do ensino de cinema na escola quando pensamos que muitos dos alunos de hoje em dia já nascem num mundo permeado pela linguagem audiovisual. Basta pegar o celular no bolso e os alunos podem assistir a um filme lançado há uma hora atrás, ou um clássico do século passado.

Inclusive, alunos até produzem cinema e suas próprias narrativas com as ferramentas tecnológicas. Alguns deles já são praticamente *youtubers*: mantêm canais online e os alimentam com vídeos feitos e editados por eles mesmos, sem ter qualquer incentivo escolar.

Outros produzem cinema de forma inconsciente. A famigerada funcionalidade "história" (em que se pode postar fotos ou vídeos que duram até 24 horas na internet), presente em redes sociais como *Instagram*, *Facebook* ou *Snapchat* são narrativas audiovisuais diárias que os alunos consomem e produzem em grande volume. O cinema tem um apelo bem positivo entre os jovens e é ideal que educadores atuais saibam como trabalhar com essa modalidade artística.

> A pedagogia do cinema é caracterizada pelo modo de aproximação ao objeto. Essa aproximação deverá priorizar sempre um modo criativo, dado que o cinema se trata de um objeto vivaz e indócil. [5]

O pesquisador Celso Favareto pondera sobre os benefícios de inserir o cinema na educação formal:

> Tomar o cinema como instância educativa implica redirecionar as tradicionais questões sobre as relações entre pensamento e sensibilidade, entre juízos de gosto e prazer da fantasia, entre experiência reflexiva e consumo de experiências. Tratando-se de cinema e, mais extensamente, de todas as novas tecnologias das imagens, pergunta-se se o que estaria em questão na escola não seria a constituição de verdadeiros laboratórios experimentais da sensibilidade e do pensamento visual. [6]

É através da arte que a educação consegue ganhar um pouco de fôlego. A escola é a instituição que, em certo ponto, foge da lógica capitalista, no sentido de ter liberdade de propor atividades de diferentes áreas e promover o pluralismo de opiniões sem recompensas materiais e imediatas. O mesmo acontece com a arte, que ainda representa uma resistência a esse sistema econômico. A arte revigora a educação

> Quando a educação – tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas – se encontra com as artes e se deixa alagar por elas, especialmente pela poética do cinema – jovem de pouco mais de cem anos -, renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons.[7]

Com cinema, o mesmo acontece. Ensinar cinema na escola é apresentar um processo ensino-aprendizagem de resistência. Por isso que entendemos que através do cinema temos um imenso potencial para desenvolver o ensino de análise e criação de narrativas.

> Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o 'faz de conta' e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento. [8]

A imaginação que, através do cinema ocupa esse lugar privilegiado no imaginário e na produção do saber é o que chamamos de criatividade. Essa habilidade nada mais é que a inter-relação de saberes postos em prática.

Ao estudarem cinema, os estudantes desenvolvem, com efeito, saberes concretos, além de melhorarem suas leituras de mundo e seus entendimentos dos diferentes signos e suas representações.

> O mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de tais significações, e essas significações existem, uma vez constituídas, na forma do que chamamos o imaginário efetivo (ou o imaginado). É só relativamente a essas significações que podemos compreender, tanto a 'escolha' que cada sociedade faz de seu simbolismo, e principalmente de seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a 'funcionalidade'. [9]

Nesse sentido, retomamos a premissa que a formação escolar é, sobretudo, uma formação para além dos conteúdos. Os indivíduos que nós, educadores, queremos formar são cidadãos autônomos, atuantes e proativos, capazes de tecerem suas considerações próprias sobre diferentes fatos, usando saberes de áreas distintas. Porém, é claro que isso deve ser feito de modo fundamentado e embasado, longe dos "achismos":

> A inserção no trabalho e o exercício da cidadania participativa requerem sujeitos autônomos, criativos, capazes de pensar com sua própria cabeça. Destaca-se, portanto, o investimento na formação de sujeitos pensantes (formação do pensar, de atitudes, de valores, de habilidades) implicando estratégias interdisciplinares de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar. [10]

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Paulo Freire defende que "a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética". [11] Ao trabalharmos com cinema e criação de narrativas dentro da sala de aula, estamos diretamente dinamizando atividades que contemplam saberes éticos (no sentido de útil de prática social e vida coletiva) e estéticos (no sentido de efeitos de subjetividade e sensibilização à beleza).

É dever de do profissional da educação proporcionar uma forma de educação inclusiva, sob um viés mais humanitário, que leve em conta elementos sócio-cultrais nas práticas pedagógicas. A educação não pode se tornar uma engrenagem avulsa que gira em torno de si mesma. E, por mais que muita gente pense o contrário, a arte pode ser uma ferramenta valiosa para isso.

A Experiência Prática

O Baralho de Personagens foi dinamizado em oficinas de letramento e produção cinematográfica que dinamizamos com três turmas de 3º ano do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, escola pública de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Antes de colocar essa prática metodológica, ministramos algumas aulas em que analisávamos, junto com os alunos, produções audiovisuais de diferentes gêneros (curtas-metragens, filmes e séries de TV), como uma forma de letramento cinematográfico para os estudantes.

O Baralho de Personagens consistiu basicamente em três etapas:

a) a criação individual de uma personagem original, descrevendo características físicas, psicológicas, gostos, atitudes e manias;

b) a proposição de situações adversas a serem enfrentadas pelas personagens;

c) o sorteio de três personagens a fim de realizar uma tempestade de ideias para a criação coletiva de um enredo que tenha obrigatoriamente as escolhidas;

A primeira etapa, a criação individual de personagem, foi um exercício de escrita criativa bem específico. Como os alunos já tinham descrito de forma coerente e efetiva personagens nos filmes assistidos, eles já haviam indiretamente trabalhado com representação e caracterização.

Propomos algumas diretrizes para desenvolver melhor essas personagens, como características físicas, psicológicas, gostos, manias, atitudes. Assim, os alunos não iriam criar sem base nenhuma, e esses critérios assegurariam uma linha de raciocínio para eles.

Essa etapa já mostrou uma grande participação dos alunos, já que, de 61 alunos apenas dois não realizaram a atividade

proposta no prazo. Para a realidade dessas turmas, esse é considerado um índice alto de produção.

Obviamente chamamos a atenção para os alunos tentarem evitar estereótipos ao criarem os personagens, mas alguns ainda caíram nessas facilidades do senso comum.

Por outro lado, houve várias personagens inusitadas descritas de forma extremamente criativa. Trazemos aqui um trecho da descrição da seguinte personagem:

> Sou Barbosa, uma pipa feliz. Sou uma pipa, mas não sou qualquer uma. Sou colorida, grande e muito forte. Faço voos diários pela manhã e fim de tarde com o meu dono Lucas, de 7 anos de idade. Estou com dois anos de idade já, sempre muito forte, bela e voando cada vez mais alto. Minhas cores são azul, verde, amarelo e vermelho; o azul representa meu amor pelo céu azul e também minha tranquilidade, o verde representa meu amor pelas florestas, o amarelo meu amor pelo sol e por fim o vermelho representa minha intensa paixão por voar e buscar cada vez voos espetaculares junto ao meu dono. Minha linha de nylon é extensa e nunca machucou ninguém, pois odeio violência: sempre busco o céu, os ventos e a paz. Não gosto de quando tentam me roubar do Lucas, não sei o que faria nem como seria longe do meu dono.

Primeiramente, a criação de uma personagem que não é humana foi muito interessante. Em nenhum momento, durante as aulas da oficina, havíamos mencionado que as personagens a serem criadas deveriam ser humanas, ainda que a maioria daquelas que analisamos nos filmes eram pessoas (salvo alguns animais que também apareceram nas exibições).

Outro ponto positivo desse exemplo da descrição anterior foi a escrita em primeira pessoa. Enquanto a maioria das personagens era descrita em terceira pessoa, Barbosa, por exemplo, se autodescreve. Destacamos que em momento algum restringimos o uso de qualquer a voz narrativa nas descrições.

A segunda fase da metodologia Baralho de Personagens era propor situações adversas às personagens criadas, a fim de complexa-las ainda mais. Essa atividade buscou desenvolver o senso de alteridade nos alunos, porque eles devem pensar como se fossem as personagens criadas, para alinhar as atitudes e características em diferentes situações.

Nessa fase do trabalho, fazíamos perguntas como: “O que a personagem faria se visse um cachorro na rua sendo maltratado por alguém?”. “A personagem X e Y se conheceram onde? Como foi o encontro?”. “A personagem saiu para jantar: como foi? Onde foi? Com quem foi? O que comeu?”. Os alunos tinham pouco tempo para pensarem em narrativas que fossem verossímeis e coerentes com as características das personagens criadas.

Feito esse aprofundamento, tínhamos várias personagens à nossa disposição (daí saiu a origem da nomenclatura Baralho de Personagens) para serem usadas em construções de narrativas.

A última etapa, então, foi sortear três personagens em cada turma e fazer uma narrativa que contivesse, necessariamente, as três escolhidas.

Essa etapa foi muito exitosa porque todos os alunos falaram, ao menos, uma sugestão de história. Em nosso caso, por estarmos trabalhando com cinema, chamávamos essa sugestão de argumento, termo técnico para se referir a uma história a ser roteirizada.

Na forma de uma tempestade de ideias, íamos anotando indiscriminadamente todos os argumentos que os alunos iam sugerindo, totalizando mais de 30 ideias por grupo.

Notamos nesse momento que os alunos discutiam suas ideias e buscavam achar soluções para melhorar ideias de colegas, seja sugerindo alterações, seja desconstruindo a ideia. Todos estavam trabalhando sinergicamente em equipe para conseguirem a melhor história.

Um problema que poderia acontecer durante a dinamização é os alunos ficarem chateados por sua personagem não estar entre os três escolhidos. Entretanto, isso não aconteceu. As três turmas aceitaram as escolhidas e buscaram desenvolver narrativas que ficassem interessantes.

Cada uma das três turmas, então, chegou a um consenso para escolher a melhor história. Uma, por exemplo, selecionou elementos de vários argumentos e criou uma nova história.

Já as outras duas realizaram uma votação para selecionar a melhor ideia e, em seguida, desenvolvê-la.

As três histórias, quando prontas, foram intituladas de Linhas Tortas, O Candidato e Tudo pela Vingança.

Em Linhas Tortas, as três personagens escolhidas foram, resumidamente, Lucas, um camelô que sonhava em conseguir dinheiro para gravar canções de RAP; Francisco, um professor de literatura de escola pública casado com um policial; e Caco, um jovem que participa de uma gangue de assalto a bancos. A narrativa sintetizada foi esta: um camelô chamado Lucas passa por dificuldades financeiras e não consegue dinheiro para realizar seu sonho de gravar uma música. Seu amigo Caco, então, lhe faz uma proposta para melhorar de vida: assaltar um banco e conseguir dinheiro para ele gravar suas músicas. Hesitante, Lucas aceita roubar o banco. Quando os dois estão saindo com o dinheiro, dois policiais entram em cena e atrapalham os planos dos amigos. No meio a ameaças, um dos policiais acerta um tiro em Lucas. Nesse momento, um dos clientes do banco identifica Lucas como seu ex-aluno. Caco aproveita a confusão para fugir com o resto da gangue, que o espera em um carro do lado de fora do banco. Como ele saiu de lá de mãos vazias, os capangas o matam. Lucas, por seu lado, é preso e recebe incentivo de seu antigo professor para não desistir de seu sonho de se tornar um músico.

Já em O Candidato, a história é um drama político com os seguintes personagens: Daniel, um político que luta pelos direitos humanos, reabilitação dos presos e movimentos sociais; Pablo, um caçador que tem problemas psicológicos e idolatra o fascismo; e Antônio Siqueira, jornalista metódico de esquerda que costuma denunciar ações autoritárias em seu jornal. Antônio mora com seu gato chamado Mário. O Candidato é a história de Daniel, candidato a prefeito pelo Partido Defensor, que mantém um discurso em prol dos movimentos sociais. Em sua campanha, ele alia-se a Antônio Siqueira, influente jornalista da cidade. Contudo, durante a candidatura, Daniel entra em conflito com Pablo, seu sogro admirador do nazismo. Sentindo-se incomodado, o candidato procura Siqueira para expor as tendências neonazista de Pablo. De repente, o gato de Siqueira, Mário, aparece morto. No fim, Daniel se elege prefeito da cidade e Pablo vai preso. Enquanto o candidato comemora o resultado, sua namorada Clara descobre na casa dele um frasco usado de veneno, dando a entender que o próprio Daniel matou Mário.

A terceira narrativa, Tudo pela Vingança, contemplou Gonçalo, um cigano vidente asiático que parou no Brasil por engano quando criança; Ashley Smith, uma policial que durante a noite é uma assassina em série; e Barbosa, a pipa feliz. Tudo pela Vingança é um thriller policial e conta a história de Ashley Smith, uma policial que vive com seu filho Lucas, que adora brincar com sua pipa. Eis que um dia Lucas demora a voltar para casa e Ashley vai procura-lo na praça da cidade. Chegando lá, ela testemunha o assassinato de seu próprio filho, morto à sangue frio, crime feito por Gonçalo, um cigano vidente querido pela comunidade. Como é a única testemunha do assassinato, nenhum dos colegas de trabalho acredita em Ashley, o que a leva a querer fazer justiça com as próprias mãos. Sozinha, invade a tenda de Gonçalo e descobre muito dinheiro e armas. Ao sair de lá, Gonçalo dá um tiro em Ashely. À noite, quando Gonçalo chega em casa para descansar, Ashley surge para matar o vidente, finalmente vingando Lucas.

Como a nossa proposta era uma oficina de produção cinematográfica, a culminância do Baralho de Personagens foi a roteirização da narrativa escolhida. Para tanto, estudamos um pouco das características desse gênero. Abaixo segue parte do roteiro de O Candidato, produzido pelos próprios alunos:

O Candidato – Turma 302

CENA 1: SALA DA CASA DE SIQUEIRA

APRESENTAÇÃO DA CASA E DA ROTINA DO ANTÔNIO SIQUEIRA. NA TV ESTÁ PASSANDO A PROPAGANDA POLÍTICA DE DANIEL. SIQUEIRA, DEPOIS DE SEU RITUAL, COMEÇA A ESCREVER SUA COLUNA APOIANDO SEU AMIGO NO COMPUTADOR.

DISCURSO DE DANIEL: Daniel, de camisa social e jeans, está em um palanque com pessoas protestando com cartazes ou de apoio (DANIEL – 24 – candidato a prefeito) ou Fora Temer.

- Eu prometo lutar pela igualdade dos menos favorecidos. No meu mandato as vozes da comunidade LGBT, mulheres, negros e pobres serão ouvidas. Não passarão em vão.

Siqueira escreve no computador: Daniel: a nova esperança da cidade

CENA 2: COMITÊ DE DANIEL

DANIEL ENCERRA SEU DISCURSO E VAI AO ENCONTRO DE SUA ASSESSORA, CLARA. ELA O CONVIDA PRA JANTAR NA SUA CASA.

Clara: - Você se saiu muito bem no discurso. Com certeza deve ter ganhado mais votos.

DANIEL: - Acho que poderia ter me saído melhor

CLARA: - Não se esquece da janta lá em casa.

DANIEL: - Ahhh hmm (Abraço atrapalhado)

CENA 3: CASA DO PABLO

Pablo está lendo a coluna de Siqueira no twitter, e de repente começa a propaganda política de Daniel (mesma propaganda). Pablo veste uma camisa xadrez e uma calça camuflada. Pablo

Figura 1. (Exemplo de um roteiro produzido pelos alunos)

Posteriormente, cada turma, a partir de sua narrativa, gravou um curta-metragem. Os alunos dividiram-se em funções de roteiristas, diretores, atores e produtores. As três produções finalizadas estão disponíveis no *YouTube*: Linhas Tortas, O Candidato e Tudo pela Vingança.

Resultados e discussão

O Baralho de Personagens mostrou-se uma experiência metodológica efetiva ao desenvolver, além da leitura e da escrita, habilidades como o trabalho em grupo, a alteridade, a criatividade e a sensibilização artística. Outrossim, essa metodologia possibilitou aos alunos exercícios de resoluções de problemas – concretos ou abstratos.

Após realizada essa atividade, os alunos propuseram organizar um evento para exibição exibição com suas produções, aberto à comunidade santa-mariense. Esse festival de cinema foi chamado de FEBIC (Festival Bilaquiano de Curtas).

Simplesmente por manifestarem interesse em organizar esse evento, os alunos estavam desempenhando um papel social. Eles estavam orgulhosos de seus trabalhos, algo que pouco acontece nas escolas. Frisamos aqui que o planejamento e o andamento do evento foram idealizados pelos alunos, mostrando um bom senso de organização. É a arte e a criação de narrativas mostrando todas as suas qualidades para a educação pragmática.

No FEBIC, os alunos criaram cartazes para as suas produções. Eles estão ilustrados a seguir:



Figura 2. (Cartaz do filme Linhas Tortas)



Figura 3. (Cartaz do filme O Candidato)

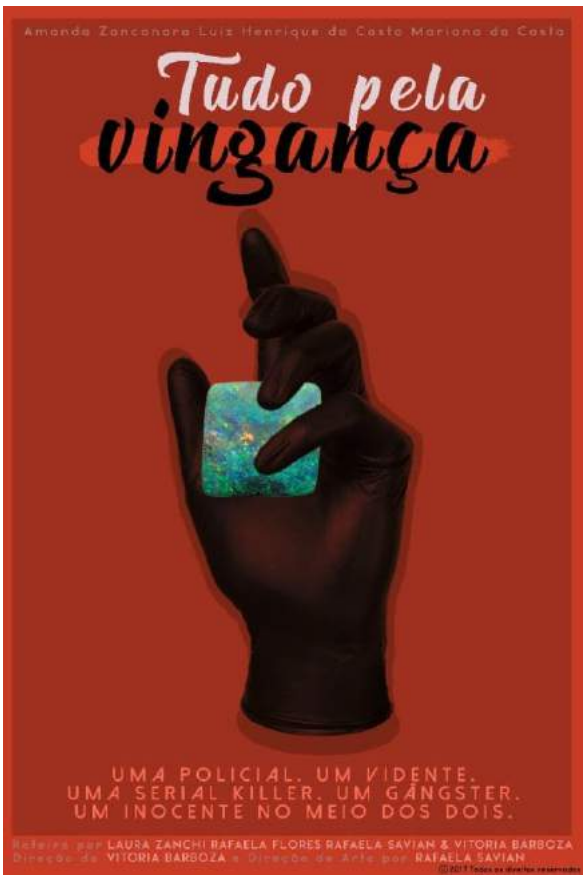


Figura 4. (Cartaz do filme Tudo pela Vingança)

Nesse festival ainda, os alunos pensaram em fazer prêmios (como na cerimônia do Oscar) nas categorias: melhor atriz, melhor ator, melhor elenco, melhor figurino e maquiagem, melhor roteiro, melhor produção, melhor clímax, melhor direção, voto popular e melhor filme. O júri foi composto por especialistas ou produtores de cinemas que trabalham em Santa Maria.



Figura 5. (Festival Bilaquiano de Curtas – os alunos participantes do projeto e alguns dos professores da escola)

Para pesquisar o impacto dessa atividade, conduzimos entrevistas (após a dinamização do Baralho de Personagens) com alunos e demais membros da comunidade escolar. Os alunos destacaram que aprenderam bastante durante a dinamização do Baralho de Personagens e até melhoraram rendimento em sala de aulas de outras matérias.

O resultado mais significante, de acordo com relatos de professores e dos próprios alunos, foi que os discentes melhoraram o trabalho em conjunto dentro e fora da escola e aprimoraram suas relações inter-pessoais e capacidade comunicativa.

Alguns estudantes também apontaram que a escrita individual foi mais difícil que a escrita coletiva, por não julgarem terem criatividade. No entatanto, as narrativas finalizadas estão aí pra provar que eles têm, sim, condições de criar personagens e histórias interessantes.

A criação dessas narrativas também promoveu indiretamente debate sobre assuntos muito atuais, do contexto dos alunos. Permeando essas três produções, por exemplo, há questões sobre política e sobre violência. Mais especificamente, ao criarem essas histórias, os alunos estudaram de um modo não-tradicional assuntos como injustiça social, hipocrisia e feminismo.

Embora o Baralho de Personagem tenha sido pensada para oficinas de cinema, a metodologia mostra-se aplicável em qualquer outra prática de criação de narrativas, como na literatura, no teatro, na dança ou em outras modalidades artísticas.

Conclusões

Tendo em vista todos os resultados positivos que o Baralho de Personagens teve, concluímos, de fato que a habilidade de criar narrativas é imprescindível para a formação dos alunos.

Embora ainda temos muito a evoluir na educação artística e comunicativa no ambiente escolar, os resultados dessa experiência apontam para um ensino mais criativo, a fim de a escolar formar o que propõe: alunos mais criativos, proativos e autônomos. Os saberes com os quais os alunos trabalharam não ficaram restritos àqueles das artes, tiveram reflexos em outras áreas do conhecimento.

Que essa experiência – mesmo que experimental – possa servir como inspiração para outros professores que desejam trabalhar com narrativas ou escrita criativa, ou artes em sala de aula. A educação é sempre o melhor caminho para nos transformarmos e transformarmos o mundo. É talvez o campo em indivíduo tenha mais liberdade, e, ao mesmo tempo, a maior responsabilidade, visto que o processo de educação é auto-reflexivo e tem impacto prático na sociedade.

REFERÊNCIAS

[1] R. Barthes, *Análise Estrutural da Narrativa*, Petrópolis, Vozes, 2001, 19-20.

[2] J. Martín-Barbero, Desafios Culturais: da comunicação à educomunicação. In: A. Citteli. M. Costa (Eds.), *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*, São Paulo, Paulinas, 2011, 128.

[3] J. Martín-Barbero, Desafios Culturais: da comunicação à educomunicação. In: A. Citteli. M. Costa (Eds.), *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*, São Paulo, Paulinas, 2011, 116.

[4] A. Fresquet, *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte, Autêntica, 2017, 29-30.

[5] A. Fresquet, *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte, Autêntica, 2017, 56.

[6] C. Favaretto, Prefácio. In: M. Setton, *A Cultura da Mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo, Annablume, 2004, 13.

[7] A. Fresquet, *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte, Autêntica, 2017, 19.

[8] A. Fresquet, *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte, Autêntica, 2017, 20.

[9] C. Castoriadis, *A Instituição Imaginária da Sociedade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, 177.

[10] J. Libâneo, *Didática*, São Paulo, Cortez, 1994, 37.

[11] P. Freire, *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo, Paz e Terra, 2011, 34.

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

FORMATIVE STRATEGIES ON IN-SERVICE TEACHER EDUCATION CONTEXT

Josiane Jarline Jäger[a],
Luiza Kerstner Souto[b],
Débora Hartwig Wendler[c],

[a] *Mestranda em Educação/Universidade Federal de Pelotas, josianejager@gmail.com*

[b] *Mestranda em Educação/Universidade Federal de Pelotas, luizaksouto@gmail.com*

[c] *Graduanda em Pedagogia/Universidade Federal de Pelotas, deborahartwig@gmail.com*

RESUMO

Este trabalho apresenta e discute as estratégias formativas desenvolvidas em contextos de formação continuada. Ocupa-se com dois contextos formativos: a nível macro, com a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, coordenado pela Universidade Federal de Pelotas; e a nível micro, com encontros formativos de extensão realizados em uma escola pública de Pelotas. Os encontros de extensão são planejados e realizados por um grupo de professores e estudantes também vinculados a Universidade Federal de Pelotas, tendo um caráter de continuidade das ações realizadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, utilizando-se de material produzido a partir dessas formações. O estudo sobre as estratégias formativas é um dos eixos da pesquisa em andamento, que tem como objetivo analisar quais são e como acontecem os movimentos transformativos que geram desenvolvimento profissional. Para isso, são analisados planejamentos e relatórios anuais escritos pelas formadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e também os planos e registros realizados *para* e *a partir* da formação na escola, utilizando o método interpretativo. As ações realizadas são compreendidas como estratégias formativas em processo, pois são re-criadas *nos* e *a partir* dos encontros entre os sujeitos envolvidos, especialmente quando estes se engajam ou quando resistem à formação que lhes é proposta.

Palavras chave: Estratégias formativas, formação continuada, PNAIC.

ABSTRACT

This paper presents and discusses formative strategies developed in-service teacher education contexts. There are two formative contexts observed: in macro level, an in-service teacher education program named *National Pact for Literacy in the Right Age* (PNAIC), coordinated by Federal University of Pelotas; and in a micro level, an in-service teacher education course linked to an extension project which occurs in a public school of the city of Pelotas/Brazil. The extension course it is planned and developed by a group of teachers and students from the Federal University of Pelotas and intend to deepen contents approached by the in-service teacher education program PNAIC, using materials produced in the program's scope. The study about formative strategies it is one of the axes of a research in progress, which aims to analyze how happens the transformative movements that generate professional development. For this purpose, plans and reports written in context of in-service teacher education were analyzed with interpretative method. The actions carried out are understood as formative strategies in process, as they are re-created *in* and *from* the encounters between the subjects involved, especially when they engage or when they resist the training that is proposed to them.

Keywords: Formative strategies; in-service teacher education, PNAIC.

Introdução

Este trabalho apresenta e discute as estratégias formativas desenvolvidas em contextos de formação continuada. Tem como mote de pesquisa o entendimento de que diferentes contextos formativos geram movimentos transformativos e incidem no desenvolvimento profissional. Para isso, descreve e analisa quais são e como ocorrem os movimentos transformativos observados, identificando as estratégias formativas.

Esta pesquisa vincula-se ao projeto de pesquisa "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação continuada e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização" [NÖRNBERG, 2012], identificado pela sigla OBEDUC-PACTO/CAPES, desenvolvido no âmbito do programa Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Ocupa-se com dois contextos formativos: a nível macro, com a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); e a nível micro, com encontros de formação continuada do projeto de extensão "Formação na escola: organização do trabalho pedagógico" realizados em uma escola pública de Pelotas e conduzidos por professores e pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel vinculados ao projeto OBEDUC-PACTO. A formação conduzida na escola possui um caráter de continuidade às ações de formação continuada anteriormente ocorridas no âmbito do PNAIC. Desse modo, a formação na escola, viabilizada através do projeto de extensão, busca aprofundar assuntos abordados na formação do PNAIC, bem como focalizar outras demandas das professoras. Para isso, são utilizadas na formação na escola produções que decorreram da formação do PNAIC.

A formação do PNAIC possui estrutura fixa: os (1) Supervisores e (2) Formadores são vinculados às Instituições de Ensino Superior, que organizam e planejam as atividades de estudo e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas (3) Orientadoras de Estudo (OEs), profissionais vinculadas diretamente às redes de ensino, que, por sua vez, realizam as atividades de formação com as (4) Professoras Alfabetizadoras (PAs) nos diferentes municípios. Os Coordenadores Locais possuem a função de apoiar os OEs e viabilizar a formação por eles conduzida com as PAs. Na tabela 1 pode ser observado o número de sujeitos envolvidos nas formações em 2013.

Tabela 1. Participantes das formações do PNAIC-UFPEL (2013)

Sujeitos	Número
Coordenação Geral	2
Supervisão	3
Formadores	20
Orientadoras de Estudo	467
Coordenadores Locais	148
Professoras Alfabetizadoras	9638

Fonte: SIMEC, 2013.

Neste trabalho fazemos um recorte dos dados da pesquisa. Assim, os documentos pedagógicos (relatórios e planejamentos) abarcados na análise são referentes ao ano de 2013, produzidos por 4 professoras formadoras que, além de atuarem na formação das OEs, possuem vínculo e/ou atuam na Educação Básica.

As formadoras receberam formação organizada e conduzida pela coordenação e supervisão do PNAIC-UFPEL de 360 horas no ano de 2013. As formadoras conduziram 200 horas de formação com as OEs. Essas 200 horas foram divididas em: uma etapa inicial de formação (40h); 4 encontros de formação, acompanhamento para a avaliação permanente e monitoramento das ações (24h cada, totalizando 96h); atividades de planejamento, estudo e realização de atividades propostas (40h); seminário final no município (8h); seminário final do Estado (16h).

Na esfera da política de formação do PNAIC, foram definidos alguns princípios para as práticas formativas: a prática da reflexividade; a mobilização de saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração [BRASIL, 2012].

Partindo desses princípios, foram organizadas as estratégias formativas, cujo

processo começava com reuniões de estudo entre a equipe da coordenação geral e a supervisão da instituição de ensino superior (IES). Nesses momentos eram especificados aspectos conceituais a serem contemplados em cada encontro das formadoras com as Orientadoras de Estudo, indicando leituras que seriam realizadas nos cadernos de formação do PNAIC, assim como artigos, livros e vídeos a serem usados para ampliar as discussões. Também eram sugeridas formas de sistematização das leituras e oficinas que privilegiavam o debate sobre as temáticas que eram foco de estudo [FERREIRA, 2018a].

Em um segundo momento, os supervisores apresentavam a proposta da formação para os formadores, que a discutiam e a modificavam, re-criando as estratégias formativas. Os formadores se reuniam, conforme seus polos de atuação, para estudar os textos dos cadernos de formação e os materiais de apoio teórico-metodológico. Os estudos e as discussões tinham como foco aspectos conceituais que seriam abordados nas formações e a análise dos relatos de experiência. Caso houvesse necessidade de aprofundamentos, as formadoras contavam com o apoio das supervisoras da IES [FERREIRA, 2018a]. No caso da instituição investigada, constituiu-se como um princípio importante para o processo formativo a busca constante por tornar mais intrínseca a relação entre os conteúdos estudados e a prática cotidiana da sala de aula.

Estabeleceram-se algumas práticas para que a formação tivesse uma linha condutora comum: a leitura, a escrita, a socialização e a análise das práticas de ensino e a discussão em grupos. Por isso, definiu-se que em todos os encontros seriam realizadas algumas estratégias formativas, tais como: a leitura deleite, o contrato didático, o relato de práticas, a mostra de trabalho, a escrita da caderneta de metacognição, a leitura e sistematização dos estudos, as oficinas. Essas estratégias tinham o objetivo de favorecer espaços de compartilhar saberes, dúvidas e inquietações. As estratégias formativas adotadas incidiam na formação dos professores e, também, poderiam ser adotadas na formação conduzida com as professoras alfabetizadoras e no planejamento das atividades de ensino no ciclo de alfabetização.

A equipe do PNAIC desta IES buscava promover espaços que propiciassem aos professores "pensar, analisar, interpretar, questionar e ampliar a sua ação pedagógica de forma sistemática e reflexiva" [FERREIRA, 2018a, p. 64], com o apoio das teorias estudadas. A proposta sustenta a noção de que a formação continuada não pode sanar todos os problemas da profissão docente, mas pode oferecer e ser capaz de propiciar melhorias significativas nas ações pedagógicas, através de estratégias formativas que priorizem a reflexão, o registro e a autoavaliação do trabalho docente. Cabe ainda dizer que a equipe do PNAIC teve como premissa a docência como trabalho intelectual para planejar as ações formativas. Assim, a formação buscava valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância das práticas de ensino para formação docente com apoio de estudos teóricos [FERREIRA, 2018a].

Na formação continuada que acontece no contexto da Escola, no âmbito do projeto de extensão, participam da equipe 6 professores-pesquisadores vinculados à Faculdade de Educação, 9 alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação e 3 alunos do curso de Pedagogia. Como professoras cursistas, há aproximadamente 10 professoras de educação básica envolvidas.

O objetivo do projeto de extensão é realizar formação teórico-prática, com foco na organização do trabalho pedagógico, a partir das necessidades formativas indicadas pelas próprias professoras. Para isso, uma ação central dos encontros formativos é ouvir e questionar as professoras quanto as suas formas de organização e pensamento pedagógico, abrindo espaço para que mostrem como organizam seus planejamentos. O grupo do Obeduc-Pacto entende que essa seria uma possibilidade de compreender como as professoras estão concebendo e fazendo a ação educativa, para assim construir os encontros formativos a partir das *razões pedagógicas* [SHULMAN, 2014] das professoras, favorecendo a sua ampliação ou reconstrução e qualificando o processo formativo.

Este trabalho apresenta dados da etapa inicial de pesquisa em andamento, abarcando a

análise documental, que fornecerá subsídios para a realização de entrevistas com as professoras participantes do PNAIC, além de dar início à sistematização do processo de formação continuada que ocorre no âmbito do projeto de extensão. Nessa etapa inicial, no contexto do PNAIC, foram analisados 4 relatórios descritivo-reflexivos sobre os encontros de formação do ano de 2013. São relatórios escritos ao final de cada ano de formação. Também foram lidos os planejamentos que eram realizados para cada encontro, totalizando 4 encontros de 24 horas durante o ano de 2013. No ano de 2013, os conteúdos de formação do PNAIC priorizavam os conhecimentos relativos à Alfabetização e ao ensino da Língua Portuguesa. Já no contexto formativo do projeto de extensão que acontece na Escola, foram lidos os planejamentos e registros feitos pelo grupo referentes a 4 encontros de aproximadamente 1h30min a 2 horas de duração.

A pesquisa é qualitativa e utiliza o método interpretativo [GRAUE, 2003]. Nessa perspectiva, os relatórios e planejamentos foram lidos e a análise consistiu em descrever e analisar as estratégias formativas adotadas e recriadas pelos formadores no contexto da formação continuada do PNAIC e no projeto de extensão. Para descrição e análise das estratégias formativas do PNAIC-UFPEL foi utilizado também como parte do corpus documental a obra "O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada" [NÖRNBERG et al, 2018], que sistematiza as estratégias formativas.

A leitura deleite ganha destaque entre as estratégias, pois é a mais mencionada nos relatórios das formadoras. Já as estratégias formativas do projeto de extensão ainda estão em processo de construção e sistematização, visto que foram realizados somente quatro encontros formativos. Após a descrição das estratégias, refletimos sobre os tipos de espaços que são criados a partir das estratégias formativas.

Na seção a seguir, desenvolvemos as concepções de modelos formativos [CANDAU, 1996; DINIZ-PEREIRA, 2010; MIZUKAMI et al., 2002; NÓVOA, 2007, 2009, 2011] que sustentam nosso ponto de vista analítico.

Desenvolvimento

As estratégias formativas são ações em contexto de formação de professores que colocam em movimento o desenvolvimento profissional. O planejamento e o desenvolvimento de estratégias formativas estão vinculados à concepção e aos objetivos previstos para a formação de professores.

Uma formação continuada na perspectiva da racionalidade técnica possui caráter de atualização, é composta por atividades de "reciclagem" e "capacitação" [CANDAU, 1996] que possuem caráter eventual e frequentemente não abarcam as necessidades formativas dos professores [DINIZ-PEREIRA, 2010]. Esse modelo de formação dicotomiza teoria e prática: à Universidade cabe o papel de produzir teorias e aos professores a sua aplicação e transposição didática [CANDAU, 1996]. Esse modelo de formação é sustentado pela lógica da racionalidade técnica, a qual toma o professor como aplicador da teoria e técnica científica, ignorando a complexidade dos fenômenos educativos que são únicos e irrepetíveis. Dessa forma, compreendemos que essa modalidade de formação pouco colabora para que os professores pensem a ação de ensino, pois não há uma única teoria que abranja a imprevisibilidade dos encontros educativos. Por isso, assumimos a professora como intelectual que através da reflexão *sobre, para e a partir* da ação pedagógica e por meio da interconexão com estudos teóricos e diálogos entre pares constrói seu conhecimento profissional.

Outro modelo de formação, que surge como contraponto à divisão entre formação inicial e continuada, é a aposta na formação como *continuum* [DINIZ-PEREIRA, 2010]. Esta concepção se ampara no paradigma da racionalidade prática e sustenta a formação como modelo reflexivo. Toma como base a construção do conhecimento profissional de forma processual, na relação com a realidade que o professor se defronta. Desse modo, o professor incorpora e transcende o

conhecimento advindo da racionalidade técnica [MIZUKAMI et al., 2002].

Assim, em contraposição ao modelo tradicional de formação, foi se desenvolvendo uma nova concepção de formação continuada, que se sintetiza em três teses: I) o *locus* de formação a ser privilegiado é a própria escola; II) toda formação deve ter como referência o saber docente e sua valorização; III) a formação continuada precisa considerar as diferentes etapas de desenvolvimento profissional nas quais as professoras se localizam [CANDAU, 1996].

Na formação continuada do programa PNAIC, apesar do *locus* não ser a escola, a formação acontece de alguma forma *por dentro da profissão* [NÓVOA, 2007, 2009, 2011], à medida que abarca conteúdos relativos ao trabalho pedagógico e ocorre entre pares docentes que atuam majoritariamente nas escolas como professoras alfabetizadoras ou coordenadoras pedagógicas. Além disso, a proposta formativa do PNAIC apresenta outra singularidade: dá-se entre pares, professoras da escola básica, na relação com a Universidade. Assim, favorece-se a imbricação entre "comunidade de formadores de professores" e "comunidade dos professores" [NÓVOA, 2007].

Já a formação ocorrida no âmbito do projeto de extensão tem como *locus* a escola, favorecendo o encontro entre pares e a formação por dentro da profissão. Além disso, destaca-se os diferentes níveis de desenvolvimento profissional nos quais as professoras se encontram, pois cada professora possui conhecimentos diferentes. Esse fator pode ser tomado como um dificultador para o processo de formação ou como um facilitador quando se pensa na construção de uma outra cultura profissional que seja mais colaborativa e favoreça o aprender entre pares.

A importância de uma formação entre pares se explica ao compreender que o excesso de discursos e a pobreza de práticas se deve em grande medida porque não são os professores que produzem esse discurso. Nóvoa [2007] propõe que a formação de professores aconteça por dentro da profissão e entre pares na relação com a Universidade. Mudanças na cultura profissional só ocorrem por dentro da profissão e são os professores que podem reintroduzir e ampliar os sentidos para a ação educativa-pedagógica. Assim, entendemos que tanto a formação continuada do PNAIC-UFPEL quanto a formação extensionista possuem potencial transformador alargado.

A questão central é como garantir a possibilidade de ação, de fazer inícios, de recomeçar na formação de professores e na educação. Para tal, é preciso que exista um espaço compartilhado por uma diversidade de pessoas que se inserem com palavras e atos plurais. Nesse processo, torna-se relevante refletir: *Onde* o sujeito se torna presença no espaço formativo? As estratégias formativas proporcionam a criação de espaços formativos de que tipos? As estratégias formativas colaboram para que se pense e se reconstrua a ação de ensino ou favorecem a reprodução de uma lógica utilitarista e prescritiva?

Na seção a seguir apresentamos as estratégias formativas utilizadas e criadas nos encontros, bem como refletimos sobre os espaços que essas estratégias podem criar.

Resultados e discussão

A formação continuada do PNAIC

A formação continuada do PNAIC-UFPEL possuía uma estrutura básica no que se refere às estratégias formativas, pois estas aconteciam de forma permanente. Todos os encontros iniciavam com uma atividade de *acolhida*, que tinha como finalidade criar um ambiente confortável e de sensibilização para a formação, momento em que mensagens, vídeos, músicas e reflexões eram feitas.

O *contrato didático* tinha como intuito criar acordos com as Orientadoras de Estudo quanto aos seus compromissos com sua formação e a preparação e condução da formação com as alfabetizadoras, estabelecendo combinados em relação às estratégias formativas e ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas [FERREIRA, 2018a].

No início dos encontros, *a caderneta de metacognição* era lida e compartilhada no grupo abordando as questões que deveriam ser respondidas individualmente pelas Orientadoras de Estudo após os encontros: "O

que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi?". Essa estratégia metacognitiva permitia que as formadoras acompanhassem o pensamento das Orientadoras de Estudo sobre seu processo de aprendizagem durante a formação por meio da escrita e da leitura em grupo. A caderneta fornecia informações para que as formadoras pudessem replanejar a formação conforme as necessidades identificadas. Uma das formadoras destaca que chamava a atenção para o que as Orientadoras de Estudos diziam e como diziam, proporcionando uma discussão sobre os níveis descritivo e reflexivo das escritas [RELATÓRIO FORMADORA A, 2013, s/p.]. Outra formadora destaca que apesar da escrita ser assumida como um desafio, as professoras Orientadoras de Estudo a valorizavam [RELATÓRIO FORMADORA B, 2013, s/p.]. A partir das intervenções das formadoras, com questionamentos e problematizações, muitas Orientadoras de Estudo avançaram no processo de reflexão sobre seu percurso formativo, sendo considerada uma importante estratégia para entender o que e como as professoras estavam pensando e, assim, replanejar as formações [FERREIRA, 2018a; LIMA, PINHEIRO, 2018].

A *leitura deleite*, atividade permanente na formação continuada do PNAIC-UFPEL, teve como objetivo demonstrar às crianças que lemos com várias finalidades, entre elas, a leitura entendida como deleite, o ler por prazer. A equipe investiu na formação pessoal e profissional das professoras enquanto leitoras e mediadoras da leitura. O intuito era de que as Orientadoras de Estudos levassem essa estratégia formativa para a formação conduzida com as alfabetizadoras, fomentando a prática de leitura nas salas de alfabetização. Para isso, a equipe de formação possibilitou o acesso a diferentes textos e autores literários e também estimulou a realização da leitura de forma engajada e "sedutora" para que as crianças despertassem para e/ou desenvolvessem o hábito de ler [FERREIRA, 2018b]. Com esse objetivo foram desenvolvidas diversas estratégias de leitura deleite: o varal poético; a árvore literária; o Mar de Vinícius.

Cabe destacar que os cadernos de formação do PNAIC, apesar de dizerem da importância da leitura, não aprofundam aspectos teórico-metodológicos de como apresentar a leitura. Assim, a equipe do PNAIC-UFPEL buscou, através das atividades formativas, estimular os professores a pensarem diversas possibilidades de práticas de leitura que pudessem ampliar seu fazer cotidiano [FERREIRA, 2018b]. O estímulo à leitura é um aspecto fundamental no processo da alfabetização na perspectiva do letramento para que se avance na compreensão, interpretação e construção de sentidos para os textos. Contudo, no que tange a leitura como deleite, os relatórios e planejamentos de formação não detalham aspectos relacionados ao avanço de práticas de leitura como forma de estabelecer sentido para o lido. Os documentos pedagógicos analisados evidenciam as diversificadas formas de ler e definem os momentos de leitura deleite como de "descontração" e "lazer" [RELATÓRIO FORMADORA B, C, 2013, s/p.].

O investimento de estratégias de leitura como deleite é importante aspecto a ser considerado para a formação pessoal e profissional dos professores, assim como da formação das crianças como leitoras. O que parece não ter sido abarcado no PNAIC-UFPEL e que poderia ser foco da formação continuada é o avanço da leitura como forma de compreender e estabelecer sentidos.

A leitura deleite foi uma das estratégias formativas que parece ter gerado repercussões significativas tanto na prática formativa entre as professoras, quanto na prática de alfabetização com as crianças. Nos 4 relatórios analisados [RELATÓRIO FORMADORA A, B, C, D, 2013, , s/p.], elas abordam sobre a literatura referindo sobre o seu "poder curativo e transformador", a definindo como uma "grande invenção humana" [RELATÓRIO FORMADORA C, 2013, s/p.]. Pode-se inferir que os repertórios literários de professoras e crianças foram ampliados com a leitura de diferentes gêneros textuais e metodologias de leitura diversificadas, descritas como momentos de "fruição e descontração" [RELATÓRIO FORMADORA D, 2013, s/p.], tanto na formação continuada como nas escolas públicas. Parece que de alguma forma essa estratégia formativa, a leitura deleite,

proporcionou que as professoras se redescobrissem como leitoras e pudessem criar espaços expressivos de leitura em suas salas de aula.

Outra estratégia formativa consistiu na *leitura e sistematização dos estudos* que acontecia de forma individual ou coletiva durante os encontros formativos. As leituras abarcavam os cadernos de formação, artigos e capítulos de livros. Como atividades de sistematização das leituras realizadas foram realizados mapas conceituais escritos em cartazes, vídeos, teatro, música, brincadeiras e jogos. Essa sistematização fornecia uma síntese da leitura e era socializada no grupo, proporcionando a discussão, levantando dúvidas e questionamentos. Quando necessário, a formadora fazia intervenções a fim de ampliar a compreensão. O intuito era mostrar que diferentes formas de sistematizar os conteúdos poderiam ser utilizadas também com as crianças nas classes de alfabetização [FERREIRA, 2018a]. Nos relatórios das formadoras, as leituras aparecem como possibilidade das Orientadoras de Estudo analisarem suas práticas e problematizá-las, ampliando concepções e ações [RELATÓRIO FORMADORA A, B, C, D, 2013, s/p.].

As *oficinas pedagógicas* são estratégias que favorecem a relação entre teoria e prática. No PNAIC-UFPEL as oficinas constituíram-se em momentos nos quais se faziam tentativas de transpor os conceitos estudados para a ação pedagógica, sendo um momento de experienciar e criar práticas [FERREIRA, 2018a].

Além das estratégias que constituiam a moldura do PNAIC-UFPEL, observamos em diversos momentos nos relatórios das formadoras seu protagonismo quanto à recriação do espaço formativo, pensando novas ações que pudessem abarcar as necessidades formativas das Orientadoras de Estudo. Assim, entendemos as estratégias formativas como escolhas que fazem parte do processo de formação, que podem ser recriadas durante a sua realização, pois compreendemos que os encontros formativos envolvem riscos por acontecer no espaço entre sujeitos. Operamos com as estratégias formativas como possibilidade de produzir e configurar cenários formativos [NÖRNBERG, CAVA, 2017]. No encontro entre professoras, as estratégias podem sofrer alterações e modificações conscientes.

Como ilustração, a problematização de um assunto que surge na formação pode ser desviada para outra discussão ou, ainda, o aprofundamento de determinados conceitos ou o compartilhamento de ações para capturar o outro, para envolvê-lo em um processo transformativo, nem sempre alcançam as dimensões e direções formativas esperadas, requerendo outras estratégias e movimentos formativos. Vejamos um dos registros, ilustrando tais movimentos:

> Ao visitar suas cursistas a OE [...] encontr[ou] em algumas salas de aula um ambiente 'morto'. Isso impactou a OE. Como durante nossa formação tratamos de um aspecto importante que é o ambiente alfabetizador, essa OE aproveitou os textos [...] tratando sobre os espaços e as formas organizativas da sala de aula e outro [...] sobre o ambiente alfabetizador, para propor um aprofundamento sobre essa temática a fim de reverter o quadro observado nas salas de aula de algumas alfabetizadoras.
> [...] pensamos juntas em propor uma atividade que foi muito interessante na nossa formação com os OEs que é o momento de 'mostra de trabalhos'. Um espaço criado para socializarmos tudo que as turmas fazem de interessante.[...] É um processo no qual um contamina o outro com possibilidades de um 'fazer pedagógico' mais interessante [...] [RELATÓRIO FORMADORA A, 2013, s/p.].

Como pôde ser observado nos excertos desse relatório de formação, as estratégias foram repensadas e complexificadas com a intenção de que as professoras, através do aprofundamento teórico ou do exemplo entre pares, pudessem adentrar em movimentos transformativos. Quanto ao não engajamento na formação, indagamos: a formação não afetava as necessidades mais urgentes das professoras? Ou, essa falta de engajamento na formação se dava por uma intensificação do trabalho docente?

A formação continuada na escola

O segundo processo formativo acompanhado e também conduzido pelo grupo vinculado ao

projeto de pesquisa Obeduc-Pacto ocorre no âmbito do projeto de extensão e acontece em uma Escola pública de Pelotas. Até o momento foram realizados 4 encontros. Como já mencionado, a proposta dessa formação continuada busca explicitar e entender como as professoras estão sustentando e conduzindo suas práticas no cotidiano da sala de aula, colaborando com estudos teórico-práticos para que suas ações e compreensões relativas ao ensino sejam ampliadas.

Em um primeiro encontro, foi solicitado que as professoras indicassem suas necessidades formativas relativas às temáticas de trabalho nos anos iniciais. Também ressaltou-se a importância das professoras exprimirem suas impressões sobre os encontros, indicando se estes estavam colaborando com seu processo de formação ou não. Como estratégia formativa desencadeadora, propôs-se que as professoras relatassem seus modos de organização do trabalho pedagógico para que a partir de suas falas se fizesse a discussão de um texto que tratava sobre modalidades de organização do trabalho pedagógico.

Após o terceiro encontro, o grupo do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto, o qual conduz a formação, começou a perceber a necessidade de modificar a estratégia formativa, pois as professoras não estavam compartilhando suas práticas. Havia sido solicitado que elas trouxessem seus planejamentos ou explicitassem o modo como se organizam, para que a partir disso o texto proposto fosse problematizado, mas as professoras estavam resistindo a essa estratégia. Uma hipótese possível é a de que ainda não sintam confiança para compartilharem o que fazem, mantendo as suas *histórias secretas* [MIZUKAMI, 2002]. Esse constitui-se um grande desafio da formação continuada: tentar compreender as relações entre práticas declaradas e as realizadas [MIZUKAMI, 2002], para que possam ser explicitadas e colocadas em discussão. Por esta razão, mudou-se a estratégia formativa. Uma das professoras participantes do Obeduc-Pacto relatou uma sequência didática realizada por ela, que tinha a literatura como foco e foi explicitando os princípios que sustentava a proposta e a modalidade. A seguir, foi entregue os módulos de uma sequência didática de adição e solicitou-se que as professoras organizassem na sequência correta. Por fim, a professora retomou a sequência didática de adição, reforçando os princípios desta modalidade organizativa. Para o próximo encontro, foi combinado que as professoras trariam materiais referentes a uma mesma temática para construção coletiva de uma sequência didática.

Espaços formativos

As estratégias formativas dos dois contextos apresentados, o PNAIC-UFPEL e a formação na escola, possuem como característica ir de um espaço funcional a um espaço disjuntivo [BIESTA, 2013], onde os sujeitos transgridem o previsto para os encontros e recriam o espaço formativo com outras ações, indicando necessidades formativas, sugerindo estratégias formativas ou conteúdos. Isso mostra a importância da formação ocorrer *por dentro da profissão* [NÓVOA, 2007, 2009, 2011], abarcando conteúdos e estratégias intrínsecas ao trabalho docente.

A recriação do espaço formativo partiu de quem atuava como formador ou de quem recebia a formação, assim, ampliaram-se as possibilidades formativas.

Essa transgressão ou avanço em relação ao previsto para os encontros formativos pode ser atribuída a uma característica da imbricação de comunidade de professores e comunidade de formadores. Os pares, que são os mesmos - professores e pesquisadores, mas que são também outros, diferenciam-se entre si em função dos diferentes níveis de conhecimentos e experiências [MEIRIEU, 2005]. No caso do PNAIC-UFPEL, estabeleceram-se relações formativas entre pares simétricos, professoras da educação básica, com pares assimétricos, professoras universitárias. Já no caso da formação extensionista, as relações formativas são ainda mais diversas, considerando os professores da educação básica, os professores universitários e os alunos de graduação, em formação inicial. Pode-se dizer que as relações formativas são ampliadas em suas simetrias e assimetrias, o que leva-nos a ponderar que talvez isso possa pluralizar os sentidos e

potencializar a experiência formativa.

Essas relações formativas que constituíram-se entre sujeitos plurais, criaram um espaço que é intersubjetivo [BIESTA, 2013]. A pluralidade está no âmbito da pessoalidade e da profissionalidade, o que abre a possibilidade de outros começos e movimentos transformativos. Ao ouvir o outro com disposição, somos chamados a rever formas de pensar e agir, o encontro com o outro, diferente de mim, abre perspectivas inimagináveis de transformação. As possibilidades de transformação são ampliadas quando os sujeitos por meio das estratégias formativas constroem um espaço ético [BIESTA, 2013] de fala e escuta, diálogo e afetação. Observamos que a formação do PNAIC-UFPEL consolidou diversos espaços formativos intersubjetivos e éticos, enquanto que na formação na escola percebemos os espaços formativos como tentativas em processo, justamente por ser uma formação que ainda está acontecendo.

Conclusões

Acreditamos que cada modelo de formação, seja ele mais amplo, como o PNAIC, ou uma formação em contexto micro, que acontece na escola, proporciona movimentos formativos. Pode ser que esses movimentos também carreguem aspectos técnicos e instrumentais, voltados para a reprodução de práticas aprendidas no contexto dos encontros formativos. Por outro lado, pode ser que também explicitem movimentos criativos que impulsionaram professoras a repensarem suas práticas de ensino, os currículos, as relações pedagógicas, engendrando outras ações pedagógicas e transformando a si mesmas como profissionais.

As duas modalidades de formação buscam partir das necessidades formativas das professoras, mas, embora se perceba na formação do PNAIC certa autonomia das formadoras para replanejarem a formação conforme percebiam as necessidades das OEs, parece que esse aspecto é mais favorecido em uma formação micro contextual, como a da escola.

Todo modelo formativo, seja em contexto macro ou micro, produz possibilidades e limites formativos. Ressaltamos que, por compreendermos a docência como atividade intelectual e considerarmos a dinamicidade dos encontros educativos, assumimos a premissa de que nenhum processo formativo consegue abarcar a totalidade de necessidades formativas das professoras, pois o processo de formação através de estudos e reflexões teórico-práticas é contínuo, o que não significa desconsiderar a importância dos diferentes espaços de formação. Ao mesmo tempo, é preciso ressaltar que nos dois contextos formativos ocorre uma intensificação do trabalho docente, fator que precisa ser observado pelas políticas públicas e sistema educacional para que se avance na formação das professoras e na qualificação de suas práticas, pois o trabalho intelectual exige espaço-tempo de qualidade.

Ainda, em relação às estratégias formativas, é possível inferir que estas buscam capturar as professoras, engajando-as na formação, criando senso de responsabilidade profissional, tendo como princípios importantes a reflexividade teórica sobre a prática e o compartilhamento de experiências. As estratégias formativas, enquanto possibilidades de articular dimensões teórico-conceituais inerentes à ação pedagógica, parecem ampliar a relação teoria-ação, tornando-se geradoras de movimentos transformativos.

Nesse sentido, para a continuidade da pesquisa serão realizadas entrevistas a fim de perceber como as estratégias formativas proporcionam que as professoras operem com os conhecimentos, especialmente para compreender e atuar frente à complexidade dos fenômenos educativos, de modo que qualifiquem sua ação pedagógica, desenvolvendo uma reflexividade teórica sobre, para e a partir de suas ações, transgredindo uma racionalidade pragmática e instrumental que, muitas vezes, conduz os processos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

[1] NÖRNBERG, M. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa:** Formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de alfabetização. Pelotas: UFPEL, 2012. (Projeto de Pesquisa OBEDUC-PACTO/CAPES).

[2] BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

[3] FERREIRA, C. R. G. Estratégias formativas propostas na formação continuada do PNAIC. In: NÖRNBERG, M. et al. (org). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada.** Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018a, p.41-70.

[4] SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Publicado originalmente como: Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev. 1987.

[5] GRAUE, M. E. A interpretação em contexto. In: GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

[6] NÖRNBERG, M. et al. (org). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada.** Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

[7] CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALLI, A. M. M. MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores tendências atuais.** São Carlos: Edufscar, 1996. p.139-152.

[8] DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (orgs.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

[9] MIZUKAMI, M. da G. N. et al**. Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. 1ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

[10] NÓVOA, A. O regresso dos professores. Palestra Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. **Repositório da Universidade de Lisboa.** Disponível em: < http://hdl.handle.net/10451/687>. Acesso em: 24 de agosto de 2018.

[11] NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

[12] NÓVOA, A; GANDIN, L. A.; ICLE, G.; FAENZENA, N.; RICKES, S. M. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

[13] A, Relatório Formadora. **Relatório Descritivo-Reflexivo sobre todas as atividades realizadas como formadora no Projeto PNAIC- Linguagem- 2013.** Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatório anual de formação).

[14] B, Relatório Formadora. **Relatório das formações do PNAIC 2013**. Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatório anual de formação).

[15] LIMA, G.; PEREIRA, L. O registro escrito como prática formativa: o livro da vida e a caderneta de metacognição. In: NÖRNBERG, M. et al. (org). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada.** Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018, p. 159-172.

[16] FERREIRA, C. R. G. Leitura deleite como estratégia formativa. In: NÖRNBERG, M. et al. (org). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada.** Vol.2. Porto Alegre: Evangraf, 2018b, p.173-190.

[17] C, Relatório Formadora. **Relatório Descritivo-Reflexivo sobre os Encontros de Formação.** Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatório anual de formação).

[18] D, Relatório Formadora. **Relatório descritivo-reflexivo.** Pelotas-RS:

Universidade Federal de Pelotas, 2013. (Relatório anual de formação).

[19] NÖRNBERG, M.; CAVA, P. O que é da ordem do teórico e do prático? Reflexões sobre formação de professores em contexto de estágio. In: NÖRNBERG, M. (org). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional.** São Leopoldo: Oikos Editora, 2017.

[20] BIESTA, G. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

[21] MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Documentos consultados

[22] DOIS, Polo. **Planejamentos de formação continuada PNAIC-UFPEL.** Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2013.

[23] NÖRNBERG, M. et al. **Planejamentos e registros: formação na escola.** Pelotas-RS: Universidade Federal de Pelotas, 2018. (Relatório de Extensão).

LIMITAÇOES HISTÓRICAS E ETIMOLÓGICAS PARA CONCEPÇAO DO EXTENSIONISMO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO/DO CAMPO

LIMITACIONES HISTÓRICAS Y ETIMOLÓGICAS PARA LA CONCEPCIÓN DEL EXTENSIONISMO COMO PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL CAMPO

Jucenir Garcia da Rocha[a]

[a] *Profº de Filosofia; Pós-Grad. em Sociologia e Política; Mestre em Educação. Colégio Estadual - Carlos Alberto Ribas / CECAR. E-mail: jussors@gmail.com*

RESUMO

Ancorado num apanhado histórico que explicita as reinvenções do extensionismo em sua condição polissêmica, este trabalho objetiva averiguar a relação entre o saber popular e o conhecimento científico; busca também demonstrar a relevância da questão metodológica do trabalho de Extensão Rural, bem como examinar a atribuição aos construtos freireanos; nas reinterpretações sociais. O foco analítico deste artigo se baseia na especificidade da observação da realidade campesina as quais seus autores estão vinculados como pesquisadores. Da observação surge à necessidade de compreensão do sentido da Extensão Rural no contexto brasileiro que prioriza as possibilidades para a análise desta realidade; buscando o aprofundamento teórico da Extensão e suas implicações práticas quanto à dialogicidade na visão crítica de Paulo Freire. Visando desenvolver/trabalhar as contradições que se apresentam diante do tema em questão tornou-se-se necessário dar relevo ao suposto caráter educativo da extensão no campo, sendo para tanto; de fundamental importância aprofundar a dialogicidade e a comunicação, que envolvem o extensionismo rural.

Palavras chave: Extensão, Educação, Comunicação, Rural, Paulo Freire.

RESUMEN

Anclado en una collectanea histórica que explicita las reinvenciones del extensionismo en su condición polisémica, este trabajo objetiva averiguar la relación entre el saber popular y el conocimiento científico; busca también demostrar la relevancia de la cuestión metodológica del trabajo de Extensión Rural, así como examinar la atribución a los constructos freireanos; en las reinterpretaciones sociales. El enfoque analítico de este artículo se basa en la especificidad de la observación de la realidad campesina a la que sus autores están vinculados como investigadores. De la observación surge la necesidad de comprensión del sentido de la Extensión Rural en el contexto brasileño que prioriza las posibilidades para el análisis de esta realidad; buscando la profundización teórica de la Extensión y sus implicaciones prácticas en cuanto a la dialogicidad en la visión crítica de Paulo Freire. Con el fin de desarrollar / trabajar las contradicciones que se presentan ante el tema en cuestión se ha vuelto necesario dar relieve al supuesto carácter educativo de la extensión en el campo, siendo para tanto; de fundamental importancia profundizar la dialogicidad y la comunicación, que envuelven el extensionismo rural.

Palabras clave: Extensión, Educación, Comunicación, Rural, Paulo Freire.

Introdução

O desencontro entre os saberes dos produtores rurais e técnicos, transversalizado por relações de poder, no processo de Extensão Rural dificulta a apreensão do conhecimento e conseqüentemente se transduz num entrave ao desenvolvimento no setor.

Diante deste colossal problema, apresentamos as seguintes hipóteses enquanto idéia-força:

- Há uma invasão cultural no universo dos agricultores;

- Há uma dicotomização entre o saber científico e o saber popular gerando um ponto de estrangulamento entre ambos;

Além da busca pela demonstração da relevância que toma a questão da metodologia no trabalho "extensionista", este trabalho opera com o seguinte objetivo:

- Averiguar a pertinência aos construtos freireanos nas reinterpretações dos atores sociais quanto ao paradigma participativo.

A metodologia deste estudo contou com revisões bibliográficas e observações do cotidiano agrário. O referencial nesta investigação constitui-se primordialmente num aprofundamento do conceito de extensão a partir da obra "Extensão ou Comunicação?" de Paulo Freire e suas conseqüências, além de uma exposição histórica da Extensão Rural, baseada em CALLOU (2005). Para tanto é feito um aprofundamento sobre o conceito de Extensão e suas implicações práticas quanto a dialogicidade na visão crítica de Paulo Freire, haja visto que ele aparece como um divisor de águas entre o modelo difusionista predominante na Extensão Rural no Brasil e um modelo que evoca a participação dos agricultores como protagonistas no processo. Neste o emprego do têrmo Extensão é dilapidado pelo autor no que tange o caráter educativo que alguns insistem em atribuir-lhe.

Histórico Da Extensão Rural No Brasil E No Rio Grande Do Sul

A maioria dos autores e obras encontradas datam de 1948 a introdução da extensão rural no Brasil com a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural – ACAR no Estado de Minas Gerais, entretanto, o professor Angelo Brás Fernandes Callou, amplia este leque em um texto que ele apresenta o assunto com o subtítulo "polissemia e resistência"[19]. Sem perder de vista as nuances históricas o autor apresenta dez definições de significados que assume a extensão rural. Incluindo o tema da extensão pesqueira, ele apresenta o pioneirismo da extensão no Brasil com as cruzadas na costa brasileira, na missão delegada ao cruzador "José Bonifácio". Nessa intervenção criaram oitocentas colônias de pescadores, desenvolveram atividades de saúde, promoveram jogos, festas, criaram uma revista chamada "A voz do mar", fez palestras, tudo sem perder o mote da missão militar – seu objetivo central. Em suma, neste tempo a extensão representou "uma ação de educação formal, de saneamento da costa, de organização de atividades da pesca e de "educação militar" para o desenvolvimento, progresso e modernidade..." (CALLOU, 2006) – primeiro significado. Observa o autor, que do ponto de vista sócio-político os pescadores

[19] A questão inicial do artigo de Angelo B. F. Callou (2006) é uma revisão de posição em relação aos diversos significados atribuídos à extensão rural. Durante vários anos ele considerou que esta "polissemia" da extensão rural envolvia dificuldades de ordem teórica e de ação prática. "Sempre considerei que a 'indeterminação' desse campo de desempenho das Ciências Agrárias goza de popularidade entre pesquisadores, profissionais e estudantes, na medida em que todos opinam sobre o assunto e se sentem capazes de alguma maneira, de 'estender' algo a alguém no meio rural" (CALLOU, 2006: p. 1). Esta indeterminação seria prejudicial, fazendo deste campo científico uma "terra de todos e de ninguém". Apesar dos perigos inevitáveis indicados, o autor reconsidera sua posição anterior. Esta polissemia, segundo ele, permitiu que a atividade de extensão rural se renovasse constantemente, ao longo do tempo, resistindo às diversas crises sócio-econômicas e políticas.

sofreram impactos negativos na medida em que o seu atrelamento à Marinha acabou inibindo as possibilidades de soerguimento de movimentos sociais no setor ao longo do século XX.

A caminho do segundo significado que assume o termo Extensão Rural, Callou levanta prováveis relações que tenham favorecido o surgimento das primeiras ações extensionistas na área agrícola no Brasil: a dos andejos de Villar pelos Estados Unidos tendo sido influenciado pelas Escolas daquele país aliado "às semelhanças "educativas" e comunicacionais de ação da Marinha e àquelas utilizadas pelos *Land Grant Colleges*..." (p. 5). Tratou-se da extensão com caráter exclusivamente "educativo" no sentido de que se preocupava em transferir[20] os conhecimentos aos agricultores sem vinculações com subsídios creditícios – segundo significado. A partir de convênio firmado entre o governo de minas e a *American International Association for Economic and Social Development* criando o modelo ACAR, a Extensão Rural toma um significado próprio da mera Assistência Técnica[21] na medida em que há o abandono do caráter educativo pela simples "ajuda técnica e financeira" – terceiro significado -, se bem que o próprio autor deste olhar polissêmico sobre o decurso histórico da Extensão tenha dito que isto não se deu de forma tão radical quanto ensejava. O que de fato acarreta a ampliação dessa polissemia, segundo o autor, é a incorporação do aspecto educativo ao significado de "ajuda técnica e financeira", no ano de 1952, em função das experiências mal sucedidas quanto aos resultados estimados na fundação da ACAR-MG. Até mesmo o termo "extensão" passa a integrar o vocabulário do profissional da área e a se tornar usual a partir desta definição de "'ajuda técnica e financeira' como ferramenta de educação" – quarta definição - (CALLOU, 2006, p. 8) que encontrou no especialista, Willy Johanan Timmer[22], seu maior expoente intelectual

Em consequência da expansão dos modelos de Extensão Rural a diversos Estados da Federação, sentiu-se a necessidade de criação de um órgão institucional que fosse capaz de dar capilaridade à política do setor em âmbito nacional. Assim, em 1956, surge a ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural).

A partir daí a visão vigente de Extensão passa a sofrer certas restrições no que tange à sua dimensão educativa e humanista, e pouco a pouco, vai transfigurando seu significado a fim de atender aos interesses de inovação, baseados numa agricultura moderna, com forte apelo à industrialização química e mecânica direcionados às regiões com maior potencial de produtividade, iniciando um período que se convencionou chamar de "revolução verde". Neste cenário, conforme o autor, a Extensão Rural passa a incorporar outro significado, "o de difusora de inovações tecnológicas para o desenvolvimento da agricultura brasileira, em termos de modernização" – quinto significado - (CALLOU, p. 8 - 9).

[20] Importante atentar para a conotação transmissiva que presumi a concepção educativa exposta aqui.

[21] Trechos de uma entrevista em que um técnico da área agrícola faz a distinção entre Extensão Rural e Assistência Técnica "...há uma diferença muito grande. A assistência Técnica é uma simples transferência de tecnologia, onde nós vamos apresentar pros produtores; dados, relacionar dados técnicos...nós vamos recomendar ao produtor a adotar uma determinada prática agrícola...o agricultor vai receber do Técnico a orientação de como executar uma determinada prática agrícola...e Extensão Rural; aí ela é Educação; é nós educar, é Educação informal, onde o produtor vai saber tudo,..., vai, não só vai receber uma orientação técnica, mas ele vai entender mais os processos de desenvolvimento das prática agrícolas,...vai precisar entender, saber exatamente as conseqüências, os resultados..."

[22] O tratamento dado por Timmer ao ato de educar na extensão é o mesmo proposto na Avaliação da ACAR-MG, em 1952, e será motivo de uma crítica fulminante de Paulo Freire, muitos anos depois (CALLOU, 2006, p. 8).

A partir do desencadeamento da intensificação das ações extensionistas no setor rural que ocorre neste momento, é mister apresentar as seguintes ponderações: que a introdução da Extensão Rural no contexto brasileiro, desde suas origens, se deram sempre por iniciativas e motivações dos dominadores sem ingerência dos dominados. O próprio casamento entre o crédito e apoio técnico atrelado aos ditames das corporações internacionais, especialmente, as americanas, não se deu por acaso. Facilitado pelo solapamento dos Movimentos Sociais do campo – processo que tomou relevo com a ditadura civil-militar a partir de 1964 -, este modelo agro-industrial-técnico e creditício, se estende também aos pequenos produtores rurais carregado de agressões culturais, acarretando moléstias como envenenamentos e endividamento do produtor familiar.

A crise no setor do crédito, aliada ao fim do "milagre econômico" (1973), acabam por tornar mais expostas tais contradições sociais e colaboram para dar forma ao sexto sentido desta contenda polissêmica, "ao fundir a difusão de tecnologias modernas com o extensionismo original, "educativo", "humanista" – sexto significado - (CALLOU, p. 9). É nesta conjuntura, que o sistema ABCAR se transforma em Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (1974), a EMBRATER.

A partir daí, o autor lembra que além do Estado, também o campo da produção científica oferece contribuições vultosas às ampliações e rupturas concernentes ao assunto em voga, destacando o papel de instituições como o *Centro Internacional de Estúdios Superiores de Comunicación para a América Latina* (CIESPAL)[23]. De valor inestimável para este estudo são as preocupações trazidas pelos cursos de Mestrado em Extensão Rural das Universidades Federais de Viçosa e Santa Maria, criados nas décadas de 60 e 70, respectivamente; no que tange a busca por

> identificar as razões pelas quais havia diferenciações, por parte dos agricultores, na adoção/rejeição dos "pacotes tecnológicos" propostos pelas agências governamentais de Desenvolvimento Rural (CALLOU, p.11).

"Foi preciso que uma voz se alevantasse para negar toda a construção teórica e prática realizada pelo extensionismo americano no nosso país e em muitos outros lugares" (CALLOU, p. 11). Tratava-se da definição paulofreiriana sobre a "extensão" instaurando um significado bem distinto e inconciliável com os advinculados até então, na medida em que atacava a base do pensamento funcionalista predominante. Se até o momento, a Extensão Rural no Brasil vinha se ajustando às mudanças políticas e sócio-econômicas implantadas no país, agora vista como "Educação dialógica, ou seja, comunicação" no sentido atribuído por Freire- sétimo significado -; aos olhos do autor, parecia de difícil resistência.

> Difícil porque esse novo significado ia de encontro às diferentes significações até então admitidas pela extensão, as quais, em última instância, se constituíram por dentro de uma mesma lógica, de uma mesma crença. Ou seja, a de dissipar o "subdesenvolvimento", o "atraso", a "ignorância" dos agricultores e dos pescadores através de "estratégias educativas" para adoção de tecnologias – agora consideradas antidialógicas (CALLOU, p. 11).

[23] Referência na disseminação dos arcabouços teórico-científicos do difusionismo pela América Latina.

Contíguo ao difusionismo haviam as produções acadêmico-científicas como elemento legitimador por dentro e por fora das universidades. O desafio lançado aos técnicos era o de desenvolver uma prática que exigia uma postura político-democrática em plena ditadura militar como uma aliada adjacente à estrutura vertical operante.

Em fim, o que importa é notar, que a partir daí – pelo menos em marcos teórico-cognitivos -, a necessidade de contemplar a dimensão do outro, isto é, da participação efetiva dos agricultores.

Posto este novo referencial teórico-metodológico de relacionamento há um desencadeamento de inúmeros esforços de pesquisadores de inspiração pós-paulofreirianas[24], sobretudo, no campo da comunicação, de superação do modelo hegemônico por uma ação de comunicação educativa contraposta ao instituído tradicionalmente.

> É a partir daí que o verbete Comunicação Rural passa adquirir sentido, ou a se sobrepor ao verbete Extensão Rural. Ou, ainda, como uma espécie de irmãos siameses, unidos no binômio Extensão Rural-Comunicação Rural (CALLOU, p. 12).

A luz de todos estes reflexos, em 1979, a EMBRATER introduz o tema da participação e uma proposta mais cuidadosa com o meio ambiente em suas orientações, mas é bom que se tenha claro, que o faz sob ideologia difusionista, buscando unir humanismo e produtivismo. Todavia, o caráter retórico desta empresa quanto à participação não passava ileso às assertivas da Teoria da ação dialógica. CALLOU (p.13) comenta que tais distorções governamentais, não se aplicam às ações das ONGs[25] que na esteira do processo difusionista vinham desenvolvendo ações bem sucedidas na linha da Teologia da Libertação, onde destaca uma experiência nordestina em uma comunidade de pescadores; extraindo mais um significado para a "Extensão Rural" – oitavo significado -:

> o da mobilização para participação sociopolítica, e econômica, de reconstrução histórica, de tomada de consciência dos pescadores da sua própria realidade através de uma dinâmica religiosa (CALLOU, p. 13).

Com os sinais do fim da ditadura, espocavam levantes dos movimentos sociais, que se somavam às ações das Comunidades Eclesiais de Base, Comissão Pastoral da Terra, etc abrindo espaços de penetração da crítica e de posições alternativas – marginalizadas – nos estamentos do Estado. Em 1985, ocorre uma mudança na direção da EMBRATER, assumindo a presidência um adepto da Pedagogia Freireana que logo propõe mudanças radicais que vão de encontro a "uma extensão rural democrática e popular, orientada para o mercado interno, para a agricultura de subsistência e que, portanto, priorizasse os pequenos agricultores" (CAPORAL, 2009, p. 3). Não obstante, em 1987, surge no Rio Grande do Sul, um movimento de iniciativa dos funcionários da Empresa de Extensão (EMATER) tirando um documento com a denominação de "Seminário: Extensão Rural: enfoque participativo" (p. 3).

Entretando, este ensejo de ascensão democrática é interditado com o fechamento da EMBRATER em 1990 e remetido aos

[24] Terminologia usada por CALLOU.

[25] Organizações não-governamentais.

parcos recursos estaduais as ações em consequência da política de encolhimento do Estado.

Diante deste cenário desolador, Callou (p.14), sugere que se não fosse seu caráter versátil no agenciamento teórico e da sua capacidade de se refazer frente às circunstancias socioeconômicas a Extensão Rural não teria adentrado o novo século. Já sob novo significado: "o da Extensão Rural na perspectiva do Desenvolvimento Local" – nono significado - (CALLOU, p. 14), sua reinserção se deve, especialmente, a dois vetores. O primeiro[26] é identificado pelo autor no novo arranjo territorial coordenado pelo Estado de forma contraditória frente aos efeitos de inclusão/exclusão asseverados pelo sistema. Pode parecer curioso por figurar um apelo à participação social, mas o que convém nos ater é para o fato de que esta participação não vigora aos moldes da conquista popular que ela representava na década de 80, o que nos convida a intuir que se este apelo à inclusão participativa pelo consenso não representa a mesma lógica dissimulada; similar ao modelo embrateriano, de desenvolvimento Econômico e social, pondo em xeque a sua capacidade de promoção da cidadania.

Adentrando ao segundo vetor – o da busca por um "cimento unificador" capaz de descolar um espaço para a Extensão Rural na arena do Desenvolvimento Rural[27] – o autor deposita muita confiança nas apropriações teóricas daqueles que ele chama de "segunda geração de pesquisadores pós-paulofreirianos "[28] (CALLOU, p. 16) como entes capazes de empreender os construtos teórico-metodológicos nesta direção. No entanto é bastante parcimonioso ao reconhecer a fragilidade desta aproximação a tal ponto de admitir a hipótese de hipostasiamento da mesma se áreas vizinhas como a Economia Solidária e a Agroecologia atuarem pela mesma órbita.

Por fim, no período em que a coligação intitulada "Frente Popular" chegou ao governo no Rio Grande do Sul propondo mudanças no comportamento sócio-ambiental no setor agrário gaúcho, o que serviu para antecipar no Estado o último conceito atribuído ao tema pelo autor da "Polissemia e Resistência". Baseado nas exposições já feitas neste texto em relação ao significado anterior – nono significado - e nos documentos de 2004 do Ministério do Desenvolvimento Agrário naquilo que concerne à Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, repara no adendo do verbete "sustentável" àquela idéia de Desenvolvimento Local e supõe ser motivado pela sua melhor compatibilidade "ao terreno das possibilidades agroecológicas". Neste documento a Extensão Rural significa – décimo significado -:

> "Estimular, animar e apoiar iniciativas de desenvolvimento rural sustentável, que envolvam atividades agrícolas e não agrícolas, pesqueiras, de extrativismo, e outras, tendo como centro o fortalecimento da agricultura familiar, visando a melhoria da qualidade de vida e adotando os princípios da Agroecologia como eixo orientador das ações" (CALLOU, p. 19).

[26] Para um maior aprofundamento no tema sugere-se: SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos da globalização. In; **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2005 e IANNI, Octávio. **Teoria da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

[27] Evento sugestivo confirmando esse movimento descrito pelo autor ocorreu em Pelotas em novembro de 2008 (REGIOCOM) com o tema central: Comunicação Local e Desenvolvimento Regional: as Experiências do Mercosul; principalmente em sua programação paralela: Reunião Técnica de Comunicação em Pesquisa e Extensão. (www..ucpel,tche.br/regiocom).

[28] Formados nas décadas de 80 e 90 nos programas de Mestrado em Extensão Rural da UFV e UFSM; de Administração Rural e Comunicação Rural da UFRPE e pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da USP.

Voltando ao fato do governo do campo popular no Estado, a Empresa responsável pela extensão, a EMATER/RS passa a empreender uma mudança na composição do seu Conselho de Administração; ampliando a representatividade dos setores ligados à agricultura familiar, sobretudo os movimentos sociais. O novo mote dado ao rural no Estado acabou favorecendo uma série de ações em termos de consolidação de medidas alternativas no setor agropecuário ajudando a inserir o paradigma agroecológico na seara do campo Científico. Estas nuances que refletem a Extensão em solo gaúcho, instigam a entender pertinente acoplar ao significado de "Desenvolvimento Rural Sustentável" trazido por Callou, o de "Extensão Rural Agroecológica" vislumbrado por Caporal (p.7).

Encerrando o capítulo convém ressaltar ter arrazoada noção de que, embora muito tenha se avançado em termos de conceituação sobre a Extensão Rural ao longo dos tempos, a presença difusionista jamais deixou de existir e coexiste ainda hoje em nosso meio, e que por maior que seja a consternação erosiva, não me parece ser a "Extensão Rural", um tema esgotado, acerca do qual ainda não pereça estudo.

Como vimos, a teoria da comunicação enquanto ação dialógica significou uma espécie de divisor de águas entre as teses apregoadas pelo modelo de desenvolvimento do difusionismo e as que evocam paradigmas de participação; consideradas aqui como pós-paulofreirianas, razão pela qual convém destacar novo capítulo visando tratar de forma mais acuráz a terminologia acerca do objeto deste estudo, sob pena de cairmos em "afogamentos superficiais em águas rasas.

O conceito de extensão em Paulo Freire: análise crítica do têrmo

Neste trabalho, através de um ensaio extraído da obra "Extensão ou comunicação?", onde o educador brasileiro de notório reconhecimento internacional (Paulo Freire) analisa com acuidade o problema da comunicação entre camponeses e técnicos, procuramos nos deter às implicações conceituais do têrmo na concepção de conhecimento e seus objetivos.

Antes de tudo, é preciso reconhecer a granítica força dos significados de certas palavras, que não se restringem a uma verbalização ensimesmada, mas são causa e efeito de suas próprias significações lingüísticas.

Prosseguimos então, com as seguintes indagações e afirmativas contidas no dicionário Aurélio: "Qual será a extensão da aula?"; "Teve grande extensão a empresa"; "a extensão de um terreno"; "É generoso em toda a extensão da palavra"; "Poderoso, não cessava de lutar pela extensão do seu poder"; "Sua cultura é de grande extensão". Seguramente, é possível denotar que de um ponto de vista semântico,...as palavras tem um "sentido de base" e um "sentido contextual" (FREIRE, 1983). Transpondo o assunto, para o objeto de nosso estudo – o técnico que trabalha com extensão -, infere-se que aquilo que ele leva ou estende é o seu conhecimento e suas técnicas. E neste sentido, o autor, recorrendo às concepções de Bally, discípulo de Saussure, busca dentro desta unidade estrutural lingüística, explorar as dimensões dos "campos associativos" do têrmo em que nos induz indelevelmente as noções de que o mesmo vêm sempre associado com:

Extensão.....Transmissão

Extensão.....Sujeito ativo (o que estende)

> Extensão.....Conteúdo (que é escolhido por quem estende)
>
> Extensão.....Recipiente (do conteúdo)
>
> Extensão.....Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra "atrás do muro" à aqueles que se encontram "além do muro", "fora do muro". Daí que se fale em atividades extra-muros)
>
> Extensão.....Messianismo (por parte de quem estende)
>
> Extensão.....Superioridade (do conteúdo de quem entrega)
>
> Extensão.....Inferioridade (dos que recebem)
>
> Extensão.....Mecanicismo (na ação de quem estende)
>
> Extensão.....Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem) (FREIRE, 1983, p. 22).

É bom frisar que todos estes atributos decorrentes no meio rural, existem na medida em que, entre plantas, animais e tecnologias estão os seres humanos com seus valores, suas trajetórias históricas e acima de tudo sua cultura; e seres que nunca estão imunes aos condicionamentos sócio-históricos e estruturais. Como reação a esta crítica ao extensionismo agrícola e às prerrogativas do diálogo que ela inculca detectamos dois movimentos marcantes. O primeiro opera no sentido de justificar a necessidade do rápido retorno produtivo e da perda de tempo que – segundo os defensores dessa prática – é ocasionado pela morosidade do método dialógico. Neste grupo constituído por técnicos e dirigentes e/ou técnicos-dirigentes identificados com as mais diversas matizes ideológicas as reações surgem normalmente em forma de interrogações[29] acerca da viabilidade do diálogo que – concordando com Freire – não são outra coisa, senão "afirmações categóricas" em favor da invasão cultural como forma imperscrutável de ação. "Não há dúvida de que seria uma ingenuidade não dar ênfase ao esforço de produção" (FREIRE, 1983, p. 50). Mas o autor se vê convocado a insistir numa questão óbvia, "que a produção agrícola não existe no ar. Resulta das relações homem-natureza (que se prolongam em relações homem/espaço histórico-cultural..." (1983, p.50).

Evidentemente que o dirigente e/ou técnico se depara aqui diante de opções marcadamente políticas. Não é difícil crer que um técnico e/ou dirigente de opção conservadora não tenha grandes motivações em dialogar com os pobres (antagonismo), mas o que mais nos instiga é que grande parte daqueles que se identificam com as causas sociais também incorrem no mesmo erro (contradição).

Entretanto, apesar de ainda constituir uma prática dominante (a difusionista) na maioria dos espaços de formação e capacitação, a guisa da crítica e de resultados, por vezes, insatisfatórios em suas ações, as posições defendidas por esse grupo tem sofrido um significativo desgaste do ponto de vista político-educativo e, por conseguinte teórico-científico (vide capítulo anterior). É neste cenário que chegamos ao segundo movimento, que constitui uma tentativa de incorporação do extensionismo à prática educativa, defendida por Freire. Contíguo ao referido movimento encontramos não somente tentativas de

[29] "Há um problema angustiante que nos desafia ..., que é o aumento da produção; como, então, perder um tempo tão grande, procurando adequar nossa ação às condições culturais dos camponeses? Como perder tanto tempo dialogando com êles?

Como dialogar em torno de assuntos técnicos? ....sobre uma técnica que não conhecem? (FREIRE, p. 45).

reinterpretações no campo prático, mas também e sobretudo no acadêmico

> O serviço de Extensão Rural é, ao mesmo tempo, um processo de comunicação e de educação planejada que destina mudar o comportamento econômico e social dos agricultores em qualquer parte do mundo. Em que pese a abalizada opinião de FREIRE (1983), a Extensão é, simultaneamente, um processo de comunicação e de educação no verdadeiro sentido da palavra. Pois o extensionista não se limita a **extender o conhecimento** à aquele que o desconhece, mas esforça-se em incorporar organicamente o conhecimento à experiência do camponês, mostrando-lhe na sua relação com o mundo rural uma nova forma de atuação, mais racional, mais eficiente, mais cômoda, mais produtiva e mais útil (BARROS, 1994, p. 665 – grifo meu).

Cabe observar o quanto esta conceituação apresenta uma posição díspar ao que vem sendo dito ao longo deste trabalho.

> Poder-se-ia dizer que a extensão não é isto; que a extensão é educativa. É por isto que a primeira reflexão crítica dêste estudo vem incidindo sobre o conceito mesmo de extensão, sôbre seu "campo associativo" de significação. Desta análise se depreende, claramente, que o conceito de extensão não corresponde a um que-fazer educativo libertador (FREIRE, 1983, p. 22 - 23).

No entanto, o que demonstra ficar evidente, é o quanto Freire é categórico quanto à impossibilidade do termo "extensão" poder tomar parte do repertório de iniciativas didáticas que visem à emancipação.

> Por isto mesmo, a expressão "extensão educativa" só tem sentido se se toma a educação como prática da "domesticação". Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a "sede do saber", até a "sede da ignorância" para "salvar", com este saber, os que habitam nesta.
>
> Ao contrário, educar e educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aquêles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 25).

Para compreender a reflexão de Freire, é preciso que se avance em sua concepção educativa; imbricada em sua concepção de conhecimento. Contudo, neste universo subjetivo do pensamento humano – pensando com Freire – a intersubjetividade/intercomunicação constituem a característica básica de nosso mundo cultural e histórico. É pela intersubjetividade, que se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto cognoscível. O mundo humano é, precisamente, mundo de comunicação. Entretanto, convém atentar-nos para não incorrer num erro comum nas práticas extensionistas, onde a desproblematização do mundo faz com que os agentes sociais não comuniquem, nem se comuniquem, mas apenas façam ou recebam comunicados; uma espécie de respostas sem perguntas. Por isso, urge ressaltar que na comunicação, segundo Freire, não há e nem pode haver, sujeitos passivos. Também a função gnoseológica não pode ser reduzida à simples relação entre sujeito e objeto, pois sem comunicação, entre ambos em torno do objeto cognoscível, o ato cognoscitivo desaparece. Só há de fato, comunicação quando houver reciprocidade na relação entre os sujeitos cognoscíveis; o

pensamento exige uma dupla função, a cognoscitiva e a comunicativa envolvendo necessariamente o sujeito que pensa, o objeto pensado que mediatiza a relação e a comunicação entre ambos que se estabelece através dos signos lingüísticos.

O que de fato é possível extrair do pensamento freireano, é que a educação constitui uma natureza, que é propriamente uma forma específica de se comunicar, uma comunicação que deve ser essencialmente dialógica, isto é, que privilegia o diálogo ao invés do discurso. Este diálogo que é diálogo comunicativo, de comunicar comunicando-se constitui uma relação fundamental e indispensável ao conhecimento uma vez que a dialogicidade é incompatível com a invasão cultural, não podendo haver manipulação nem conquista dialógica, já que os termos se excluem mutuamente. Assim, "a educação é comunicação, é diálogo; na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1983, p. 69). No entanto, na Pedagogia do Oprimido, Freire já mencionava que temerosos da liberdade, "nem todos temos a coragem deste encontro e nos enrijecemos no desencontro, no qual transformamos os outros em puros objetos" (p. 150). Segundo Bollnow, inicialmente o homem se assusta diante dele (do encontro) buscando esquivar-se e permanecer na sua anterior indiferença. E acrescenta a necessidade de que o mesmo seja aceito pela pessoa almejada, assumindo-o na liberdade e exigindo seu próprio engajamento. De acordo com o autor, cremos que o termo encontro tornou-se uma palavra chave de nosso tempo. Realizando-se na comunhão, o "encontro comunicativo" constitui o ponto nevrálgico de qualquer ação educativa em favor da liberdade. E "*a* nada disto nos leva a pensar o conceito de extensão" (FREIRE, 1983, p. 28).

> Esta é a razão pela qual, se alguém, juntamente com outros, busca realmente conhecer, o que significa sua inserção nesta dialogicidade dos sujeitos em torno do objeto cognoscível, não faz extensão, enquanto que, se faz extensão, não proporciona, na verdade, as condições para o conhecimento, uma vez que sua ação não é outra senão a de estender um "conhecimento" elaborado aos que ainda não o tem, matando, dêste modo, a capacidade crítica para tê-lo.
>
> No processo de extensão, observado do ponto de vista gnosiológico, o máximo que se pode fazer é mostrar, sem revelar ou desvelar, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos (FREIRE, 1983, p. 28).

É importante lembrar que Barros (1994) possui uma postura bastante crítica quanto ao modelo extencionista de desenvolvimento implantado no Brasil e neste sentido concorda com Freire.

> No nosso modo de entender, o Serviço de Extensão cresceu quantitativamente no Brasil, mas não evoluiu qualitativamente, porque os modelos implantados, desde o início, estiveram divorciados de nossa realidade. E os poucos frutos que ele tem produzido, na verdade, são decorrência do afastamento desses modelos implantados, graças à sensibilidade de alguns de seus dirigentes e, até mesmo, à acuidade de alguns extensionistas que tem procurado "caminhos novos", no campo, em contato com o nosso homem rural e com a sua cultura, impregnada de comportamentos mágicos, como disse FREIRE (1983) ao tratar do assunto no seu livro: "Extensão ou Comunicação" (BARROS, 1994, p. 672).

Entretanto, divergem num ponto:

> Não será com o equívoco gnosiológico que se encontra contido no têrmo "extensão" que poderemos colaborar com os camponeses para que substituam seu comportamento

> mágico em termos preponderantes, por uma forma crítica de atuar.
>
> A extensão em si mesma (e, quando não o é, esta sendo mal denominada) enquanto é um ato de transferência, nada ou quase nada pode fazer neste sentido (FREIRE, 1983, p. 32).

Por isso fica claro que a "Extensão Rural" não é, nem pode ser um conceito adequado ao trabalho de um agrônomo e/ou técnico que vise uma ação emancipadora na comunicação entre os saberes.

Pensamos que estas revisões conceituais com base no pensamento freireano nos possibilitam as seguintes depreensões: Uma delas reside na constatação de que não houve nenhuma incongruência na utilização do têrmo "Extensão Rural" para designar o processo de difusão de tecnologia no Brasil, outra, que o esforço de pesquisadores no campo da comunicação, substituindo o verbete "Extensão Rural" por "Comunicação Rural" faz muito jus ao legado do autor; por outro lado, faz-se pungente interpretar que muitos pesquisadores e técnicos, em grande medida, pressionados duplamente entre a ineficiência no cumprimento das metas previstas pelo padrão produtivista da modernização agrícola e pela crítica ao modelo metodológico adotado na mediação com o produtor rural, buscaram e buscam até hoje a revisão de práticas e a resignificação de conceitos. Neste caso ainda encontramos interpretações cambaleantes e muitas deformações confirmadas em nossa observação empírica. Algumas, no campo conceitual, penso que vimos suficientemente para este estudo até aqui. O certo é que estamos diante de um tema complexo e por vezes, embaraçoso em seu amplo sentido. Entrementes ás três últimas décadas, com forte contribuição deste ensaio "anúncio/denúncia", o tema da participação permeia os espaços de Desenvolvimento Rural, por vezes, desencadeando-se em movimentos em prol da primazia do conhecimento popular sobre o técnico-científico, ou seja, uma inversão dicotômica advinda de uma interpretação nada dialética acerca do legado do autor.

Considerações finais

No que se refere à lógica das inserções educativas na transfiguração polissêmica do termo até o sétimo significado, convém lembrar que eram baseadas numa prática de caráter transmissivo no sentido de corrigir os desvios do suposto "atraso dos agricultores". Com o aprofundamento conceitual acerca das implicações do termo Extensão percebe-se a inadequação em associá-lo a uma atitude verdadeiramente educativa a luz do pensamento de Paulo Freire. Entre as inúmeras tentativas de ressignificação do termo "extensão" incluindo mudanças terminológicas, o verbete Comunicação Rural configura a melhor aproximação às reflexões do educador dialógico.

O fato é que o termo Extensão se institucionalizou e granjeia espaço não só no seio da atividade agrícola como em outras instituições como nas Universidades até nossos dias. Porém é preciso, assim como preconiza Freire, lançar um olhar problematizador sobre porque isso ocorre. Tais métodos transmissivos aplicados ao modelo difusionista de intervenção rural, ainda em nossos dias, estão longe de ser superados e são pautas de muitos encontros, debates, seminários, sobretudo no campo da educação. Não estaria aí, o motivo?

Conforme descrito no texto, verificamos algumas resistências e tentativas desafortunadas de interpretação da teoria de ação dialógica, mesmo no caso dos que concordam a propositura da metodologia participativa. Alhures, encontramos autores sustentando posições bem avançadas nesta compreensão. Falando sobre a pesquisa, Porto

(2004), propõe substituir a preposição "para" pela "com", discorrendo sobre a importância do diálogo entre saber técnico e saber local como um elemento indispensável para se conhecer a epistemologia do agricultor. E infere-se que essa postura pode ser muito bem apropriada ao campo da extensão/comunicação.

Porto, (2004, p. 86), ainda adverte que muitos profissionais (pesquisadores/professores) acabam confundindo saber técnico com poder técnico colocando o poder técnico ao nível do poder moral de decidir o que é melhor para as pessoas. "O diálogo democrático entre conhecimento científico e popular, além de fazer bem à ciência, certamente fará ao agricultor(a) familiar que sairá da condição de espectador para a de protagonista do seu próprio destino [...]" (PORTO, 2004, p. 86).

Em certos casos, a discussão centrada em torno da invasão cultural ao universo dos agricultores ao invés de reparar erros, gerou outro. Ainda que caiba uma investigação mais acurada acerca de elementos populistas na obra de Freire, não há dúvida de que o descuido para com a questão da diretividade no conjunto de suas obras contribuiu propiciando a distorção histórica dicotômica redundando no populismo participativo.

Como extenuar os efeitos destes processos é um tanto complexo, o que se pode fazer é defender o aumento da compreensão, de sua existência. Uma vez que os agricultores, em muitos casos, tendem a enfrentar maior vulnerabilidade em termos de acesso aos recursos que ajudam a compreender tal dinâmica, cabe dizer que os cursos de formação dos profissionais para atuar no ramo poderiam colaborar bastante neste sentido, incluindo cada vez mais as abordagens de temas "extra-técnicos" na formação de seus egressos.

Analisando as combinações possíveis por interfaces de construção cognoscitiva a luz do pensamento freireano se torna mais fácil compreender os motivos daqueles fracassos da Assistência Técnica de concepção difusionista, haja visto que, por não constituírem-se como agentes passivos por natureza, a agressão à cultura local dos agricultores não fica imune a reações internas no refazer de seus conteúdos subjetivos. Claro que as consequências da metodologia invasiva, própria do extensionismo, produz resultados que não evoca a comemoração de nenhum agente, precisamente porque com ela perdem os agricultores na medida em que empobrecem e adoecem numa pratica que não agrega qualidade para o seu desenvolvimento econômico e sócio-cultural, e nem satisfaz "plenamente", sequer, aos interesses do grande capital na medida em que não consegue tirar deles os resultados esperados em termos de produtividade em função de sua miopia antropológica subjacente. Por fim, vale inferir que as políticas públicas de Extensão no contexto brasileiro se deram, ao mais das vezes, de forma análoga à concepção de Educação construída na horizontalidade.

REFERÊNCIAS

[1] CALLOU, Angelo Brás Fernandes (Docente), 2006. Extensão Rural: polissemia e resistência; *Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia e Rural (SOBER): XLIV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural*, ISBN: Português, Meio digital.

[2] A Extensão Rural no Rio Grande do Sul: Da tradição "Made in USA" ao paradigma agroecológico. **Disponível em: <http://www.coladaweb.com/geografia/extensao.html> Acesso em: 17 mar. 2009, 23:02.**

[3] SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos da globalização. In; *A globalização e as Ciências Sociais.* São Paulo: Cortez, 2005

[4] IANNI, Octávio. *Teoria da globalização***.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

[5] FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983

[6] BARROS, Edgard de Vasconcelos. *Princípios de Ciências Sociais para extensão rural*. Viçosa: UFV, 1994.

[7] BOLLNOW, Otto. *Pedagogia e Filosofia da existência*. 2ª edição, trad. Hermógenes Harada, Ed. Vozes, 1974.

[8] PORTO, Victor Hugo et al (editores) *"Agricultor familiar: sujeito de um novo método de pesquisa, o participativo".* RS: EMBRAPA Clima Temperado, 2004.

[9] PORTO, Vitor Hugo. Uma estratégia para políticas de pesquisa participativa na agricultura familiar: conhecer a transmissão e posse da terra. In: PORTO, Victor Hugo et al (editores) *"Agricultor familiar: sujeito de um novo método de pesquisa, o participativo".* RS: EMBRAPA Clima Temperado, 2004.

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: UMA REFLEXÃO ACERCA DO ESPAÇO DE ENSINO

EDUCATION ET EMANCIPATION HUMAINE: UNE RÉFLEXION SUR L'ESPACE DE L'ÉDUCATION

Julia Rocha Clasen[a]

[a] *Universidade Federal de Pelotas, clasenjulia1@gmail.com*

RESUMO

Neste trabalho é realizado uma reflexão acerca do atual modelo de ensino a partir da experiência da autora enquanto educadora de uma turma do terceiro ano do ensino médio, referente ao seu estágio docente, realizado no Colégio Estadual Cassiano do Nascimento, localizado na cidade de Pelotas-Rio Grande do Sul. Durante o desenvolvimento das aulas de sociologia a autora vivenciou um espaço de ensino formado a partir de uma perspectiva de superação da relação dicotômica entre estudante e professor, a possibilidade da superação desta relação no decorrer das aulas desenvolvidas foi possível tanto pela perspectiva de ensino adotada pela educadora quanto pelo engajamento político dos estudantes e vivência de espaços de ensino para além da sala de aula. No entanto, foram diversos os entraves e limites vivenciados nesse percurso os quais direcionam ao problema desta pesquisa: qual o potencial de transformação do espaço de ensino? Tendo o espaço de ensino enquanto referencial para reflexão acerca da educação pública. Compreende-se a necessidade de construção de um projeto de educação que se coloque em sincronia com um projeto de sociedade, sendo criadora de novas relações sociais. Nesta perspectiva, é intenção da autora nesta pesquisa contribuir com a reflexão já existente acerca de um projeto de educação classista e emancipador, apontando para a perspectiva de construção de uma Educação Popular.

Palavras chave: Educação Popular; espaço de ensino; emancipação humana.

SOMMAIRE

Dans ce travail est menée une réflexion sur le modèle d'enseignement actuel, de l'expérience de l'auteur en tant qu'éducateur d'une classe de troisième année de lycée se référant à son stage d'enseignement, tenu au « Cassiano do Nascimento » State College, situé dans la ville de Pelotas-Rio Grande do Sul. Au cours du développement des cours de sociologie, l'auteur vécu un espace d'enseignement qui s'est formé dans une perspective de surmonter le relation dichotomique entre l'étudiant et l'enseignant, la possibilité de surmonter cette relation au cours des classes développées était possible à la fois par la perspective d'enseignement adoptée par l'éducateur ainsi que l'engagement politique des étudiants et l'expérience des espaces d'enseignement au-delà de la salle de classe. Cependant, il y avait plusieurs obstacles et limites rencontrés dans ce cours qui abordent le problème de cette recherche: quel est le potentiel de la transformation de l'espace d'enseignement?Avoir l'espace d'enseignement comme référence pour la réflexion sur l'éducation publique. Il est entendu la nécessité de construire un projet d'éducation qui est synchronisé avec un projet de société, créant de nouvelles relations sociales. Dans cette perspective, l'intention de l'auteur dans cette recherche est de contribuer à la réflexion existante à propos d'un projet d'éducation classiste et émancipatrice, pointant vers la perspective de la construction d'une éducation populaire.

Mots-clés: Éducation populaire; espace d'enseignement; émancipation humaine.

Introdução

Neste trabalho é proposta uma reflexão acerca das relações de ensino em contraposição ao projeto educacional imposto pelo capital. Tendo como objeto de análise o espaço de ensino vivenciado durante a experiência da autora em seu estágio docente, ocorrido no Colégio Estadual Cassiano do Nascimento, localizado na cidade de Pelotas-Rio Grande do Sul.

Propondo uma investigação que orienta-se em dois sentidos, em um primeiro momento buscando traçar o espaço de ensino vivenciado pela autora, durante seu estágio docente, enquanto uma experiência que contribui para reflexões acerca de práticas de rompimento da relação dicotômica entre estudantes e educador, pautando este enquanto um espaço de resistência no sentido que propunha a reformulação das relações de ensino-aprendizagem. E, em um segundo momento, apontar quais os potenciais e limites dessa proposta em uma sociedade de classes e em qual medida é suficiente pensá-la de forma isolada, diante de um projeto de ensino atrelado a uma lógica produtivista. Levantando enquanto problemática desta pesquisa: qual o potencial de transformação do espaço de ensino?

Os questionamentos aqui levantados partem do primeiro contato mais profundo da autora com o cotidiano escolar, durante seu estágio docente que tem início no ano de 2016 na observação das aulas de sociologia de três turmas do ensino médio (um primeiro, um segundo e um terceiro ano do ensino médio) e posteriormente, no ano de 2017, em sua experiência enquanto educadora de uma turma do terceiro ano do ensino médio, antecedida pela observação das aulas desta mesma turma no ano anterior.

Este período foi referente a uma conjuntura de intensa mobilização de diferentes categorias da sociedade frente aos ataques incorporados pelo governo de Michel Temer (PMDB) à sua agenda política, representando retrocessos sociais e políticos à diferentes setores sociais. Evidenciados no setor educacional com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que institui o Novo Regime Fiscal, estabelecendo limites para os gastos públicos em educação e saúde por 20 anos e a Medida Provisória (MP) 746/2016, que propõe a Reforma do Ensino Médio, orientada pela Base Nacional Comum Curricular[30], a qual parte de uma perspectiva de "neutralidade" do conhecimento como centro do processo de ensino.

No mesmo sentido é apresentado o projeto "Escola sem Partido", de caráter criminalizador diante do posicionamento ideológico no campo da educação, dirigindo-se principalmente aos educadores.

Estas medidas aclaram o projeto educacional proposto pelo governo, que busca a formação de indivíduos disciplinados e capacitados para inserção no mercado de trabalho. Barrando qualquer pensamento crítico diante das relações dominantes.

Sendo possível visualizar, diante destas medidas, a forte mobilização estudantil secundarista, que significou o processo de ocupação de mais de mil escolas em 19 estados brasileiros, no ano de 2016[31]. Um movimento que na escola de inserção da autora perdura mais de um mês e deixa marcas no espaço escolar, ainda em um período posterior à desocupação da escola.

Nesse sentido, pretende-se compreender o espaço de ensino vivenciado, no período posterior ao processo de ocupação, propondo a sua explanação acerca da sua formação enquanto um espaço de expressa resistência

[30]A Base Nacional Comum Curricular, traçada em sua primeira versão no ano de 2015, elucida o projeto para educação, instrumental e mercadológico assumido pelo governo, o qual significa um enorme declínio político e científico à educação.

[31] No dia 28 de outubro de 2016 a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) lança uma lista com as escolas ocupadas, um número que chega a 1197 escolas. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/> Acesso em 08 dez. 2017.

dos estudantes, em uma conjuntura invasiva ao campo educacional.

Questiona-se acerca das tarefas para educação diante dessa conjuntura política, estabelecendo nesse sentido, diálogo com a teoria marxiana, com formulações de teóricos que em um período anterior propuseram o debate acerca da necessidade de pensar uma educação que paute a emancipação humana.

Levantando o debate acerca de um projeto educacional apresentado em sincronia com um projeto societário, partindo do pressuposto de uma educação que pretenda-se criadora de novas relações sociais.

Sendo metodologia dessa investigação a observação participante do espaço escolar nos dois distintos momentos de inserção da autora (primeiro no ano de 2016 com a observação das aulas de sociologia e posteriormente, munida deste processo observatório, a experiência enquanto educadora de uma turma do terceiro ano do ensino médio). Tendo o diário de campo enquanto ferramenta essencial neste processo de observação, sendo também revisitado ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

É realizado também um levantamento bibliográfico, buscando ater as diversas produções acerca da temática, levantando produções acerca do período político que é recorte desta pesquisa. E também sobre momentos anteriores que são identificados como formadores das ocupações de 2016, levantando principalmente as Jornadas de Junho de 2013 enquanto fundamentadoras da identidade política da juventude no ano de 2016. Compreendendo este momento como o primeiro contato da juventude que ocupa as escolas em 2016 com mobilizações massivas, incorporando aspectos organizativos decorrentes das Jornadas de Junho de 2013 nas mobilizações posteriores. E a ocupação de 220 escolas no ano de 2015[32], entendendo este enquanto estopim político às mobilizações ocorridas no ano posterior.

Foram identificados trabalhos produzidos principalmente no final do ano de 2016 com reflexões sobre o engajamento militante secundarista durante as ocupações, voltados em sua maioria para o âmbito dos movimentos sociais e buscando investigar aspectos organizativos do processo de ocupação. Sendo essenciais para compreensão desse momento político e referenciais para o desenvolvimento da pesquisa, não identificando uma concentração da produção sobre a construção pedagógica durante o período das ocupações e em um período posterior a este.

A partir deste levantamento é concebida a problemática desta pesquisa, buscando sistematizar a contribuição dos secundaristas durante o processo de ocupação à projeção de uma educação crítica, pensada em sincronia com os movimentos sociais. Assumindo a relevância do caráter pedagógico desse momento político e abrangendo a permanência da preposição educativa dos estudantes no cotidiano do espaço escolar.

Durante este levantamento são analisados diversos registros em formato de vídeo e fotografia que retratam as ocupações das escolas estaduais em 2016, buscando um aprofundamento acerca deste período e de particularidades presentes nos registros visuais. Compreendendo a imagem enquanto importante recurso investigativo, composta de minúcias cotidianas e indagações acerca do objeto investigado. Segundo Martins (2016, p.10) o visual se torna cada vez mais documento e instrumento indispensáveis na leitura sociológica dos fatos e dos fenômenos sociais. Não só como documento em si, mas também como registro que perturba as certezas formais.

A partir destes elementos e com aporte dos instrumentos metodológicos aqui pontuados, foi possível a análise da construção do espaço de ensino com base na relação estabelecida entre estudantes e educadora, atentando para a formação e atuação política dos estudantes, entendendo este enquanto importante aspecto na construção do espaço de ensino.

[32]O governo apresentava como objetivo a organização da escola em ciclos de ensino, impactando no fechamento e remanejamento de milhares de alunos e professores para outras escolas.

Desenvolvimento

Vivencia-se no presente momento histórico uma escola comprometida em cumprir em diferentes aspectos uma lógica mercadológica do ensino, apontando para uma formação voltada para o mercado de trabalho e permeada das relações de estratificação social próprias da sociedade de classes. Gramsci ao analisar a situação da educação na Itália após a implementação da Reforma Gentile, descreve o papel da escola com uma roupagem democrática enquanto "criadora de estratificações internas", sendo possível incorporar esta análise ao pontuar o sistema escolar brasileiro no atual estágio do capital.

> Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a "iniciativa privada" no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens "juridicamente" fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos. (GRAMSCI, 1982, p. 137)

O Estado tem na educação, principalmente, na educação escolar uma ferramenta central de assimilação dos indivíduos acerca das relações dominantes. Incumbindo à educação institucionalizada, papel central na reprodução da ordem social. Segundo Mészàros:

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu- no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima [grifo do autor] os interesses dominantes. (MÉSZÀROS, 2008, p.35)

Compondo desta forma, um sistema escolar que é comprometido com uma lógica mercadológica, formando indivíduos para inserção nas relações de produção. Capacidados para assimilação destas relações e reprodução da forma social capitalista.

Fundamentando a função de formação do indivíduo com a perspectiva central de ocupar postos precarizados no mercado de trabalho. Segundo Souza (2010) a cultura empresarial, no atual estágio do capitalismo, tem buscado garantir na classe trabalhadora a mais importante competência para o pleno desenvolvimento da ordem social, a capacidade de assimilar e aceitar de forma positiva as mudanças impostas ao trabalhador, no contexto do processo de trabalho e produção. Cabendo assim, à educação, enquanto instituição reprodutora do Estado, um papel central na formação subjetiva do indivíduo diante dessa função de assimilação e aceitação.

Sendo assim, busca-se explanar a insuficiência de pensar a reformulação da educação em um contexto de manutensão das relações de produção.

Compreendendo os limites de projeção de uma reforma educacional em atrelação à um sistema que é necessariamente desigual. Afirma-se a necessidade da projeção de uma educação que aponte-se enquanto aporte formador na construção de novas relações sociais. Conforme Mészàros.

> As mudanças sobre tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. (MÉSZÀROS, 2008, p. 25)

Apontando para a restrição de práticas críticas frente ao modelo neoliberal de ensino nos limites de tal sistema econômico e político, especificando a necessidade de pensar um projeto de educação que reflita a construção de um projeto de sociedade. Buscando assim, desenvolver neste processo reflexivo o papel e potencial transformador da educação nesta construção.

Assim, ao traçar o caminho a ser assumido na construção de uma educação que coloque-se de fato em contraposição com as atuais

relações de ensino-aprendizagem, é debatida a função social da escola na formação do indivíduo, buscando entrelaçar esta questão com o recorte da pesquisa.

Compreendendo, a escola enquanto um dos primeiros espaços de socialização onde o indivíduo estabelece relações concretas para além da sua primeira instituição de socialização, a família, sendo este um espaço formativo ao processo de consciência e que cumpre tanto com o papel de reforçar aspectos da ideologia dominante, já vivenciados a partir da família, como enquanto um espaço da formação da identidade do indivíduo e, potencialmente, formadora de uma identidade coletiva, tornando desta forma possível a mobilização. Segundo Iasi "ao vislumbrar no outro a mesma condição que considera enquanto injusta é partilhada de uma identidade grupal, possibilitando a ação coletiva" (1999, p. 34). Sendo a formação da identidade coletiva partilhada pelos estudantes secundaristas que possibilita a mobilização desencadeadora da ocupação de mais de mil escolas brasileiras em uma conjuntura de ataques à educação e aos direitos dos trabalhadores.

Não projetando uma reflexão pontual acerca das lutas no campo educacional, ao debater as ocupações ocorridas no ano de 2016, é essencial pensar suas potencialidades e o cárater transformador desse momento político.

Que, para além de resistir aos ataques em curso, teve a potencialidade de mobilização de diferentes categorias da classe trabalhadora e de organização de um espaço de ensino atrelado à perspectiva das lutas em curso. Os estudantes assumiram um movimento nacional que colocou em debate o sistema escolar como era vivenciado.

Pautando espaços de ensino que estavam para além de um formação conteudista, mas formulados de acordo com a demanda de conhecimento dos próprios estudantes.

Nesse sentido, é compreendida e necessidade de consideração acerca do protagonismo dos estudantes secundaristas na construção de um projeto de educação que pretenda-se em sincronia com um projeto societário.

Evidenciando a atuação secundarista no ano de 2016 enquanto um movimento que deixou traços no espaço escolar. Apresentando-se enquanto um espaço de socialização do indivíduo, formou este enquanto sujeito político, projetando sua atuação no espaço da sala de aula mesmo em um momento posterior ao movimento de ocupação.

Resultados e discussão

Tendo, enquanto recorte nesta pesquisa o Colégio Estadual Cassiano do Nascimento, onde a ocupação durou mais de um mês, foi possível visualizar nas aulas desenvolvidas em um momento posterior a ocupação e no cotidiano escolar, aspectos ainda presentes da ocupação, refletindo principalmente na identidade do estudante. Segundo Iasi (1999, p. 34) "a ação coletiva possibilita não apenas revoltar-se com as coisas, mas visualizar sua potencialidade de mudança". Nas aulas desenvolvidas após o período de ocupação foi possível visualizar o estudante colocando-se enquanto sujeito na construção de uma educação que rompa com a lógica neoliberal de ensino.

Não restringindo a educação ao espaço formal da sala de aula, é apontado aqui o próprio espaço articulado pelos estudantes durante o processo de ocupação enquanto um espaço de construção de conhecimento, não caindo em um espontaneismo acerca do processo de ensino, mas tendo referência em uma concepção popular de educação, compreendendo que o processo de aprendizagem ocorre para além do espaço formal da sala de aula. Segundo Vale:

> Educação Popular por nós entendida é necessariamente uma educação de classe. Uma educação comprometida com os segmentos populares da sociedade, cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição. (VALE, 1992, p.57)

É compreendido que o recorte da pesquisa significou uma experiência de educação

popular ocorrida no espaço escolar, representando uma experiência de ensino formulada a partir do saber e dos anseios dos movimentos sociais, afirmando aqui o rompimento que este momento significou entre instrução e educação, os estudantes no período de ocupação reivindicaram a vida cotidiana enquanto objeto de ensino e o ensino enquanto formulação para as lutas que sucediam.

> Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. E ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular. Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela "ensina" vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia. (BRANDÃO, 2006, p. 48)

Assim, durante os 32 dias que os estudantes ocuparam a escola ocorreram espaços organizativos os quais eram reforçadas as questões políticas que seguiam uma linha nacional, mantendo um formato de deliberação coletiva. Eram organizados também e, principalmente, espaços de estudos durante a ocupação. Os estudantes organizaram as aulas de acordo com a sua própria demanda e assim somaram-se estudantes da universidade, educadores e artistas. Pessoas de diferentes áreas do conhecimento iam até a ocupação construir espaços de aprendizagem, sendo já reforçado aquilo afirmado por Iasi (2013, p.79) "a educação formal e a não formal é essencial".

Esse momento demonstrou-se um processo primordial, tanto para a luta política dos estudantes e na construção histórica nacional, quanto no sentido pedagógico, no qual os estudantes compreenderam-se enquanto atores na construção de uma educação que se distancie de uma lógica neoliberal de ensino. Conforme Iasi, estes são pertencentes à ordem do capital, compartilhando de elementos desta, mas não alheios de entrar em choque com as contradições vivenciadas.

> A classe trabalhadora é ao mesmo tempo uma classe da ordem do capital, e por isso expressa na sua consciência os elementos do amoldamento e, exatamente por ser uma classe da ordem do capital, pode entrar em choque com esta ordem almejando ir além dela e, quando o faz, expressa uma consciência que pode chegar a uma consciência de classe. (IASI, 2013, p.74).

Compreendendo a necessidade de formulação de um sistema de ensino formador do indivíduo em sua totalidade, trazendo a necessidade de criação de uma educação que não seja apenas destinada ao amplo acesso da população, mas que seja de fato pensado em sincronia com as formulações intelectuais das massas populares.

Diante dessa questão e buscando também refletir sobre o papel assumido pelo educador frente a esta relação, que segundo Gramsci (1982) consiste essencialmente em acelerar a formação da criança acerca da relação estabelecida de luta entre o "tipo superior" e o "tipo inferior", na medida em que o professor é consciente deste contraste. É apontado tanto o educador quanto o educando enquanto sujeitos no rompimento com o atual modelo de ensino e reformulação da organização escolar e social. E é a educação norteadora na construção de um projeto de sociedade, na medida em que, assume um papel protagonista na formação social da classe trabalhadora.

Assim, sendo objeto desta investigação o estudante em um momento posterior ao processo de ocupação e refletindo acerca da relação fundamentadora do espaço de ensino é preciso evidenciar aspectos proeminentes desse espaço de ensino, que formulou-se em uma perspectiva de rompimento com a relação hierarquizada entre educador e estudantes.

Segundo o autor Paulo Freire o necessário rompimento desta relação dicotômica ocorre no estabelecimento de um diálogo entre educador e educandos, entendendo desta forma o processo de ensino enquanto um processo que só ocorre com o princípio de superação da contradição entre os agentes do espaço de ensino-aprendizagem. Evidenciando nesta investigação o protagonismo do estudante

nesse diálogo, no sentido de formação de sujeitos críticos.

> Desta maneira o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já, não valem. (FREIRE, 1987, p. 39)

Partindo deste aspecto para o desenvolvimento das aulas, foi possível visualizar, os alunos colocarem-se em uma relação que se dirigia em dois caminhos, contrários entre si, mas que apresentavam-se em sincronia. Primeiramente de estranhamento sobre a abordagem da educadora, reflexo de uma concepção disciplinada sobre os significados do ensino, vivenciada durante seu processo de formação escolar. E, concomitante a esta postura, demonstravam-se seres críticos, quando instigados ao debate. Questão que ficou clara nas aulas desenvolvidas que, em sua construção, contou com a participação dos alunos, a partir da sugestão de temas a serem trabalhados e por meio da participação durante os debates que se desenvolviam na sala de aula.

A dinâmica das aulas desenvolvidas se constituiu a partir de questionamentos, buscando trazer enquanto ponto norteador do debate o conhecimento dos estudantes sobre o tema trabalhado em sala de aula, assim como, temas que despertavam o interesse dos estudantes eram dialogados com os conteúdos trabalhados. Alguns temas, de enorme relevância sociológica foram trabalhados a partir de sugestão dos próprios estudantes, temas como: relações de gênero, descriminalização do aborto, movimentos sociais e movimentos de cultura popular na cidade. A forma como ocorre essa contribuição dos alunos é decorrente da relação estabelecida na sala de aula entre educador e educandos, o que permitiu a concretização desse diálogo.

Esta abordagem em um primeiro momento demonstrou-se um desafio, na medida em que, os estudantes apresentavam um estranhamento a postura da educadora e a metodologia de ensino desenvolvida, tinham enquanto natural uma hierarquia imposta, reflexo do modelo de ensino vivenciado ao longo da formação escolar. No entanto, a partir do estabelecimento deste diálogo entre estudantes e educadora, foi possível visualizar um espaço de aprendizagem, para além do modelo hierarquizado.

Ainda que essa disciplina estivesse de certo modo naturalizada, era constantemente colocada em negação pelos estudantes, ao modo no qual estes se colocavam em suas falas e reflexões, demonstrando assim, diversos questionamentos sobre a conjuntura política e relações sociais vivenciadas em seu espaço de ensino, e para além deste. Esses questionamentos foram trazidos como referência para o desenvolvimento das aulas e formando, desta forma, a prática de ensino da educadora.

Ao longo da experiência enquanto educadora ficaram claros os desafios que se apresentam ao colocar-se em uma postura de contraposição com um modelo hierarquizado de ensino, desafios estes que estão para além da sala de aula.

A precarização do ensino é reforçada em diferentes âmbitos da educação, seja pela carga horária extenuante a qual o educador está submetido, pela falta de estrutura no sistema de ensino para o desenvolvimento de espaços de ensino para além da sala de aula, ou por condições materiais do próprio estudante que em sua maioria no ensino médio já está inserido no mercado de trabalho sendo restrito à postos precarizados de trabalho, sob os quais são submetidos a jornadas de trabalho desvalorizadas, recebendo um valor quase simbólico. Assumindo em muitos casos, a escola enquanto um espaço secundário em sua vida.

Sendo diversas as problemáticas que permeiam o ensino, estando relacionadas a sua lógica mercadológica e que submete os estudantes a um ensino precarizado e sucateado.

> Um ensino que, de uma determinada "faixa salarial familiar" para baixo, funciona justamente através de fazer crianças e adolescentes trabalhadores passarem pela escola sem haverem nunca passado pela educação escolar, para que o seu trabalho adulto, subalterno, seja o de quem

> aprendeu sem tempo de tirar do saber do estudo o proveito que torne dignos o trabalho e a vida. (BRANDÃO, 2006 p. 26)

Assumindo neste sentido os limites de pensar uma prática emancipatória em um contexto que reforça condições materiais que retiram do indivíduo qualquer condição de uma formação que não seja ditada pelo encargo que o mercado lhe prevê.

Ainda assim, é apenas a partir destas práticas, quando atreladas a um princípio crítico, que é possível visualizar um novo homem com uma projeção de sociedade radicalmente diferente. Cabe à educação um papel central nessa formulação, na medida em que é esta instituição crucial ao processo de socialização do indivíduo.

Reforçando aqui, a necessidade de articulação de uma educação que se coloque para além da perpetuação de uma lógica mercadológica e tenha enquanto tarefa uma mudança estrutural da sociedade, essa transformação só é possível a partir da construção de espaços de ensino que se articulem em contraposição à ideologia dominante. Segundo Mészáros (2008, p.65) a educação assume um papel soberano à tarefa de criar uma ordem social radicalmente diferente.

Sendo, a partir da elaboração de estratégias que busquem mudar as condições objetivas de reprodução do sistema e, também a partir da mudança consciente do próprio indivíduo. Levantada a educação a tarefa de ser formadora de uma consciência crítica, por ser este espaço representativo na socialização do indivíduo.

Conclusões

O estudante secundarista ao colocar-se enquanto sujeito da reformulação do espaço escolar, aponta para o diálogo estabelecido com outros sujeitos presentes neste espaço. Significando principalmente um diálogo entre educador e educandos, que vise romper com a estrutura hierarquizada de ensino. Propendendo assim, um necessário rompimento com a contradição desta relação.

Sendo claro os desafios dispostos ao longo desse processo, a própria disciplina tão naturalizada ao estudante e perceptiva em todos os espaços da escola, impõe-se quando ocorre a tentativa de romper com um formato anteriormente vivenciado. Em decorrência desta, torna-se visível o estranhamento dos estudantes que tem enquanto referência de espaço de ensino o espaço formal da sala de aula.

Durante as aulas desenvolvidas ao ocorrer tentativas de romper com esse formato hierarquizado presente na sala de aula, dois momentos foram perceptíveis. Primeiro, o estranhamento do estudante, colocando-se em uma postura de indagação sobre essa tentativa. E em um segundo momento, percebe-se um processo de compreensão do estudante enquanto sujeito daquele espaço, para além do estranhamento, algumas marcas do processo de ocupação ficam claras. O estudante ao romper com o processo de disciplina vivenciado no cotidiano, tomando a escola para si, coloca-se enquanto sujeito daquele espaço, em contraposição ao cotidiano vivenciado anteriormente, pautando a construção de outro modelo de ensino.

E o próprio processo de aprendizagem da educadora é perceptível, sendo este o primeiro contato mais profundo com a dinâmica escolar, é a partir desta construção cotidiana que demonstram-se as possibilidades de estruturação de um espaço de aprendizagem que se coloque em contraposição ao modelo de ensino imposto.

A partir dessa vivência que é possível pautar de forma mais clara a precarização do ensino público, assim como, o descaso com a formação de educadores em um modelo neoliberal de ensino. É a partir do seu contato cotidiano com a escola que torna-se clara a urgência da construção de outro modelo de ensino, pensado a partir do protagonismo das lutas sociais no campo da educação.

Sendo inviável pensar esta construção de forma isolada, correndo o risco de restringir-se a uma reflexão pontual, sem pautar a escola enquanto um espaço de reprodução da ideologia dominante. Da mesma forma, não é possível pensar uma transformação da sociedade sem um projeto de educação.

Conforme Freire "A educação como prática de liberdade, ao contrário naquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo". (FREIRE, 1987, p.40)

Ao refletir acerca de uma educação que pautada para além de uma relação produtivista, é necessário pensar previamente a representação da escola na sociedade, enquanto um espaço de reprodução da ideologia dominante e que cumpre com um papel de naturalizar relações previamente estabelecidas.

Os estudantes secundaristas assumem essa tarefa de repensar as relação educacionais vivenciadas e o atual modelo de ensino ao ocupar as escolas, denunciando o sucateamento do ensino público e projetando uma educação que cumpra com o papel de ser uma educação emancipadora.

Neste trabalho é apontado esse momento político, por compreender que para além de sua relevância histórica, o processo de ocupação das escolas públicas deixou questões inacabadas, que permaneceriam no cotidiano escolar. Após o processo ocupação das escolas esta já não seria a mesma, os estudantes teriam ali estabelecido novas relações sociais, e para além desta questão, colocaram-se enquanto sujeitos naquele espaço. Os estudantes, em um processo de reorganização da escola, fizeram deste espaço um espaço de pertencimento e pautaram, como em outros momentos da história do movimento estudantil secundarista, a sua força política na construção de uma sociedade radicalmente diferente.

Afirma-se a contribuição desse momento político ao campo pedagógico, visualizando a insuficiência de pensar a formulação de uma educação crítica que esteja distante daquilo pontuado pelos sujeitos que compõem o contexto escolar. Buscando romper com a distância entre produção acadêmica e as lutas sociais, que situa-se este trabalho.

REFERÊNCIAS

[1] MARTINS, José de Souza. *Sociologia da Fotografia e da Imagem.* 2º ed. São Paulo, Contexto, 2016.

[2] GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura.* Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1982.

[3] MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital. 2º* ed. São Paulo, Boitempo, 2008.

[4] SOUZA, José dos Santos. Trabalho, Educação e Luta De Classes na Sociabilidade do Capital. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Org.). *Trabalho, Educação e Sociabilidade*. Maringá: Práxis, 2010.

[5] IASI, Mauro. *Processo de Consciência.* São Paulo, CPV, 1999.

[6] VALE, A. M. do. *A educação popular na escola pública.* São Paulo, Cortez Editora, 1992.

[7] IASI, Mauro. *Educação e Consciência de Classe:* Desafios Estratégicos. Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 1, 67-83, jan / abr. 2013

[8] BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular?* São Paulo, Brasiliense, 2006.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO E (RE)SIGNIFICAÇÃO DOCENTE NO PROJETO CIRANDAR

THE TEACHERS TRAINING AND THEIRS REDETERMINATION AS A PROJETO CIRANDAR PARTICIPAN

Larissa Rodrigues de Oliveira[a],
Elisabeth Brandão Schmidt[b],

[a] *Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FURG). Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsista CAPES. E-mail: lara.adm11@gmail.com*

[b] *Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: elisabethschmidt@furg.br*

RESUMO

Este trabalho está circunscrito à pesquisa de mestrado, em andamento, que tem como objetivo compreender como ocorre o processo de (re)significação docente por meio das experiências registradas nos diários dos participantes do Projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola. De abordagem qualitativa, e com a utilização da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi, a pesquisa está orientada pela seguinte questão: como se mostra a (re)significação da docência no âmbito do Projeto Cirandar?. A intenção é aprofundar o entendimento sobre a formação docente embasada nas narrativas dos/as professores/as e estudantes de licenciatura que escreveram os diários propostos pelo Projeto entre os anos de 2013 e 2017. Os diários que fazem parte do *corpus* de análise foram selecionados com base em critérios, tais como: número de participações no Projeto Cirandar; narrativas de práticas realizadas na rede básica e pública de ensino; e tempo de docência. A hipótese formulada é a de que nas escritas reflexivas contidas nos diários emergem novas (re)significações a respeito da docência, visto que o processo de escrita possibilita reviver a experiência e compreendê-la sob um viés diverso. A primeira etapa da pesquisa resultou na seleção de 46 diários, os quais serão submetidos, novamente, a outros critérios para que o *corpus* seja compatível com a metodologia de análise de dados definida para a pesquisa.

Palavras chave: Docência, (re)significação, Projeto Cirandar, experiências, diários.

ABSTRACT

This work is circumscribed in a master research that is in progress and that has as a goal, understand how the teaching redetermination process ocurred through the experience registered in the daily participants of the Cirandar Project: round of conversation since the school. Of qualitative approach and using analysis methodology textual discursive (ATD) proposed by Moraes and Galiazzi. The research is oriented for this mainly question: how the reframe of teaching in Cirandar Project scope seem? The intention is deepen the understanding about trained education based in teachers and students narratives from licentiate degree that was written theirs daily ones between 2013 and 2017 years and that was proposed by the Project. The analyzing corpus daily was based in a careful selection such as: participants numbers of Cirandar Project, narratives from practice performed in basic and public network; time and teaching. The formulated hypotheses is that in reflexive written that are contained in theirs daily ones emerge a new reframe about the meaning of teaching since the written process enabled relive the experience and understand it in a different slant . The first stage of the research resulted in 46 daily that will be submited again but in another criteria for what the corpus of it be compatible with the analyze methodology of the data that were defined in the research before.

Keywords: Teaching, redetermination, Projeto Cirandar, experiences, daily.

Introdução

A formação docente pode ser compreendida como um processo plural e constante que acontece tanto a partir das práticas em sala de aula, quanto nas experiências fora dela. A escrita reflexiva a respeito desses movimentos proporciona aprofundar, repensar e (re)significar as ações docentes no sentido de ampliar sua abragência para além do âmbito escolar e dos conhecimentos acadêmicos sobre a profissão docente.

Iniciativas de formação em caráter contínuo como a desenvolvida pelo Projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola, possibilitam que tanto professores quanto licenciandos compartilhem suas práticas e reflexões, de modo que, os diários desenvolvidos durante o transcorrer do projeto sejam objetos repletos de (re)significações para que possamos compreender como ocorrem esses processos por meio das experiências dos participantes.

Sendo assim, nessa escrita temos como intenção apresentar um pouco da pesquisa de mestrado onde nos propomos a responder a seguinte questão: como se mostra a (re)significação da docência no âmbito do Projeto Cirandar?. Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa e a metodologia de Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2011), para aprofundar o entendimento sobre a formação docente a partir, principalmente do conceito de experiência docente cunhado por Larrosa (2015).

A pesquisa, em andamento, possuí como prerrogativa que das escritas reflexivas contidas nos diários possam emergir novas (re)significações a respeito da docência, visto que, o processo de escrita possibilita reviver a experiência e compreendê-la sob um viés diverso.

Dessa forma, estabelecemos como objetivos específicos: analisar as escritas reflexivas nos diários dos participantes do Projeto Cirandar na busca pelos diversos "eus" que surgem das experiências docentes, assim como aprofundar o entendimento sobre o desenvolvimento do processo acadêmico-profissional Cirandar, e de que modo ele propicia a (re)significação docente.

Por esse viés, estabelemos como percurso de escrita a contexteualização do Projeto Cirandar, discussões a respeito dos conceitos de experiência docente, e daqueles que foram sendo suscitados durante o transcorrer da pesquisa, além de resultados parciais que as análises dos diários puderam inferir.

Desenvolvimento

O projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola[33] tem caráter acadêmico-profissional e possui como base fundamental as premissas freirianas da construção do saber coletivo, compartilhado e dialógico, primando pelo diálogo como diretriz da experiência, levando em consideração os contextos escolares e as vidas dos professores, suas resistências e lutas, além de seus entendimentos sobre a própria construção docente. Tal projeto torna-se um espaço para repensar as práticas docentes, ao mesmo tempo, que confronta os conhecimentos acadêmicos às realidades escolares, dando margem para que os docentes entendam e conheçam suas próprias possibilidades e limitações. Conforme Schmidt e Galiazzi (2013):

> O pressuposto formativo é que os professores envolvidos no processo de formação produzam seus relatos de experiência e durante a sua produção desenvolvam a escrita, o diálogo, a leitura crítica entre pares, o trabalho coletivo e a partilha de saberes e vivências [...] (p.16).

Os objetivos específicos do Projeto são: a formação acadêmico-profissional de maneira a integrar escola e universidade; rodas de investigação, para dialogar sobre as

[33] Teve início no ano de 2012, em parceria com a 18º Coordenadoria Regional de Educação (CRE), na intenção de reestruturar o currículo do Ensino Médio, focando nas experiências dos Seminários Integrados. Após, a proposta foi ampliada, sendo atualmente estendida para graduados, pesquisadores e licenciandos que tenham interesse em refletir sobre suas práticas de sala de aula.

experiências de sala de aula; rodas de escrita, onde são desenvolvidos os relatos dessas experiências; rodas de leitura crítica, etapa em que existe a troca de relatos e elaboração de parecer sobre a escrita do colega; reescrita e reenvio (pelo sistema da universidade – Sinsc/FURG); leitura dos relatos que farão parte das salas de apresentação no encontro final presencial e a apresentação dos relatos no projeto Cirandar. Os objetivos elencados constituem também as fases do Projeto, sendo que atualmente34 existem dois encontros presenciais: um durante o processo e outro no encerramento, onde são entregues os diários desenvolvidos durante o semestre. As demais etapas são realizadas a distância, como mencionado acima, por meio do sistema de inscrições da FURG.

O referido projeto, a partir dessa perspectiva, torna-se uma tentativa de compreender a construção da docência para além da formação acadêmica, pois transpassa os corredores e paredes das universidades e perpassa pelas salas de aula públicas e privadas, pelo dia a dia escolar, levando em consideração mais que práticas, metodologias e perspectivas pedagógicas, pois possibilita "o exercício da escuta e o compartilhar dos saberes", produzindo "junto aos participantes do projeto, uma atmosfera que remeta ao sentido de pertencimento a um país, à própria escola e à formação de professores [...]" (SCHMIDT E GALIAZZI, 2013, p.14 e 15).

Em vista disso, levar em consideração os pressupostos teóricos do projeto, como a aula de cada professor para pensar a formação; a escrita das experiências de sala de aula como foco coletivo e ferramenta cultural; a aprendizagem dialógica e coletiva; e a leitura entre pares, intensifica a formação e o entendimento sobre a (re)significação da docência. Ratificando, esse processo de formação acadêmico-profissional proporciona uma diversidade de entendimentos e uma gama de maneiras de analisar, compreender e obter resultados positivos sobre o desenvolvimento profissional dos docentes; o que inclui aquilo que os toca e os modifica, visto que os relatos inscritos no projeto Cirandar são a prova dessas experiências, a constatação de que a sala de aula está sendo vivida, sentida, experimentada e não constitui apenas um acontecimento que simplesmente "passa" (LARROSA, 2015).

Tais fatos corroboram a importância de articular escola e universidade, proposta formativa do projeto, que visa a compartilhar responsabilidades entre essas instituições, no que tange à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, enfatizando a relevância dos saberes teóricos nas realidades escolares e não apenas o exercício de repetição de técnicas, métodos e estratégias de pouco efeito transformador que se repetem. Por esse viés, Pimenta (2010) defende que:

> [...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (p.49)

Essas perspectivas de análise são materializadas nas escritas desenvolvidas nos diários, trazendo a elas o tom de reflexão, distanciando do que Freire (2016) define como amesquinhar o caráter formador do exercício educativo. Nas palavras do autor: "É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (2016, p. 34). Portanto, as experiências relatadas nos diários, escritos durante o projeto Cirandar, são fonte rica de experiências que transpassam o simples "fazer educativo", valorizando a prática profissional como "momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização" (PIMENTA, 2010, p.48).

Da mesma forma, a leitura entre pares motiva a enxergar a própria prática refletida no olhar do outro. Não o olhar de análise e julgamento, mas aquele que compartilha da aprendizagem

[34] O último processo teve seu encerramento em março de 2018, referente ao ano de 2017.

e colabora com o crescimento da experiência do colega, visto que o processo de ler e reler os relatos dos pares convida ao exercício de reflexão sobre si mesmo, a partir da vivência do outro. Uma reflexão crítica que envolve o "movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2016, p.39), reiterando a premissa da ação profissional que forma e transforma.

Com base nessas perspectivas, a estrutura do projeto foi desenvolvida, primeiramente em 2012, para atender aos docentes que lecionavam no Ensino Médio, ministrando as disciplinas de Seminário Integrado. Naquele primeiro ano, não foram elaborados diários; mas sim relatos35. No ano seguinte (2013), assim como no primeiro, a captação dos participantes foi realizada por meio de visitas aos núcleos que reuniam todas as escolas públicas de Ensino Médio do município de Rio Grande, iniciando a proposta da construção de diários. Nos anos posteriores, o processo foi ampliado para licenciandos e professores das redes (públicas e privadas), mantendo o foco no intuito de uma formação conjunta, coletiva, voluntária e direcionada ao pressuposto de formação por meio de comunidades aprendentes.

A ideia de comunidades aprendentes, segundo Galiazzi e Schmidt (2016), decorre do termo "comunidades de prática", para nomear aquelas que aprendem a viver em comunidade, exercendo atividades em comum onde todos se engajem (p.15). No caso específico do projeto Cirandar, as atividades compartilhadas são as leituras, escritas dos relatos, aprofundamento teórico, leitura crítica do relato do colega e a produção de diários reflexivos.

Entendendo um pouco mais o desenvolvimento e as bases que sustentam o projeto Cirandar, depreende-se o quanto esse processo tem a oportunizar, por meio das experiências historiadas e refletidas em conjunto, a respeito das escritas reflexivas dos diários em relação ao questionamento inicial da pesquisa de como se mostra a (re)significação da docência no âmbito do projeto Cirandar.

Na intenção de ilustrar a escrita, trazemos a imagem (Figura 1) de alguns diários que farão parte do corpus de análise. O debruçar sobre os diários propiciará mudanças no processo de (re)significação docente, visto que a leitura dos seus conteúdos será, a partir desse momento, um pouco da experiência que vivemos ao pesquisar sobre a formação docente e ao refletir, com base naquilo que aprenderemos, sobre as práticas docentes e as inúmeras possibilidades do tornar-se e do (re)significar-se como professor. Freire (2016) define com maestria o ato de refletir sobre si quando diz que:

> Na formação permanente dos profissionais, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2016, p. 40).

Desse modo, o conteúdo desses diários (Figura 1) está impregnado das reflexões críticas sobre a prática que Freire nos convida a realizar.



Figura 1 - Primeiros diários que fazem parte do corpus de análise da pesquisa. Fonte: acervo do autor

Ao explicitar os motivos pelos quais os diários foram escolhidos para tornarem-se objeto desta pesquisa, inicialmente rememoramos Larrosa (1998), quando

[35] Os relatos são escritas mais sucintas sobre as experiências escolhidas para serem refletidas. Atualmente, fazem parte do processo e são objetos da etapa de leitura entre pares.

esclarece que as narrativas das experiências, relatadas nos diários, fazem com que narrador e interlocutor estabeleçam diálogo, expressando seus múltiplos "eus". Da mesma forma, Zabalza (2004) manifesta que escrever sobre si (suas experiências) auxilia a racionalizar a vivência e reconstruir a experiência (p.18). Portanto, refletir acerca do vivido, encaminha ao processo de (re)significação, visto que proporciona questionar-se, reavaliar-se e conhecer-se como docente em constante formação.

Tais conceituações vêm ao encontro do que a pesquisa se propõe, em outras palavras, os diários como objeto de pesquisa são fontes para refletir sobre esses diversos "eus" que surgem das experiências docentes. Conforme defendem Freitas, Machado e Souza (2017), os diários são instrumento de apoio às práticas crítico-reflexivas. Ademais, essas mesmas experiências transformam as práticas e, por consequência, o ambiente no qual o docente em transformação está inserido, sendo assim, pensar a respeito da prática é fundamental. Contudo, escrever acerca dessas reflexões, torna-se uma contribuição importante a outros professores, quando compartilhada entre pares.

Devido a essa circularidade positiva é que procuramos, na pesquisa, compreender melhor o desenvolvimento de processos acadêmico-profissionais, como o projeto Cirandar, e de que modo eles propiciam a (re)significação docente. Sendo assim, enfatizamos a importância do processo de escrita sobre a prática, pois entendemos que os diários se tornam instrumentos básicos para esse tipo de interpretação. Segundo Hess (2006), os diários são utilizados para guardar os momentos, portanto, o autor o nomeia como diário dos momentos, ao passo que Zabalza (2004) denomina de diários de registro, sendo esse um "espaço de narrativa dos pensamentos dos professores" (p.41), onde é possível explorar a "versão que o professor dá de sua própria atuação [...] e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta" (p.41).

Sem pormenorizar a nomenclatura que cada autor oferece ao instrumento diário, mas considerando sua importância, é possível esclarecer a ampla abrangência que o hábito da escrita tem em relação ao processo de (re)significação docente. Para Cunha e Chaigar (2009), "a escrita é a forma principal de comunicação humana, e seu domínio é parte fundamental da condição educativa dos sujeitos" (p.120), sua importância é consenso que permeia por diferentes "espaços e lugares onde se produz conhecimentos sobre essa questão" (p.120).

Nesse viés, o contexto do projeto Cirandar torna-se um espaço estimulador da escrita narrativa em diários, propiciando ao professor a sensação de pertencimento a seu campo de atuação (COUSIN, 2010). Isso faz o profissional compreender a importância prática do seu papel na transformação das realidades educacionais que vive cotidianamente, tanto nos contextos da educação formal quanto não formal, pois, como assegura Freire (2016), a educação é a maneira de transformar o mundo, o instrumento que o professor utiliza para intervir positivamente na sociedade. Sendo assim, explanar sobre a docência e seus atravessamentos é condição precípua na tentativa de compreender melhor o fenômeno de pesquisa.

Na intenção de tornar visível o processo experenciado pelos participantes do projeto Cirandar, compartilhamos a imagem (Figura 2) de uma síntese36 desenvolvida por um dos grupos, no encontro presencial da edição de 2017. A criação da síntese tem por objetivo agregar as percepções do grupo frente ao processo que foi vivido, desde o início, culminando no compartilhamento das experiências em grupo. Fato que não pode ser considerado o ponto final, visto que o movimento de reflexão continua, mesmo com a finalização do projeto.

[36] Ao final de cada encontro presencial, a equipe organizadora convida os participantes de cada sala para manifestarem sua compreensão e aprendizagens, em uma síntese, que pode ser em forma de escrita, poema, música, teatro, entre outras que a criatividade permitir.

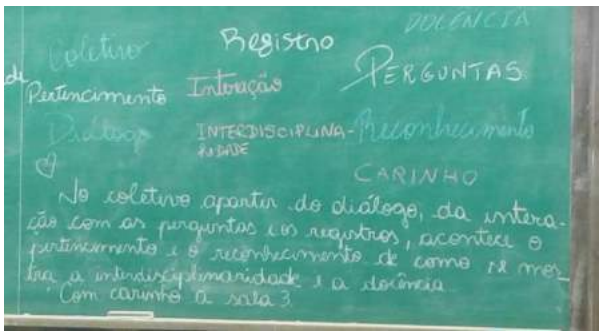


Figura 2 - Síntese desenvolvida por um dos grupos no encontro presencial de 2017. Fonte: acervo do autor

São momentos como esses que enfatizam a importância de entender a profissão docente imbuída de saberes técnicos, científicos e conhecimentos sensíveis e humanos, como corrobora Cunha (1989):

> A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que esse cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico (p. 169-170).

Nesse contexto, o projeto Cirandar propicia um processo de reflexão mais intenso sobre as práticas e experiências docentes, enfatizando a aprendizagem coletiva que se torna significativa, ao abranger formas múltiplas de pensar e exercer a docência, como esclarecem Galiazzi e Schmidt et al. (2013):

> [...] a formação acadêmico-profissional em que professores registram, conversam, escrevem, reescrevem e problematizam suas práticas educativas em Rodas de Formação na Escola e assim partilham os sentidos atribuídos a suas práticas, promovem espaços de pesquisa, planejamento e de organização das ações educativas em um processo de construção de parcerias e de formação acadêmico-profissional. Nossa aposta formativa está na constituição de comunidades aprendentes sobre ser professor, com o objetivo de compreender e desenvolver práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem dos participantes. (p.158)

Baseado nessa perspectiva, faz-se mister o professor entender que sua prática é tão imersa em teorias pedagógicas quanto a própria teoria em essência e que suas experiências escolares podem gerar frutos para o melhoramento das metodologias, estratégias, conhecimentos e teorias educacionais, que são caminhos promissores na busca pelo sentimento de pertença à profissão. O professor precisa acreditar nele próprio e no que produz, explorando e aproveitando aquilo está a seu dispor no contexto escolar, o que, na maioria das vezes, não consegue nem enxergar.

São exatamente essas potencialidades que se encontram descritas nas narrativas dos diários do Cirandar. Escritas essas que têm um papel transformador, principalmente quando encontram no outro a acolhida que necessitam para florescer e que oferecem ao docente a certeza de que essas pequenas ações, pautadas em suas verdades, oriundas de um querer por mudanças e evoluções, reverberam para além das paredes da escola. Como mencionam Cunha e Chaigar (2009), "é condição básica dessa superação a capacidade de reflexão e registro sistemático dos resultados desse processo" (p.121), portanto, para que a docência seja campo de transformação e (re)significação, ela precisa ser vivenciada, refletida e registrada.

Nesse ponto, encontra-se a importância da escrita crítica sobre a prática e experiência docente, e para tanto, a formação contínua é um processo que acolhe tais ações reflexivas, possibilitando a retroalimentação entre teoria e prática, onde uma (re)signifique a outra e estimule a emancipação pessoal e profissional. Nesse sentido, Pimenta (2010) pontua da seguinte maneira a formação: "[...] construiria uma grande ciranda, em cujo passo e compasso poderíamos descobrir a aventura de sermos sempre estagiários, eternos aprendizes, porque contínuo é o homem, e não o curso" (p.141). Por esse mesmo olhar da docência, pela perspectiva reflexiva, Vasconcellos (2015) sublinha que a reflexão propicia o despertar dos sujeitos e se torna a mediação no processo de transformação, de maneira que precisa "ajudar a identificar os elementos que condicionam a prática, e entender como eles interferem na percepção que os sujeitos

constroem da existência" (p.12), assim como da própria prática docente.

A partir desse movimento, faz-se a transformação do entendimento de docência, não apenas da observação e reprodução de "práticas modelares", mas sim como a possibilidade para (re)significação das identidades profissionais, que por meio das demandas sociais impostas à escola, sofrem constantes necessidades de reformulação, por consequência, reformulam-se também as identidades coletivas da categoria (PIMENTA, 2010, p. 127).

Sendo assim, para melhor desenvolver a compreensão em relação aos conceitos de experiência e do processo de narrativa dessas experiências, utilizamos como base o pensamento de Larrosa (2015, p.16) ao enfatizar que o ato de pensar extrapola o raciocinar, calcular ou argumentar. O pensar dá sentido ao que se é, ao que acontece a cada um e a experiência é o que acontece, é aquilo que toca cada pessoa, o que se passa com ela, portanto, pensar a experiência torna a vida repleta e significativa. O autor reflete ainda sobre a pobreza de experiências que têm caracterizado a sociedade atual causada, segundo ele, especialmente pelo excesso de informação, opinião e trabalho, aliados à falta de tempo. Fatores esses, estimulados pelo sistema societário em que se vive, ou seja, pelo capitalismo do consumo, tanto de insumos quanto de vida.

Esse processo tem como consequência o afastamento do homem dele mesmo, tornando-o um ser "mecânico" que, por vezes, não vive a experiência e sim passa o tempo sem ao menos poder refletir sobre os acontecimentos que o rodeiam. Larrosa (2015, p.22) define bem quando diz que "a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade [...] impedem a conexão significativa entre os acontecimentos". E esse processo de afastamento, obviamente, é reproduzido também no âmbito das escolas e demais instituições de ensino, onde se pode perceber que a tarefa docente, muitas vezes, é exercida sem reflexão e questionamento, sendo, de certa forma, exercida como uma tarefa a ser cumprida, ocasionando uma prática "tarefeira".

Retomar a experiência, o pensar e o sentir a prática docente são ações cruciais para (re)significar o processo educacional, do qual tanto docentes quanto discentes foram perdendo o significado sem perceber. Para tanto, Pimenta (2010) convida a valorizar a experiência e a análise na experiência por meio da "valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento" (p.48), refletindo, analisando e problematizando essa prática, a partir do conhecimento tácito envolvido nas ações pedagógicas, levando em conta que:

> A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida [...] é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão [...] (LARROSA, 2015, p.10).

Apoiadas pelos conceitos mencionados acima é que encontramos, nas narrativas autobiográficas dos docentes participantes do projeto Cirandar, a possibilidade desse reencontro consigo e suas práticas através da escrita, ou seja, a escrita de si no processo de (re)significação da docência, visto que, segundo Gaspar, Pereira e Passeggi (2012) "No âmbito da educação, as narrativas autobiográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a (re)significação da própria ação" (p.2), potencializando aprendizagens e compreensões sobre as práticas docentes (p.7).

Logo, escrever acerca das experiências, conforme Zabalza (2004), "possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar)" (p.27). O autor acrescenta ainda que os diários de registro são instrumentos essenciais para o processo de revisão e análise da (própria) prática. Dessa forma, os profissionais que dele se valem, podem tornar-se mais conscientes de seus atos e mais próximos de suas realidades. A escrita, nessa perspectiva, propicia um retomar da memória dos momentos experienciados, auxiliando no

aprofundamento do significado de suas ações. Rememorar, assim, possibilita tomar decisões e iniciativas que antes não eram possíveis de serem realizadas; o que pode melhorar a qualidade das atividades profissionais.

Escrever a respeito das experiências permite revivê-las e atribuir a elas novos significados, modificando, assim, o modo como a experiência foi assimilada e compreendida, aprofundando os ensinamentos nela contido, apropriando-se de novos conhecimentos e maneiras de enxergar a mesma situação. Pela ótica da reflexão das experiências escolares, tem-se a possibilidade de reformular o jeito de perceber as situações que ocorrem cotidianamente e que, inevitavelmente, tendem a se repetir (com variações), contudo, a partir do processo de reflexão, as dificuldades antes encontradas podem vir a ser amenizadas, partindo-se de um ponto além do anterior, ou seja, refletindo sobre a prática, tende-se a sair do ponto de inércia em relação às problemáticas escolares. Pensar as práticas docentes é também pensar a estrutura da educação, pois estão intimamente imbricadas, portanto não há razão para desconsiderar ou pouco considerar as experiências docentes como teorias educacionais.

Como bem esclarece Cunha e Chaigar (2009):

> A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível que, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, definindo sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. (p.123)

Resultados e discussão

Partindo dessa proposição de rever a prática através da experiência, por meio da escrita reflexiva, que os diários e as narrativas neles contidas são instrumentos eficazes para compreender os processos de (re)significação docente.

Dessa forma, a análise das narrativas se torna mais eficaz ao utilizarmos o enfoque da metodologia qualitativa, pois levamos em consideração que a escolha pela metodologia depende da natureza do objeto, da questão de pesquisa e da corrente teórica que orienta o pesquisador com base nas características do objeto de pesquisa e na profundidade de conteúdo que ele oferece.

Além de ser um método de investigação científica que enfoca o caráter subjetivo do objeto analisado, de modo que não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p.31). Segundo esses autores "A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (p.31).

Na perspectiva de Minayo (2007):

> A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.14)

Portanto, tal abordagem irá possibilitar desvendar as subjetividades envolvidas nas narrativas dos participantes do projeto Cirandar. Assim, Moraes e Galiazzi (2011) acrescentam: a "pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação" (p.11).

Nesse viés, a seleção do corpus de análise foi realizada a partir de uma leitura prévia dos diários desses participantes, considerando também o aprofundamento das práticas e não apenas as narrativas das ações. Em outras palavras, tentamos identificar o processo de reflexão acerca da prática docente nas escritas dos diários selecionados, considerando a estética e conteúdos reflexivos dos mesmos,

buscando identificar nas narrativas os movimentos que caracterizam a (re)significação da docência, bem como entender a relevância da escrita reflexiva nos diários, a partir de como os participantes veem a suas práticas sendo (re)significadas.

Dessa maneira, de posse das informações sobre os participantes certificados (aqueles que atingiram a etapa final, com a entrega dos diários), realizamos a primeira seleção dos diários, computando mais de dois diários por participante. Foram feitas breves leituras de alguns dos diários na intenção de definir outros critérios para novos refinamentos. Portanto, a princípio, foi definido como critério adicional: diários de professores do ensino básico de escola pública; destes, aqueles que mencionam, nos diários, o tempo de experiência docente, procurando trazer para a análise aqueles que possuem maior tempo de profissão. Contudo, esses critérios foram modificados ou adaptados, objetivando-se identificar, para a pesquisa, diários que realmente tenham como foco a narrativa de experiências transformadoras, alinhado ao pensamento de Larrosa (2015).

Nesse caminho, será analisado um número específico de diários que, reiteramos, serão selecionados de acordo com os critérios mencionados acima, assim como serão classificadas quais dessas escritas sobre a prática oferecem subsídios para a compreensão que se busca na pesquisa, como bem esclarece Freire (1993):

> Precisamos exercitar nossa capacidade de observar, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza (p.68).

Com base nessa assertiva, ingestigaremos de que maneira esse processo ocorre em diálogo com as teorizações que permeiam as narrativas das experiências docentes.

Os diários selecionados, aqueles onde forem encontrados subsídios para contribuir na compreensão do objetivo da pesquisa, farão parte do corpus de análise. Posteriormente, os participantes que tiverem seus diários selecionados receberão um e-mail, contendo breve explicação sobre a pesquisa, a solicitação de participação e o termo de consentimento livre e esclarecido para autorização da utilização de suas escritas nesta pesquisa.

Para melhor explicitar o resultado da primeira seleção de diários – baseado no critério de, no mínimo, duas participações – foi desenvolvida a tabela abaixo. Com exceção do ano de 2012, primeiro ano do projeto, os demais (2013 a 2017) tiveram como base principal a criação dos diários, portanto, foram encontrados, no total, 317 diários, conforme tabela 1.

Tabela 1. Participantes certificados/ano.

Ano	Total de participantes	Diários
2012	59	Não
2013	41	Sim
2014	106	Sim
2015	92	Sim
2016	51	Sim
2017	27	Sim
Total	376	

Fonte: Autor

Do total dos 376 participantes, 317 diários fazem parte do banco de dados do projeto Cirandar (sem considerar os 59 do ano de 2012). Desses, 108 foram elencados para a primeira análise das escritas, ou seja, aqueles que têm, no mínimo, duas participações nas edições do Projeto Cirandar. Contudo, devido ao caráter qualitativo da pesquisa e pela intencionalidade de aprofundar as narrativas, não foi possível considerar apenas o critério de, no mínimo, duas (2) participações devido à grande quantidade de diários encontrados. Portanto, foi ampliado para, no mínimo, três (3) participações de forma que o máximo de participações encontradas foram quatro (4). Isso possibilitará maior compreensão sobre as experiências dos sujeitos ao longo dos anos (três ou quatro).

De posse do número de diários que contemplam o critério de três e quatro participações, até o momento 46, realizamos nova seleção considerando os demais critérios a fim de refinar o corpus na intenção de encontrar em torno de 12 diários ao final do processo.

Partindo desse viés, o corpus constituído pelos diários selecionados será analisado por meio da Análise textual discursiva (ATD), proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2011).

Utilizar a Análise Textual Discursiva implica assumir uma atitude fenomenológica, deixando que os fenômenos se manifestem sem impor-lhes direcionamento, ficando atento às perspectivas dos participantes (MORAES E GALIAZZI, 2011, p.30). Tal assertiva mostra-se coerente com a pesquisa devido ao processo de ATD ser de caráter hermenêutico, ou seja, requer que o autor assuma suas interpretações, dando à pesquisa uma concepção de autonomia semelhante às reflexões encontradas nos diários analisados.

Segundo os autores dessa metodologia, ela possibilita "transformações não apenas dos conhecimentos e teorias do pesquisador, mas também de seus entendimentos e paradigmas de ciência, implicando de forma intensa a transformação do próprio pesquisador e de sua realidade" (MORAES e GALIAZZI, 2011, p.9). Premissa essa que corrobora ainda mais com o intento de compreender sobre a (re)significação da docência, em virtude de propiciar que as interpretações dos pesquisadores sejam baseadas nas palavras dos pesquisados, neste caso, nas narrativas dos diários.

Conclusões

O processo de encontro e leitura das narrativas dos 46 diários selecionados tem sido um movimento complexo, lento, e como defende a ATD, recursivo e hermenêutico, pois nos convida a adentrar junto com os narradores nas experiências do ser docente, nos transformando juntamente com o decorrer das leituras.

Até o presente momento pudemos encontrar nas escritas reflexivas dos diários sujeitos comprometidos com o processo de transformação de suas práticas, muitas vezes advindos de demandas impostas, como os tempos e espaços escolares que exigem dos professores uma postura crítica e um posicionamento flexível.

Encontramos nas narrativas o que Larrosa (2015) menciona sobre o viver a experiência que:

> "[...] requer parar para pensar, parar para olhar, para para escutas, pensar mais devagar, ohar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhesm 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". (p.25)

Dessa forma, as leituras tem porporcionado compartilhar as experiências docentes desses professores, o que possibilita compreender os passos, caminhos e percursos que eles atribuem à profissão. Mesmo que os movimentos de (re)significação ainda estejam sendo descobertos, podemos adiantar que os diários contém muito daqueles que os escrevem, suas angústias, realidades, conquistas e lutas fazem parte das linhas desses cadernos, mas mais que isso, esplanam sobre o que é ser professor, e o que isso significa.

Imbuídas da certeza de que a pesquisa nos trará subsídios para compreender como ocorrrem esses processos de (re)significação docente, findamos essa escrita reescrevendo a manifestação de uma professora que exerce a docência há 20 anos, e que em um de seus diários (do ano de 2015) escreve que uma das suas maiores angústias na profissão era a solidão devido ao fato de trabalhar em escola pequena e ser a única professora da disciplina. Ela relata que essa realidade a deixou por muito tempo em estado de acomodação, contudo, a iniciativa de escrever sobre sua prática tornou-se um hábito, que manifesta

querer levar até aposentar-se, pois percebe na escrita uma forma de refletir sobre a própria prática.

REFERÊNCIAS

[1] MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 224 p.

[2] LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência.* Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. Ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

[3] GALIAZZI, Maria do Carmo. SCHMIDT, Elisabeth B. et al. Cirandar: rumo a comunidades aprendentes na formação acadêmico-profissional em roda. In.: *CIRANDAR: rodas de investigação desde a escola.* Organizado por Maria do Carmo Galiazzi. São Leopoldo: Oikos, 2013. 168 p.

[4] PIMENTA, Selma G. LIMA, Maria Socorro L (org.). *Estágio e Docência*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

[5] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

[6] GALIAZZI, Maria do Carmo. SCHMIDT, Elisabeth B. *Cirandar 2014*: rodas de investigação desde a escola. In.: Cirandar: rodas de investigação desde a escola, volume 3/ Maria do Carmo Galiazzi, Org.; Grupo de Pesquisa CEAMECIM – Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática. Rio Grande: Ed. da FURG, 2016. 180 p.

[7] LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

[8] ZABALZA, Miguel. *Diários de aula*: um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

[9] FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete; SOUZA, Micheli Silveira de. *O diário de registros como instrumento de (trans)formação docente*. Revista Ambiente & Educação. v. 22, n.2, p. 6-27, 2017.

[10] HESS, Remi. *Momento do diário e diário dos momentos.* In.: Tempos, narrativas e ficções: uma invenção de Si. Org. Elizeu Clementino de Souza, Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2016. 626 p.

[11] CUNHA, Maria Isabel da. CHAIGAR, Vânia A. M. *A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores*: dois estudos em diálogo. In.: Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. Organizadoras: Márcia Ondina Vieira Ferreira, Beatriz T. Daudt Fischer, Lúcia Maria Vaz Peres. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. 144 p.

[12] COUSIN, Claudia da Silva. *Pertencer ao navegar, agir e narrar:* a formação de educadores ambientais. 2010. 207 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande - Furg, Rio Grande, 2010.

[13] CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. ed. 20. Campinas, SP. Papirus. 1989.

[14] VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento*: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 25. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2015.

[15] GASPAR, Mônica Maria Gadêlha. PEREIRA, Fátima. PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas autobiográficas e a formação de Professores: uma reflexão sobre o diário de Acompanhamento. In.: Anais do V Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas – CIPA. Rio Grande do Sul, 2012.

[16] SILVEIRA, Denise T. CÓRDOVA, Fernanda P. *A pesquisa científica*. In.: Métodos de pesquisa. Organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

[17] MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

[18] FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'Agua, 1993.

A FORMAÇÃO DO CIDADÃO, A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

THE FORMATION OF THE CITIZEN, THE FEDERAL CONSTITUTION AND THE TEACHING OF HISTORY

Leonardo Poltozi Maia[a],

[a] Programa de Pós-Graduação em História./Doutorado em História/Universidade Federal de Santa Maria.

RESUMO

O presente trabalho que tem por título "A formação do cidadão, a Constituição Federal e o Ensino de História", é fruto do projeto realizado com bolsa PROLICEN/UFSM, o qual visou possibilitar a relação ensino superior e ensino básico, no que tange ao ensino e extensão, por meio do diálogo com professores que ministram a disciplina de história no ensino básico, partindo-se da forma em que os mesmos trabalham ou não no conteúdo programático de história do Brasil a temática que se refere ao conhecimento da Constituição Federal. Para tanto, partiuse para a análise de livros didáticos produzidos utilizados em sala de aula para fins de verificar se estes tratam em alguma parte a Constituição Federal, aplicação de questionários para averiguar qual a visão que os mesmos observam sobre o ensino da Constituição e a avaliação que fazem das medidas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A defesa que ocorra o ensino de alguns preceitos da Constituição Federal, ao ministrar a disciplina de história, não pretende retornar ao ensino tradicional da disciplina moral e cívica, mas para que possa ser um instrumento de compreensão crítica da formação política básica do cidadão brasileiro, de quais são os principais direitos e deveres enquanto cidadãos. Assim, por meio deste estudo tentamos construir uma proposta didática onde se articulam o ensino de história os conhecimentos básicos sobre a Constituição Brasileira e a relação destes com a formação do cidadão.

Palavras-chave: Cidadania, Educação, Constituição Federal, Direitos, Deveres**.**

ABSTRACT

The present work entitled "The formation of the citizen, the Federal Constitution and the Teaching of History", is the result of the project carried out with the PROLICEN / UFSM scholarship, which aimed to make possible the relation between higher education and basic education, teaching and extension, by means of the dialogue with teachers who teach the discipline of history in basic education, starting from the way in which they work or not in the programmatic content of history of Brazil the subject that refers to the knowledge of the Federal Constitution. In order to do so, it was used the analysis of didactic books produced used in the classroom to verify if they treat the Federal Constitution in some part, the application of questionnaires to ascertain the vision that they observe about the teaching of the Constitution and the evaluation which make the measures proposed by the National Curricular Parameters (NCPs). The defense of the teaching of certain precepts of the Federal Constitution, in ministering the discipline of history, does not intend to return to the traditional teaching of moral and civic discipline, but so that it can be an instrument of critical understanding of the basic political formation of the Brazilian citizen, of which are the main rights and duties as citizens. Thus, through this study we try to construct a didactic proposal where history teaching articulates the basic knowledge about the Brazilian Constitution and the relation of these with the formation of the citizen.

Keywords: Citizenship, Education, Federal Constitution, Rights, Duties

Introdução

O presente trabalho visa compreender a construção e noção de cidadania dentro da sala de aula e a passibilidade do estudo da Constituição Federal como ferramenta de apoio didático. Assim, pensamos que o ensino de alguns preceitos da Constituição Federal ao ministrar a disciplina de história é de suma importância para o exercício da cidadania, possibilitando um instrumento de compreensão crítica de como se construiu a formação histórico-política básica do nosso país e quais são os principais direitos e deveres nela prescritos, para que os alunos possam sair da escola cientes de suas responsabilidades e de seus direitos enquanto sujeitos históricos e cidadãos.

Assim, pretende-se compreender o ensino, a metodologia e como isso interfere na construção da cidadania e até mesmo da identidade nacional dentro da sala de aula. Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais, sendo o direito civil, basicamente a vida em sociedade, ou seja, os direitos fundamentais à vida, liberdade, propriedade e igualdade perante a lei. Já o direito social, ligado ao bem estar para todos e, o terceiro, que muitas vezes é remetido a uma "síntese" de cidadania, o direito político é representação e o voto, e muitas vezes confunde-se este direito com o significado de cidadania.

Deste modo, quer-se oportunizar uma ferramenta de apoio didático no processo de formação cidadã, em que pese o uso da Constituição Federal de 1988 nas aulas de História do ensino fundamental.

Desenvolvimento

O projeto se dividiu em duas fases, onde primeiramente foi realizado um laboratório em sala de aula com o uso da Constituição Federal dentro do conteúdo da disciplina de História e análise dos livros usados pelos mesmos, para assim contemplar o objetivo de uma construção de proposta de trabalho a fim de auxiliar o ensino de História vinculado à Constituição Federal 1988.

Para aplicar a proposta buscamos atender os conteúdos os quais apresentassem relação com a Constituição e se pudessem encaixar as analogias e questionamentos propostos para reflexão. Sendo estes, alguns conteúdos que foram abordados:

- Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

- História do Brasil: Período Monárquico e a 1º Constituição de 1824 até 1988.

Primeiramente foi usado um livro de base para retratar a história da cidadania no Brasil, em que este relata os anos do processo de cidadania no país, focando nos direitos civis, sociais e políticos. José Murilo de Carvalho (2002) descreve o processo de independência do Brasil, assim como o significado do voto e o Movimento Sem Terra (MST), usado primeiramente para dar um panorama geral e mostrar as constituições nos períodos históricos, sempre fazendo um *link* com o presente, relacionando os direitos, problemas sociais, preconceitos, entre outros.

Já no segundo momento o livro de base "Cidadania para principiantes: a história dos direitos do homem" (2003) foi usado para reflexão com imagens, o qual é ilustrativo e procura desvendar os passos da evolução (e do retrocesso) da cidadania no Brasil e no mundo, desde a Antiguidade até os dias atuais, assim como a história dos direitos humanos.

Desta forma, precisamos entender o sentido da palavra cidadania no percurso do tempo, José Murilo de Carvalho incentiva em seu livro "Cidadania no Brasil. O longo Caminho" (2002) a todos que se preocupam com a democracia:

> [..] para uma viagem pelos caminhos tortuosos que a cidadania tem seguido no Brasil. Seguindo-lhe o percurso, o eventual companheiro ou companheira de jornada poderá desenvolver visão própria do problema. Ao fazê-lo, estará exercendo sua cidadania. (2002, p.13).

Para entender sobre a construção da cidadania no Brasil o livro de José Murilo de Carvalho é esclarecedor acerca do percurso que esta tomou desde o nascimento de nosso

país. Então é de grande importância compreender alguns momentos históricos que se desdobrou o termo cidadania:

> O esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não diz mais "o povo quer isto ou aquilo", diz-se "a cidadania quer". Cidadania virou gente. auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã. (CARVALHO, 2002, p.7)

No entanto, com a conquista da cidadania, por si só ela não trouxe a resolução de todos problemas. Pois o cidadão ainda passou a conviver com a incerteza da solução de problemas centrais como:

> [...] a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento, e as grandes desigualdades sociais e econômicas ou continuam sem solução, ou se agravam, ou, quando melhoram, é em ritmo muito lento. Em consequência, os próprios mecanismos e agentes do sistema democrático, como as eleições, os partidos, o Congresso, os políticos, desgastam e perdem a confiança dos cidadãos. (CARVALHO, 2002, p.8)

É importante refletir sobre o problema da cidadania e seu significado:

> O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. (CARVALHO, 2002, p. 8-9)

Resultados e discussão

Dentro da construção da cidadania no Brasil, a Constituição de 1988 foi sem dúvida a mais importante para difusão cidadã, sendo deflagrados os direitos civis, sociais e políticos a todo cidadão brasileiro. Também foi a constituição mais democrática que já tivemos até aqui, esta preza pela proteção dirigida tanto aos direitos sociais, como também aos civis e políticos, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã. Em 1989. Ainda, cabe ressaltar que houve a primeira eleição direta para presidente da República desde 1960.

No balanço que José Murilo faz da cidadania em todo período histórico brasileiro, deixa claro que o tema ainda se mostra muito complexo:

> Os cidadãos brasileiros chegam ao final do milênio, 500 anos após a conquista dessas terras pelos portugueses e 178 anos após a fundação do país, envoltos num misto de esperança e incerteza. (CARVALHO, 2002, p.199)

Destaca os ganhos do direito de voto universal:

> A Constituição de 1988 eliminou o grande obstáculo ainda existente à universalidade do voto, tornando-o facultativo aos analfabetos. Embora o número de analfabetos se tivesse reduzido, ainda havia em 1990 cerca de 30 milhões de brasileiros de cinco anos de idade ou mais que eram analfabetos. Em 1998, 8% dos eleitores eram analfabetos. A medida significou, então, ampliação importante da franquia eleitoral e pôs fim a uma discriminação injustificável. (CARVALHO, 2002, p.199)

Além da expansão dos direitos políticos, a Constituição de 1988 deflagrou direitos quase que inexistentes nas constituições anteriores como o direito à saúde e direitos como pensão, a licença-maternidade. No que tange a mortalidade infantil, por exemplo, e, expectativa de vida, tendo aquela baixado e esta:

> [...] passou de 60 anos em 1980 para 67 em 1999. O progresso mais importante se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de

> 15 anos ou mais caiu de 25,40/0 em 1980 para 14,7% em 1996." (CARVALHO, 2002, p.205)

No que se refere à educação, a ausência de uma população educada se mostra em todos os períodos históricos constitucionais como um dos principais obstáculos a construção da cidadania civil e política.

A Constituição de 1988 ainda inovou definindo o racismo como crime inafiançável e imprescritível e a tortura como crime inafiançável e não anistiável.

Outra questão latente para o exercício da cidadania é a falta dos conhecimentos dos direitos e deveres, tendo aqui o ponto chave deste trabalho, que pretende usar com ferramenta a Constituição Federal de 1988 no ensino de História, para que se possa fazer o aluno desde cedo despertar para a reflexão de seus direitos e deveres. O estudo de José Murilo de Carvalho nos traz uma triste realidade a qual mostra que poucos são os brasileiros que conhecem algum direito:

> [...] pode-se dizer que, dos direitos que compõem a cidadania, no Brasil são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias. A precariedade do conhecimento dos direitos civis, e também dos políticos e sociais, é demonstrada por pesquisa feita na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1997. A pesquisa mostrou que 57% dos pesquisados não sabiam mencionar um só direito e só 12% mencionaram algum direito civil. Quase a metade achava que era legal a prisão por simples suspeita. A pesquisa mostrou que o fator mais importante no que se refere ao conhecimento dos direitos é a educação. O desconhecimento dos direitos caía de 64% entre os entrevistados que tinham até a 4a série para 30% entre os que tinham o terceiro grau, mesmo que incompleto. Os dados revelam ainda que educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos. Os mais educados se filiam mais a sindicatos, a órgãos de classe, a partidos políticos. (CARVALHO, 2002, p. 210)

Dentre o acesso à justiça, que acaba por ser limitado a uma pequena parcela da população, torna o direito à cidadania muito prejudicado do panorama de desconhecimento de direitos e deveres.

Entendemos então, que a cidadania é uma palavra ampla e há abrangente significado durante o percurso histórico e, hoje geralmente associada apenas ao seu viés político, tendo o cidadão o direito de votar e ser votado, no entanto, José Murilo acredita que apenas a representação política não funciona para resolver o problema dos cidadãos, sendo prejudicado por um "efeito dominó" de trocas de favores e descrédito na política hoje em dia:

> O papel dos legisladores reduz-se, para a maioria dos votantes, ao de intermediários de favores pessoais perante o Executivo. O eleitor vota no deputado em troca de promessas de favores pessoais; O deputado apoia o governo em troca de cargos e verbas para distribuir entre seus eleitores. Cria-se uma esquizofrenia política: os eleitores desprezam os políticos, mas continuam votando neles na esperança de benefícios pessoais. (CARVALHO, 2002, p.223-224)

Se ainda buscamos soluções de problemas sociais, sobretudo nas áreas de educação e direitos civis, não esquecendo que a cidadania preza a ideia de igualdade contra a desigualdade econômica e social, o Estado, como o órgão que resguarda este documento, temos o anseio que este cumpra com o dever de prestar as bases de sustentação para cidadania efetiva e plena. José Murilo apresenta uma passagem no final de seu estudo sobre a cidadania no Brasil que retrata um pouco desse anseio:

> As duas experiências favorecem, a cultura do consumo dificulta o desatamento do nó que torna tão lenta a marcha da cidadania entre nós, qual seja, a incapacidade do sistema representativo de produzir resultados que impliquem a redução da desigualdade e o fim da divisão dos brasileiros em castas separadas pela educação, pela renda, pela cor. José Bonifácio afirmou, em representação enviada à Assembleia Constituinte de 1823, que a escravidão era um câncer que corroía nossa vida cívica e impedia a construção da nação. A desigualdade é a escravidão de hoje, o novo câncer que impede a constituição de uma sociedade democrática. A escravidão foi abolida 65 anos após a advertência de José Bonifácio. A precária democracia de hoje não sobreviveria a espera tão longa para extirpar o

> câncer da desigualdade. (CARVALHO, 2002, p.229).

Os PCNs deixam claras as ideias de desenvolvimento de uma postura que objetive inserir o aluno em sua própria realidade, buscando a reflexão, consciência, criticidade e o exercício da prática de cidadania:

> Muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. (PCNs, 1997, p.25)

Pensamos que a presença da Constituição Federal no ensino de história dentro no universo da criança pode lhe dar bases para uma consciência critica de sua realidade; esta perspectiva de reflexão social é encontrada nos PCNs, a qual considera:

> [...] que o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive (PCNs, 1997, p.27).

Um dos objetivos do ensino da História no ensino fundamental é questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucional e organizações coletivas da sociedade civil.

No entanto, encontramos lacunas no processo desta proposta reflexiva. Pois podemos entender que a ideia de uniformidade do ensino de História dentro do livro didático proposto dos PCNs, em que muitos livros acabam trazendo "uma história pronta", onde a criança não se insere dentro da realidade que está estudando, acaba fazendo com que este não seja instigado por uma reflexão social:

> Após a adoção do guia e dos PCNs, tendeu-se, via de regra, a uniformizar os conteúdos e a linguagem utilizadas nos livros, que deveriam preencher certos requisitos considerados fundamentais (teórico-metodológicos, curriculares, de competências a serem desenvolvidas) (FERREIRA; FRANCO, 2008, p.81).

Ferreira (2008) critica o não interesse da academia na produção de materiais atualizados:

> A produção de materiais "atualizados" requer, por outro lado, programas de atualização dos professores para sua eficaz utilização. Esse diálogo entre academia e produção de materiais didáticos precisa ser bem estreitado, sob pena de reproduzirmos uma espécie de divórcio que se delineia entre dois setores de uma mesma matriz do conhecimento: o da história dita "científica" e o da história dos manuais escolares. O desinteresse da academia pela produção e a incúria de grande parte dos que tradicionalmente se encarregam dessa tarefa reafirmam o quadro preocupante. (2008, p.83)

Acreditamos que o manual didático deve conter a programática reflexiva que insira o aluno no âmbito de sujeito da sociedade, agente histórico que tem direitos e deveres, sendo assim o estudo da Constituição Federal uma ferramenta interessante para o auxilio do professor na construção do pensamento critico, entendemos assim que o livro didático ao invés de ser um lugar que oferece uma visão crítica a priori , deve desenvolver a capacidade crítica do aluno. A crítica de documentos e de diferentes interpretações.

Feito o laboratório em sala de aula com o uso da Constituição Federal dentro do conteúdo da disciplina de História e análise dos livros usados pelos mesmos, este trabalho tenta contemplar a construção da proposta de ferramenta pedagógica. O estudo da Constituição é de suma importância para o exercício da cidadania em que se apta cada

pessoa a ser seu próprio agente de transformação, tendo o conteúdo de história como um ótimo difusor dessa transformação social, e tendo a disciplina de História o papel de assegurar isso.

Considera-se, então, que o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada as complexidades inerentes à realidade com que convive. (1997, PCNs,)

Dentro da proposta deste trabalho "A formação do cidadão, a Constituição Federal e o Ensino de História", podemos trabalhar em sala de aula o período da Revolução Francesa, ao Brasil Independente e a Democracia hoje, mostrando um leque de conteúdos que se pode empregar a Constituição Federal, trazendo o *link* com o presente em que o aluno desperta para cidadania. Assim, buscamos dentro da proposta, um embasamento prévio para tal abordagem, tendo o livro de José Murilo de Carvalho, "Cidadania no Brasil: O longo Caminho" (2002), para fundamentar o processo histórico que desenvolveu a questão da cidadania, mostrando e diferenciando para os alunos os períodos. Já em um segundo momento é usado o livro "Cidadania para principiantes: a história dos direitos do homem" (2003), o qual traz muitas ilustrações e questionamentos acerca da cidadania, para então em um terceiro momento adentrar o uso da Constituição Federal de 1988. A proposta de cronograma de aulas foi a seguinte:

Aula 1

- Questionamento sobre o que os alunos entendem por cidadania/cidadão.

- Exposição de alguns direitos e deveres.

- O cidadão nos períodos históricos. (livro de base: "Cidadania no Brasil: O longo Caminho" (2002)).

Aula 2

Com a fundamentação da aula anterior, distribuir imagens norteadoras para incentivar o debate sobre a cidadania e os direitos e deveres.

- Distribuir imagens do livro "Cidadania para principiantes: a história dos direitos do homem" (2003), para reflexão e debate.

- Usar alguns artigos da Constituição Federal de 1988 para despertar o debate. Ex Art. 196 da Constituição Federal de 1988: "A saúde é um direito de todos e um dever do Estado". Então se nem todos tem acesso a essa saúde que seria direito de todos, será que a cidadania é um direito ou privilégio?

- Proposta de temas para casa: Enviar e-mail para a assessoria de algum senador ou deputado federal para disponibilização de constituições que são entregues no domicilio.



Figura 1. NOVAES; C, E. **Cidadania para principiantes:** a história dos direitos do homem. São Paulo, Ática, 2003. P. 27



Figura 2. NOVAES; C, E. **Cidadania para principiantes:** a história dos direitos do homem. São Paulo, Ática, 2003. P. 38.



Figura 4. NOVAES; C, E. **Cidadania para principiantes:** a história dos direitos do homem. São Paulo, Ática, 2003. P. 27



Figura 3. NOVAES; C, E. **Cidadania para principiantes:** a história dos direitos do homem. São Paulo, Ática, 2003. P. 28

Aula 3

Comentar e explicar o artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

- Distribuir individualmente um Inciso para cada aluno levar para casa e escrever um pequeno texto e trazer figuras do mesmo.

Aula 4

Recolher os materiais feitos pelos alunos e distribuir entre eles buscando uma dinâmica de grupo em queq cada Inciso seja novamente apresentado agora na óptica entendia por eles.

Resultado dos trabalhos realizados pelos Alunos:

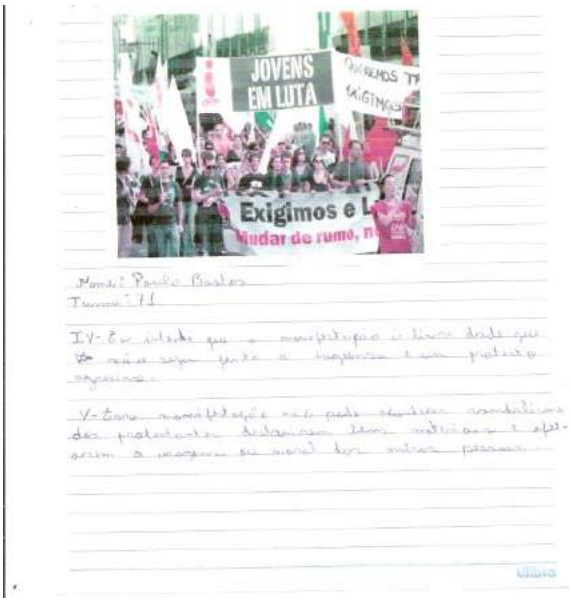


Figura 5. Trabalho 1.

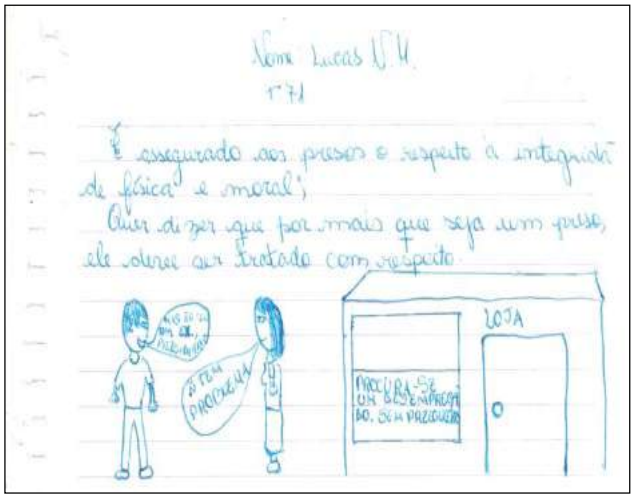


Figura 6. Trabalho 2.

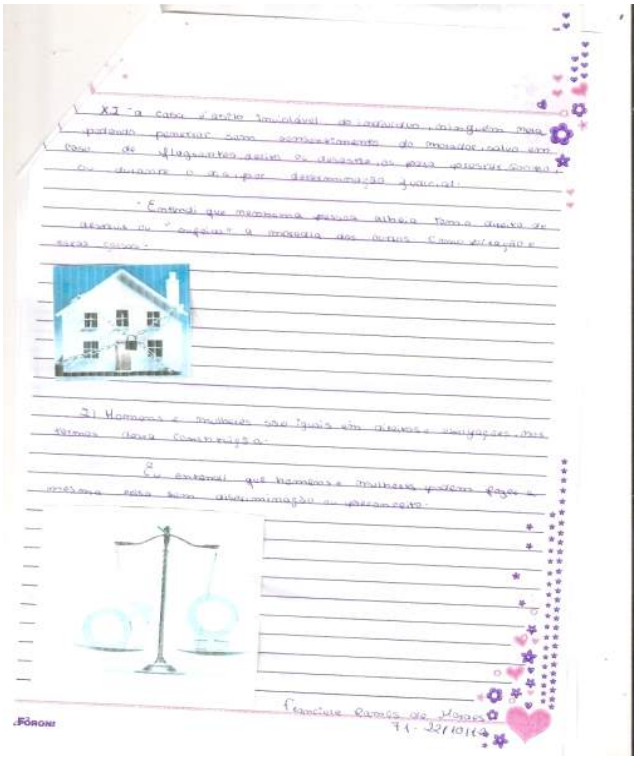


Figura 7. Trabalho 3

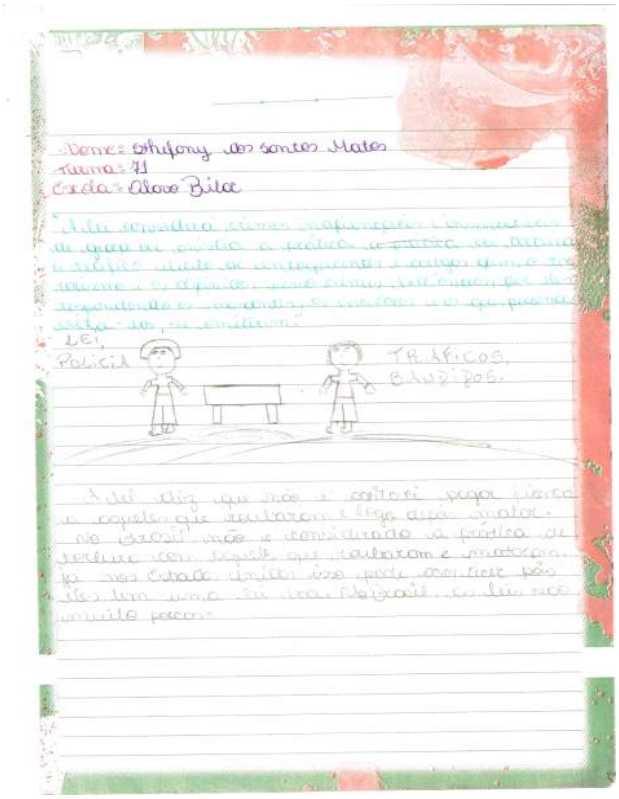


Figura 8. Trabalho 4

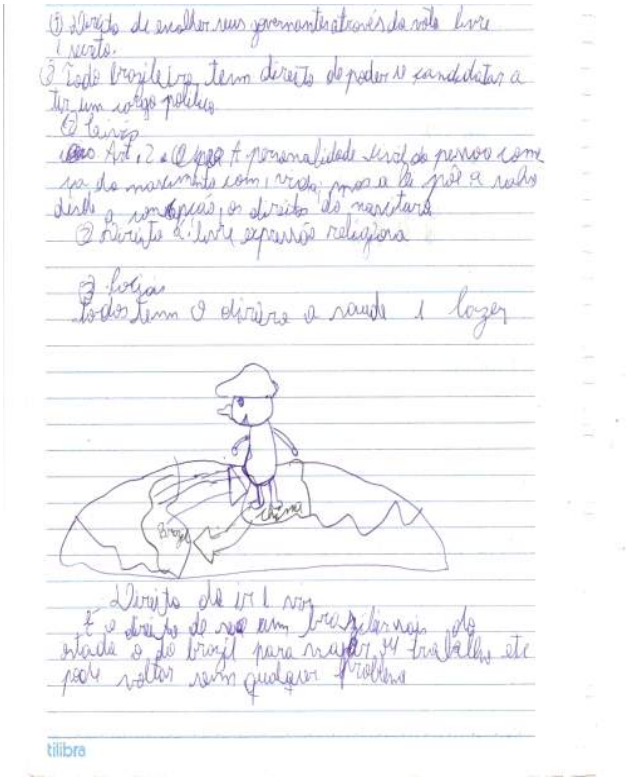


Figura 9. Trabalho 5

Conclusões

Se ainda buscamos soluções de problemas sociais, sobretudo nas áreas de educação e direitos civis, não esquecendo que a cidadania preza a ideia de igualdade contra a desigualdade econômica e social, o Estado, como o órgão que resguarda este documento, temos o anseio que este cumpra com o dever de prestar as bases de sustentação para cidadania efetiva e plena.

Dentro da proposta didática deste trabalho, tendo o uso da Constituição Federal de 1988 como ferramenta didática no que se refere ao ensino de História proposto pelo PCNs, acreditamos que foi de grande valia este estudo que constatou a suma importância o uso dos preceitos básicos da Constituição Federal para reflexão e exercício da cidadania. Ao nosso entender, a lacuna deixada nos livros didáticos neste ponto especifico, faz-se valer a ideia de buscar e usar a Constituição como ferramenta alternativa para o ensino e construção cidadã. Os alunos receberam muito bem a proposta e se mostraram bastante interessados na questão dos direitos e deveres. Dessa forma o laboratório feito, cumpriu com o papel da disciplina de História, que deve funcionar como difusor ao auxilio da construção da cidadania, segundo os PCNs.

Acreditamos que a abordagem desses preceitos em sala de aula contribui para formação do cidadão, devido a importância que o ensino e convívio escolar tem nesse período da vida do cidadão. É lá que se aprende o convívio social e se aprende que as escolhas que fazemos não afetam apenas a nós, mas sim todo um meio que vivemos e que as escolhas e atitudes dos outros também nos afetam. Para isso, os direitos e deveres têm de ser expostos, questionados e refletidos para que essa criança se sinta agente de seu tempo.

A Constituição Federal não pode ser considerada apenas como um texto jurídico num pedaço de papel, ela deve ser entendida como expressão de uma situação cultural de um período e o pilar de sustentação para buscar a realização de nossos direitos fundamentais. Tal estudo mostrou que o entendimento da mesma é de suma importância para o exercício da cidadania em que se apta a criança ser seu próprio agente de transformação no espaço em que vive, tendo ao nosso entender este trabalho cumprido com sua proposta.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

[2]BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais, História e Geografia** . Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

[3] CARVALHO; J**,** M. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

[4] FERREIRA; M, M ; FRANCO, R. Desafios do ensino de história. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.21, n° 41, 2008.

[5] NOVAES; C, E. **Cidadania para principiantes:** a história dos direitos do homem. São Paulo, Ática, 2003.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

CONTRIBUTIONS OF CONTINUED TEACHER TRAINING IN PEDAGOGIC INNOVATION

Liane Serra da Rosa[a]
Luiz Fernando Mackedanz[b]

[a] *Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/Universidade Federal do Rio Grande - FURG, (lianeserra@bol.com.br)*

[b] *Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/Universidade Federal do Rio Grande - FURG, (luismackedanz@furg.br)*

RESUMO

O presente estudo pretende investigar como a Formação Continuada pode ser vista como uma estratégia para Inovação no Ensino de Ciências. A pesquisa foi desenvolvida com os professores de Ciências das Séries Finais do Ensino Fundamental, que lecionam do 6º ao 9º ano, na rede municipal de ensino de Rio Grande/RS. Evidentemente, os professores de Ciências passam por constantes desafios, os quais incluem acompanhar as descobertas científicas e tecnológicas e ter disponibilidade de tempo para preparação e organização de aulas teóricas e práticas. Além disso, muitos ainda precisam conciliar uma dura jornada semanal de trabalho e superar a falta de recursos materiais e a carência de espaço físico adequado nas escolas, para propor aulas diferenciadas aos estudantes. Diante desta questão, muitos educadores buscam os programas de Pós-graduação ofertados pelas Universidades, para se qualificar. O trabalho pretende verificar os professores de Ciências que atuam nas Séries Finais do Ensino Fundamental e que estão em processo de Formação Continuada (ou que já concluíram) na modalidade Stricto Sensu; bem como pontuar os dados que os professores sinalizam como estratégia para a Inovação no Ensino de Ciências. A partir da Análise Temática, elencamos elementos do discurso dos professores, coletado em questionário de questões abertas com todos os docentes que se enquadram no perfil desta pesquisa.

Palavras chave: Professores de Ciências, Análise Temática, Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

The present study intends to investigate how Continued Formation can be seen as an Innovation strategy in Science Teaching. The research was carried out with Science teachers of Primary Education Final Series, who teach from the 6th to the 9th grade, in the municipal school network of Rio Grande/RS. Evidently, science teachers go through constant challenges, which include following the scientific and technological discoveries and having time available for preparation and organization of theoretical and practical classes. In addition, many still need to reconcile a hard week's work and overcome the lack of material resources and the lack of adequate physical space in schools to offer differentiated classes to students. Faced with this issue, many educators seek the graduate programs offered by universities, to qualify themselves. This work intends to verify Science teachers that act in Primary Education Final Series and who are (or have already concluded) in the process of Continuing Education, considering only the modality Stricto Sensu, as well as to punctuate data that these teachers flag as innovation strategies in Science Teaching. From Thematic Analysis, we discriminate teacher's speech elements, collected from an open questionnaire for all teachers that are surveyed in this research.

Keywords: Science Teachers, Thematic Analysis, Pedagogical innovation.

Introdução

São muitos os desafios que os professores de Ciências enfrentam ao ter que ministrar a disciplina de Ciências do 6º ao 9º ano no Ensino Fundamental, a começar pelas condições de trabalho que exigem do professor a responsabilidade de conduzir inúmeras turmas no decorrer de sua jornada semanal.

Neste cenário, muitos professores precisam driblar as condições de inadequação do espaço físico e carência de materiais disponíveis nas escolas, que em geral não possuem na sua estrutura uma sala de permanência para que os professores possam planejar e organizar suas aulas, ou um espaço reservado para o laboratório de ciências, com a disponibilidade de materiais para aulas práticas, livros e acesso a internet, entre outros.

Atrelado a esta questão, muitos professores em exercício ainda passam por processos de Formação Continuada, que são iniciativas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, que tem como propósito reunir o maior número de docentes da área e áreas afins para dialogar sobre questões no âmbito da escola. De antemão, percebe-se que esses encontros "de formação comum limitam-se a alguns seminários durante os quais os professores têm a ilusão de construir uma cultura comum em relação a um tema que lhes parece central" (GATHER THURLER, 2001, p. 170).

Embora pareça ser um espaço de interação e debate, compreende-se que este modelo de formações pontuais nem sempre funcionam como estratégias suficientes para que os professores se mantenham atualizados, ao ponto de qualificar suas ações e inovar na sala de aula. Neste viés, ainda há os Programas de Pós-graduação, com Mestrado, Mestrado Profissional ou Doutorado, ofertado pelas Universidades, que muitos professores buscam para se qualificar profissionalmente.

Enfim, todas estas ações aqui elencadas fazem parte dos inúmeros desafios diários que os professores precisam superar na preparação das aulas para a disciplina de Ciências. Defendemos a ideia de que os professores que buscam por uma qualificação profissional e conseguem cursar uma Formação Continuada, na modalidade Stricto Sensu, assumem uma postura mais crítica em relação ao ensino, ao currículo e ao ambiente escolar.

Portanto, a questão principal do estudo é investigar como a Formação Continuada pode ser vista como estratégia para Inovação dos professores de Ciências. Como objetivos específicos, pretende-se: Verificar os professores de Ciências das Séries Finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Rio Grande/RS, que estão em processo de Formação Continuada ou que já concluíram na modalidade Stricto Sensu; bem como pontuar os dados que os professores sinalizam como estratégia para a Inovação no Ensino de Ciências.

A partir da Análise Temática de Braun e Clarke (2006), elencamos elementos do discurso dos professores, coletado em questionário de questões abertas com todos os docentes que se enquadram no perfil desta pesquisa.

Desenvolvimento

O estudo foi realizado no município de Rio Grande e contemplou os professores de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que lecionam do 6º ao 9º ano. Num primeiro momento, foi feito um contato com a Secretária Municipal de Educação – SMED, a respeito das intenções da pesquisa, procurando esclarecê-la, a fim de solicitar a relação de todos os profissionais concursados de Ciências e sua respectiva escola de atuação.

Nesta mesma ocasião a SMED disponibilizou o documento referente ao Plano de Carreira, que acrescenta a questão da valorização profissional, uma vez que o município de Rio Grande integrou, no ano de 2015, mais dois níveis à carreira docente, estabelecendo o nível V para a titulação de Mestrado e o nível VI para a titulação de Doutorado.

Concluída esta etapa, o próximo passo buscou mapear as escolas Municipais de Ensino Fundamental, que ofereçam os Anos Finais. Ao todo foram mapeadas 31 escolas, sendo 24 escolas urbanas e 7 escolas do campo. Feita a aferição das escolas, optou-se por

aplicar a pesquisa apenas nas 24 escolas de perímetro urbano. O passo seguinte consistiu em conferir, de acordo com a listagem, os professores que se encontravam lecionando a disciplina de Ciências. Esta etapa foi fundamental para assegurar com exatidão os dados da pesquisa, uma vez que os profissionais podem passar por situações de remanejo, licença prêmio, licença médica, etc., ou estar lecionando fora de sua área de concurso. Este processo preliminar realizou uma triagem, procurando verificar com precisão o número real de professores que integram o Ensino de Ciências na rede municipal de ensino básico.

A triagem ocorreu como um importante instrumento para o trabalho, pois foi a partir dela que se estabeleceu um contato inicial com as escolas. Nesta mesma ocasião, foram apresentadas as intenções da pesquisa aos professores, procurando identificar os que se enquadravam no perfil da pesquisa.

O estudo encontrou 51 professores que lecionam a disciplina de Ciências. Logo, foram convidados a participar todos os professores de Ciências, formados ou em processo de formação em cursos de Pós-graduação Stricto Sensu. Nesta etapa foram identificados 17 professores, que passaram a compor o corpus da pesquisa.

O próximo passo contou com a aplicação de um questionário de pesquisa a todos os professores que contemplaram os pré-requisitos já mencionados, e que manifestaram interesse em participar da pesquisa. Esta etapa contou antes com a elaboração do termo de consentimento da pesquisa e do questionário, consistindo de questões abertas, possibilitando que o professor tivesse a liberdade de se expressar de forma autônoma sobre suas impressões da Formação Continuada e sua prática escolar. Após a elaboração do instrumento de pesquisa, passamos à etapa de agendamentos, procurando atender a disponibilidade de horário dos professores para a entrega e retirada dos questionários da pesquisa.

A opção pela aplicação de questionários, e não de entrevistas, foi uma escolha onde se ponderou também o tempo disponível para os professores, que é escasso em função do número de horas de aula que precisam cumprir em uma (ou várias) escola(s). Atrelado a este fator, outro aspecto observado, foi o fato de que não é comum, no espaço escolar, a disponibilização de espaços reservados para o professor, o que dificultaria a dinâmica por entrevistas, uma vez que os espaços que se têm são aqueles utilizados de forma coletiva. Como último contraponto, destacamos que a dupla jornada da professora-pesquisadora, também seria um limitador para esta questão.

Como metodologia para análise dos dados coletados pelos questionários, escolhemos a Análise Temática de Braun e Clarke[a] (2006). Um dos benefícios deste tipo de análise é a sua flexibilização, pois "através da sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados" (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 3, *tradução nossa*).

Nesse sentido, Braun e Clarke (2006) apontam que ela consiste no primeiro método qualitativo de análise que os pesquisadores precisam aprender, pois contém habilidades centrais que são essenciais para a realização de muitas outras formas de análise qualitativa. As pesquisadoras destacam que uma análise temática devidamente nomeada e reconhecida não exige que os pesquisadores tenham que subscrever os compromissos teóricos implícitos da teoria fundamentada, se o objetivo não for uma análise totalmente trabalhada na questão da fundamentação.

Portanto, a análise temática envolve a busca a partir de um conjunto de dados, quer seja (entrevistas, grupos de foco ou uma série de textos) a fim de encontrar os padrões repetidos de significado. Braun e Clarke (2006) descrevem que a análise envolve um

[a] O artigo original não foi obtido, e sim uma cópia (transcrição) que não seguiu a paginação do artigo original. Em virtude disso, as páginas referentes às citações que utilizamos seguem a de nossa tradução, que foi disponibilizada para consulta em https://www.academia.edu/29999208/Tradu%C3%A7%C3%A3o_do_artigo_Using_thematic_analysis_in_psychology_.

constante movimento para frente e para trás pelo conjunto de dados, ou seja, pelo o que se está analisando dos extratos codificados ou já produzindo a partir da análise. Assim, a escrita surge como uma parte integral da análise, não como algo deixado apenas para o fim, como ocorre com as análises estatísticas.

Resultados e discussão

Pensar no papel que a Formação Continuada assume nos contextos sociais desta época, é sem dúvida, um grande desafio tanto para o professor quanto para a instituição promotora. Os aspectos que tangem hoje esta formação estão fortemente imbricados por conflitos de ordem econômica, tecnológica e globalizada que desembarca com grande força sobre a cultura, o que inicia o surgimento de uma crise da profissão de ensinar (IMBERNÓN, 2009).

Neste cenário, convém destacar que o ofício da docência está entre as profissões que favorecem o isolamento, e continua sendo legítimo trabalhar de forma individual, em um espaço protegido contra toda a ingerência (GATHER THURLER, 2001). O individualismo faz parte da identidade profissional, e a realidade que se tem presente na maior parte das escolas de Ensino Fundamental, são estruturas que funcionam como caixas, ou seja, salas de aula segregadas, que protegem os professores uns dos outros, impedindo também de verem e compreenderem o que fazem os seus colegas de trabalho.

Atrelado a isto, grande parte dos programas de Formação Continuada que são ofertados em nosso país "tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente" (NÓVOA, 2007, p. 9). O autor ressalva que os professores devem investir na construção de redes de trabalho coletivo, priorizando por uma formação voltada para partilha e o diálogo profissional. Neste ponto, é importante ressaltar que um ambiente de trabalho acolhedor e aberto ao diálogo, torna o professor mais receptível, ao ponto de querer investir em ações que venham a repercutir em sua prática diária.

Consequentemente, contemplar qualquer reforma da estrutura e do currículo do Sistema Educativo e sua inovação quantitativa e qualitativa requer o apoio e atitude do professor para capacitar-se nas mudanças, sobretudo no âmbito qualitativo. Segundo Imbernón (2009), o professor necessita perceber um aperfeiçoamento não só na formação dos seus alunos e do Sistema Educativo em geral, como também deve alcançar um benefício profissional que contribua com sua formação pessoal e principalmente com seu desenvolvimento profissional.

Talvez nos falte, como diz Nóvoa (2007), investir nos movimentos pedagógicos, nas comunidades de prática, num espaço pensado e construído por um grupo de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação. Assim, os próprios professores apropriam-se dos processos de mudança, corroborando para práticas concretas de intervenção.

Indubitavelmente, para qualquer processo que pretenda uma inovação real, o papel do professor é primordial, para que ocorra a execução destas propostas, pois são estes que exercem o ofício da sua profissão, em escolas concretas, segundo suas necessidades e problemáticas específicas. Talvez por esta questão, muitos ainda se posicionem contrários à reforma ou aos programas de formação, por isso mais do que garantir condições de salário dignas, é preciso rever as relações de trabalho em geral.

O professor só se abre ao novo programa formativo ou às possíveis mudanças da prática quando estas repercutem de forma significativa na aprendizagem de seus alunos, e consequentemente, mudam suas crenças e atitudes diante do exercício da docência, pois "abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma "agressão" externa, mas como um benefício individual e coletivo" (IMBERNÓN, 2009, p. 27). Portanto, apoiar os professores em suas aulas, de modo que tenham o apoio dos colegas ou por meio de um assessor externo, parece fundamental para levar certas formas de trabalho para a classe.

Entretanto, Imbernón (2009) salienta que se esta formação não vier acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de carreira, de premiação salarial, corre-se o risco

de "culturizar o mestre", designando-lhe uma identidade enganosa, sem torná-lo mais inovador. Ultimamente, se percebe que se oferece muita Formação Continuada, mas também é inegável que há pouca inovação, ou que esta inovação não é proporcional a formação que existe. Talvez um dos motivos, como nos aponta Imbernón (2009), seja porque ainda temos uma formação de caráter transmissor, que se apresenta descontextualizada, distante dos problemas reais do professor e de seu contexto. Logo:

> Não trata apenas de reduzir, mas de abandonar o conceito tradicional que estabelece que a formação permanente do professorado é a atualização científica, didática e psicopedagógica (que pode ser recebida escolarizando-se mediante licenças de estudo ou permanências em instituições superiores) de sujeitos ignorantes, em benefício da firme crença de que a formação permanente deverá gerar modalidades que ajudem o professorado a descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la ou construí-la de novo (IMBERNÓN, 2009, p. 48).

Claro que, para mudar o quadro atual da educação, são necessárias novas posturas do professor, mas acima de tudo é preciso que os contextos nos quais este interaja também se modifiquem. No entanto, se o contexto não muda, corre-se o risco de ter professores mais cultos com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores (IMBERNÓN, 2009).

Contudo, cabe destacar que uma "formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais" (IMBERNÓN, 2009, p. 63). Ao assumir uma inovação institucional, espera-se que a inovação resida no coletivo, faça parte da cultura profissional e se unifique aos processos educativos, de modo que, os professores possam participar do processo, ou seja, "vai assumindo que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros como muitas vezes o habituaram, mas sim que pode participar ativa e criticamente, a partir e no próprio contexto educativo" (IMBERNÓN, 2009, p. 65).

Logo, as escolas que trabalham em uma lógica flexível e adaptativa, os professores são levados a desenvolver uma série de competências, que lhes permitem transformar as pedagogias.

Corroborando com esta visão sobre inovação institucional Gather Thurler (2001) atribuí que as condições de um estabelecimento escolar podem vir a tornar-se um nó estratégico quanto à inovação na educação. Sobre esta questão nos propõe questionar a seguinte indagação: Quais as características da cultura e do funcionamento de uma escola que podem incidir sobre o potencial de mudança, para melhor ou para pior?

Respondendo a esta questão, Gather Thurler (2001) nos apresenta a seguinte tabela:

Tabela 1. Características do Estabelecimento Escolar

Características do estabelecimento escolar que inflectem probabilidade da mudança		
Dimensões da Cultura e do funcionamento da escola	Características **desfavoráveis** à mudança	Características **favoráveis** à mudança
Organização do trabalho	Organização rígida, cada qual protege seu horário, seu território, sua especialização, seus direitos, sua agenda de encargos.	Organiação flexível e negociável, recomposta em função das necessidades, das iniciativas, dos problemas.
Relações profissionais	Individualismo, estrutura de "caixa de ovos", poucas discussões sobre assuntos profissionais.	Colegiatura e cooperação, trocas sobre os problemas profissionais, empreendimentos comuns.
Cultura e identidade coletiva	Os professores imaginam sua profissão como um conjunto de rotinas a serem assumidas, cada um por si, sem pensar muito.	Os professores imaginam sua profissão como estando voltada para a resolução de problemas e para a prática pensada.
Capacidade de projetar-se no futuro	Apenas uma parte da equipe adere ao projeto que foi concebido e redigido em uma lógica de tomada de poder, até mesmo para ver-se livre diante das autoridades.	O projeto é o resultado de um processo de negociação ao fim do qual a maioria da equipe adere aos objetivos, aos conteúdos, à estratégia de aplicação.
Liderança e modos de exercício do poder	O diretor de escola privilegia a gestão, funcionando sozinho, no modelo da autoridade burocrática	Existe liderança cooperativa e prática de uma autoridade negociada. O papel e a função do diretor de escola inscrevem-se nesse modo de excercício do poder.
Escola como organização instrutora	Os professores consideram o estabelecimento como um simples local de trabalho, cujo futuro não lhes concerne. Existe a obrigação de resultados e de meios, prestam-se contas à autoridade.	Eles se reconhecem em um modelo profissional, abordam os problemas e o desenvolvimento da qualidade. Existe a obrigação de competências, prestam-se contas a seus pares.

Fonte: (GATHER THURLER, 2001, p. 11).

De fato, os efeitos produzidos por estas características favoráveis, podem de certo modo, levar aos educadores há um rompimento de suas crenças, de suas representações da profissão, gerando efeitos notáveis para os estudantes. Segundo Gather Thurler (2001) esse tipo de transformação

continua raro, visto que, muitas destas condições são reunidas apenas excepcionalmente. Todavia, percebe-se que a maior parte dos estabelecimentos escolares ocupa posições intermediárias, e estão longe de serem escolas eficientes quanto à inovação.

Portanto, a cultura de um estabelecimento escolar "é ativamente construída pelos atores, mesmo que essa construção permaneça, em grande parte, inconsciente" (GATHER THURLER, 2001, p. 90). Nota-se, que tanto na escola como nas organizações, a mudança não é vista como um fenômeno extraordinário, sendo assim:

> É uma categoria básica – mesmo que frequentemente imprecisa - do pensamento de cada um. Até os professores mais "conservadores" formam, às vezes, projetos de mudança e não se opõem a ideia de que seja necessário fazer as práticas evoluírem: eles simplesmente perseguem outros objetivos, outras prioridades. E mesmo os que se protegem o mais possível não podem fugir totalmente das mudanças que seu ambiente lhes propõe ou impõe. A maneira como cada um pensa a mudança, avaliando-a possível, necessária ou urgente, ou, ao contrário, perigosa ou impensável, funda-se em uma história pessoal e na integração a diversos agrupamentos (...). Em virtude da diversidade de seus itinerários, os profissionais que trabalham no mesmo estabelecimento escolar não tem razão alguma para terem a mesma relação com a mudança. Todavia, a cultura inerente ao estabelecimento contribui também para influenciar cada um (GATHER THURLER, 2001, p. 91).

Neste aspecto, a pesquisadora destaca ainda que existem numerosas dimensões da cultura que os estabelecimentos escolares podem exercer. Existe, por exemplo, a cultura que não valoriza a Formação Continuada, podendo levar os professores que buscam por esta formação, fazê-lo a o mais discretamente possível, para não atrair zombaria dos colegas, do mesmo modo, que outra cultura poderá promover o incentivo para que todos os professores priorizem por esta formação.

Na prática, percebemos que a maioria das culturas dos estabelecimentos escolares é centrada em uma organização de trabalho rígida, pautada no individualismo, onde cada professor é responsável pelo seu *locus* de trabalho, sua especialização, não prevalece uma relação de cooperativismo, o que se têm instituído é uma condição de sobrevivência profissional. De modo que, "a cultura tem importância apenas porque embasa o funcionamento do estabelecimento escolar como *sistema de ação coletiva e organizada*" (GATHER THURLER, 2001, p. 102).

É importante que o estabelecimento escolar seja um lugar de construção do sentido das práticas profissionais e de suas eventuais modificações. Para Gather Thurler (2001) a cultura, a dinâmica, o clima e o funcionamento de um estabelecimento escolar têm grande influência na maneira como o educador constrói o sentido da mudança. Os projetos de mudança fazem parte da nossa relação com o mundo, com os outros, desse modo:

> Ela supõe novas aprendizagens, riscos de fracasso, uma perda provisória de rotinas e de referências, o luto de certo hábitos, uma fase de mínima eficiência. Às vezes, os riscos são ainda maiores: nova identidade, nova inserção social, obrigação de encontrar novas marcas (GATHER THURLER, 2001, p. 18).

Por essa razão, a autora atribui que os estabelecimentos escolares inovadores não são apenas aqueles cuja cultura favorece a mudança, mas sim aqueles, cuja mudança "é, de certa forma, fonte de *identidade*, fator de *coesão, motor, modo de vida,* e não apenas uma resultante involuntária da ação coletiva" (GATHER THURLER, 2001, p. 102).

Considerando que há aspectos essenciais para que ocorra a inovação pedagógica, um estudo realizado por Cardoso (1992), com cinco Escolas Superiores de Educação de Portugal, procurou testar três hipóteses para validar se os professores se tornariam mais receptivos à inovação: a primeira contemplava os professores com maior número de anos de serviço, a segunda os professores que se sentiam mais limitados em termos de liberdade de ação, e por último os professores com maior nível de formação. O estudo comprovou que as duas primeiras hipóteses não demonstraram uma correlação significativa quanto às atitudes dos professores a inovação. Enquanto que, a formação pedagógica profissional demonstrou

uma pequena receptividade quanto à inovação dos professores. Nesse contraponto, a autora nos chama a atenção ao dizer que "possuir um maior número de formações pedagógicas específicas pode não significar um acréscimo assimilável nas atitudes favoráveis à inovação" (CARDOSO, 1992, p. 35).

Com relação a esta questão, vale destacar que a formação complementar "não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1992, p. 13). Razão pela qual é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber das suas experiências, vivências pessoais. Em virtude disso:

> Ora é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1992, p. 16).

Do mesmo modo, Nóvoa (1992) nos alerta que as escolas não são capazes de mudar se não houver o envolvimento dos professores, e que estes não podem mudar sem uma transformação das instituições que trabalham. Entretanto, Gather Thurler (2001) adverte que "a maioria dos sistemas escolares atuais aplica-se em reformas que incitam os professores a cooperarem mais, - ou mesmo obrigando-os a isso" (p. 60). Logo, investir apenas na formação do professorado pode gerar indivíduos "superdesenvolvidos" em organizações "subdesenvolvidas".

Na verdade, o empenho profissional dos professores depende desta articulação com as escolas e seus projetos, por isso nenhuma inovação, pode ficar atrelada apenas ao nível das organizações escolares, portanto, falar de formação do professorado é primar por um investimento educativo dos projetos da escola.

Contribuindo com esta questão, Resende e Fortes (2005) nos apresenta os dados de um estudo, que investigou a Formação Continuada de uma instituição privada de Brasília/DF, entre o período de 1995 a 2004, com professores do Ensino Fundamental, de diferentes áreas de conhecimento e tempo de atuação. Nesta pesquisa, os autores comprovaram que:

> Os professores pesquisados percebem as inovações como necessárias, no entanto, raramente propõem ações ou projetos inovadores, mesmo havendo abertura para tal. Poderíamos relacionar o comportamento retraído dos professores na proposição de ações inovadoras ao receio apontado por eles quando da implantação e implementação de processos dessa natureza, tais como: insegurança diante do novo, falta de domínio de princípios pedagógicos, resistência dos professores a mudança, falta de tempo e ausência de modelos. Fatores como os apresentados, associados às restrições de natureza curricular e administrativa colocam-se como dificuldades para a implementação de processos inovadores na escola (RESENDE; FORTES, 2005, p. 14).

Esta postura retraída dos professores com relação a processos inovadores na escola é questionável, pois mesmo as condições sendo favoráveis, o medo do novo é algo que causa certa instabilidade, por isso é fundamental o envolvimento da instituição escolar, no sentido de, construir no coletivo todas as ações que são necessárias.

Corroborando nesta perspectiva, a tese de doutoramento de Oliveira e Silva (2012) traz uma investigação sobre a possibilidade de os professores de Ciências inovarem pedagogicamente a partir de uma proposta de Formação Continuada. Neste trabalho, os professores definiram o que entendem por inovação pedagógica, os quais responderam que "inovar estaria relacionado a uma aplicação de novos métodos de ensino" (OLIVEIRA & SILVA, 2012, p. 8). Este fato demonstra que os professores têm suas concepções amparadas no princípio da racionalidade técnica, e estão desprovidos de uma formação crítica, reflexiva e inovadora.

Portanto, a inovação deve ser vista como um elemento central do próprio processo de

formação, Nóvoa (2009) atribui a "necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão" (p. 6). É pelos saberes herdado na prática cotidiana "que os professores julgam, estruturam e reestruturam seu conhecimento, sendo assim, podemos afirmar que no dia-a-dia da escola o professor continua a formação iniciada nas instituições formadoras de professores" (ALBUQUERQUE, 2006, p. 2).

Diante do quadro atual, eis que surge a questão da Formação Continuada como possibilidade de inovação pedagógica, tema definido a priori no movimento da análise temática, que será abordado como um dos eixos temáticos desta pesquisa.

Eixo Temático 1: Formação Continuada como Possibilidade de Inovação Pedagógica

Para entendermos a Formação Continuada como caminho para inovação pedagógica, trazemos para esta discussão, alguns registros destacados pelos professores pesquisados, procurando compreender e pontuar os elementos que são pertinentes a esta questão.

Uma das ações que emergem da pesquisa é a possibilidade de *"(...) trabalhar melhor com projetos e repassar isto para os alunos, motivando-os a pesquisar*" (P9).

Neste ponto, nos chama a atenção que o projeto foi pensado pelo professor, como uma possibilidade de motivar os estudantes, e consequentemente enriquecer o processo de ensino aprendizagem. Nota-se, que a procura por trabalhar melhor com projetos, demonstra um desejo de romper com o tradicional, não se restringindo apenas a execução do projeto, mas articulando-o, criando meios para viabilizar a consolidação desta aprendizagem. Entretanto, o projeto não pode ser apenas uma ação isolada, que é sugerida pelo estabelecimento escolar, mas é importante que mobilize competências individuais e coletivas para que o projeto possa atingir os resultados esperados.

Outra questão que os docentes participantes descreveram é que houve um ganho nas habilidades para o desenvolvimento da pesquisa. Indubitavelmente, a Pós-graduação insere o professor na produção da pesquisa, capacitando-o a construir sua fundamentação teórica. Consequentemente, é de se esperar que o professor atraia esta prática para o Ensino de Ciências, criando condições de transmitir o conhecimento científico, numa linguagem acessível e estimulante aos estudantes.

De fato, percebe-se que a Formação Continuada trouxe *"(...) muitas reflexões sobre as possibilidades de dinâmicas diferenciadas e formas de aliar o ensino à pesquisa" (P3)*.

O professor passou a assumir uma práxis reflexiva, propondo uma abordagem de ensino diferenciada aos estudantes. Portanto, o próprio professor deixa transparecer o desejo de transpor de outro modo a sua prática.

Outro aspecto contemplado foi o uso das ferramentas digitais como um facilitador para que a inovação ocorra no espaço escolar, conforme nos anuncia os trechos:

> (...) o incentivo ao uso de tecnologias e a busca por ferramentas didáticas inovadoras contribuíram e contribuem até hoje para minha prática escolar. Por exemplo, utilizo muito as ferramentas digitais (como pesquisa na internet e uso de blogs para aproximar o contato e troca de experiências e informações com os alunos). Uma prática que adquiri durante a formação continuada (P5);
>
> (...) A tecnologia trouxe a sala de aula um dinamismo maior entre conteúdo-habilidade-conhecimento (P6).

Muitos professores acabam vinculando aos meios midiáticos a possibilidade de se tornar inovador, de fato, propor possibilidades diferenciadas como o uso do recurso tecnológico, na sala de aula, pode fornecer ou não subsídios para o profissional assumir uma postura inovadora. Logo, é importante ressaltar que a inovação não pressupõe apenas a adição de algo novo, ou até mesmo tecnológico no ambiente escolar, mas requer acima de tudo uma mudança de postura, diante dos desafios da prática diária.

Nos dois trechos citados os professores passaram assumir um caráter reflexivo diante da sua prática, e neste caso, a ferramenta

digital consolidou-se como um importante mecanismo para o processo de ensino aprendizagem entre os estudantes.

Portanto, a Formação Continuada abriu outras possibilidades e métodos para aperfeiçoar sua prática profissional. Os professores destacaram inclusive, a utilização de "aulas práticas", como forma de produzir conhecimentos entre os estudantes, e não apenas como a demonstração de algum fenômeno.

Enfim, estes exemplos demostram o quanto o pertencimento do professor frente a sua profissão pode promover a inovação pedagógica, não basta apenas que o educador tenha o contato com a Pós-graduação, na verdade, o que torna o professor inovador, é o modo como este constrói sua identidade profissional. Contudo, vale ressaltar que o apoio paralelo, da escola e dos colegas de trabalho é fundamental para que este pertencimento seja mobilizador, uma vez que inovar requer um olhar sobre a prática, e nada melhor, que esta mudança de mentalidade, se construa de forma coletiva num grande grupo.

Para ir além, os próximos eixos temáticos a serem discutidos no decorrer da pesquisa serão: a Formação Continuada como ascensão pessoal e profissional; e os desafios da docência.

Enfim, estes próximos eixos temáticos serão apresentados e discutidos ao final da tese de doutoramento.

Conclusões

A pesquisa aponta que a Formação Continuada Stricto Sensu é vista como uma possibilidade para inovação pedagógica no Ensino de Ciências. Mas para que esta ação ocorra, é preciso que os professores assumam um caráter reflexivo, crítico sobre sua própria prática, criando meios para que essa transposição recebida pelas instituições formadoras possa transcorrer no seu local de trabalho e consequentemente, alcançar bons resultados com os estudantes.

Atrelado a esta questão, é fundamental que as culturas dos estabelecimentos escolares evoluam, assim como as culturas administrativas e profissionais, mostrando-se como saídas viáveis, para que ocorra a mudança e tenhamos professores inovadores capazes de reconsiderar ou de transformar sua própria prática, pois como nos diz Falsarella (2003) "é preciso ter claro que é o professor que transforma a ideia de inovação em ato pedagógico inovador, é ele que abraça uma ideia, testa essa ideia na prática e apropria-se dela ou não" (p. 214).

Entretanto, percebe-se o quanto é importante se avançar na questão da Formação Continuada em nosso país, inclusive na Formação Inicial, visto que são muitos os desafios que precisam ser superados, a começar pelo professor que se encontra em sala de aula e que precisa transpor barreiras para conseguir alcançar sua qualificação profissional.

Contudo, é necessário refletir com qual foco as Universidades direcionam os educadores, pois se corre o risco desta condição formativa, vir a inviabilizar a autonomia do professor e consequentemente, não gerar a inovação profissional desejada.

REFERÊNCIAS

[1] GATHER THURLER, M. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

[2] BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, V. 3 (2). p. 77-101, 2006. ISSN 1478-0887. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> Acesso em: 10 abr. 2017.

[3] IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

[4] NÓVOA A. O regresso dos professores. In: **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** Lisboa, 27-28 de Setembro. 2007.

[5] CARDOSO, A. P. A receptividade dos professores à inovação pedagógica na perspectiva da educação permanente. **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 26, n. 1, p. 19-42, 1992.

[6] NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** 1992. Disponível em: < http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/ 1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

[7] RESENDE, L. M. G.; FORTES, R. M. C. Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação**, v. 28, 2005.

[8] OLIVEIRA, G. F.; SILVA, M. F. G. Reflexões sobre a inovação pedagógica a partir da formação continuada de professores no âmbito das práticas pedagógicas na área das Ciências Naturais. **VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa**, 2012.

[9] NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** 2009. Disponível em:<http://www.revista educacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

[10] ALBUQUERQUE, M. O. A. Formação continuada e o processo de socialização. **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI - 2006.** Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos /files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_05.PDF>. Acesso em: 13 nov. 2017.

[11] FALSARELLA, A. M. A formação continuada de professores e seu impacto na prática cotidiana. **Revista Psicopedagogia**, v. 20, n. 63, p. 210-217, 2003.

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA VOLTADA PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING STATISTICS FOR FUNDAMENTAL EDUCATION STUDENTS

Lisiane de Pinho Coutinho da Costa[a],
Jessica Renata da Cruz[b],

[a] *FORPPE/IMEF/Universidade Federal do Rio Grande (FURG)*/lisibn@gmail.com

[b] *FORPPE/IMEF/Universidade Federal do Rio Grande (FURG)*/Jessicadacruz0614@gmail.com

RESUMO

Este trabalho foi realizado com o intuito de facilitar a compreensão dos alunos sobre os conceitos básicos estatísticos e conscientizar a presença da estatística no cotidiano. Esta proposta foi desenvolvida por acadêmicas do curso de matemática licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na mesma cidade. Participaram desta atividade 20 alunos de idade entre 11 e 13 anos. Para a realização desta atividade, a turma foi dividida em cinco grupos. Cada grupo sugeriu uma pergunta temática de acordo com o interesse dos estudantes referente a fim de coletar informações sobre a opinião dos demais colegas sobre o assunto. Com os dados coletados, cada grupo analisou e construiu tabelas e gráficos. Esta atividade possibilitou além de abordar conceitos estatísticos, instigar o pensamento lógico e crítico dos estudantes ao analisarem dos resultados das pesquisas. Conforme foram avançando em suas análises, foi-se introduzindo alguns conceitos, e levantado algumas indagações de acordo com o andamento do que foi sugerido. Durante o processo de interpretação e discussão dos resultados obtidos foi possível realizar uma proposta dinâmica e significativa, apresentando a educação estatística no cotidiano destes alunos ao refletirem e analisarem o que eles próprios construíram, permitindo com que estes não sejam meros espectadores do aprendizado e sim o protagonista da construção de seu conhecimento.

Palavras chave: Construção de Gráficos e Tabelas, Ensino de Estatística, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work was carried out with the purpose of facilitating students' understanding of basic statistical concepts and raising awareness of the presence of statistics in daily life. This proposal was developed by the undergraduate mathematics undergraduate students of the Federal University of Rio Grande (FURG), in a class of the 7th year of Elementary School of a municipal school in the same city. Twenty students aged between 11 and 13 participated in this activity. For this activity, the class was divided into five groups. Each group suggested a thematic question in the interest of the students in order to gather information on the opinions of other colleagues on the subject. With the data collected, each group analyzed and constructed tables and graphs. This activity also made it possible to approach statistical concepts, to instigate the students' logical and critical thinking in analyzing the research results. As they advanced their analyzes, some concepts were introduced, and some questions were raised according to the progress of what was suggested. During the process of interpretation and discussion of the obtained results it was possible to make a dynamic and significant proposal, presenting the statistical education in the daily life of these students as they reflect and analyze what they themselves have built, allowing them not to be mere spectators of learning, protagonist of the construction of his knowledge.

Keywords: Construction of Graphs and Tables, Statistics Teaching, Elementary School

Introdução

O presente artigo apresenta uma atividade aplicada por acadêmicas do curso de matemática licenciatura da FURG, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na mesma cidade. Participaram desta atividade 20 alunos de idade entre 11 e 13 anos.

Abordar os conceitos estatísticos nas séries iniciais e finais do ensino fundamental pode fazer com que o docente presencie uma sala de aula com elementos do cotidiano dos alunos proporcionando uma nova perspectiva para poder inovar suas aulas. O objetivo desta proposta é realizar tal conexão com o cotidiano dos estudantes e, para que isso ocorra, é necessário dinamizar as aulas, favorecendo a compreensão e visualização da estatística como, também, frisar a conscientização da importância desses conceitos matemáticos para agregar o pensamento lógico e senso crítico dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem que,

> É fundamental ainda que ao ler e interpretar gráficos, os alunos se habituem a observar alguns aspectos que lhe permitam confiar ou não nos resultados apresentados [...]. Costuma ser frequente nos resumos estatísticos a manipulação de dados, que são apresentados em gráficos inadequados, o que leva a erros de julgamento. Esses erros podem ser evitados, se os alunos forem habituados a identificar as informações que foram levantadas, bem como informações complementares, a comprovar erros que são cometidos ao recolher dados, a verificar informações para chegar a uma conclusão. (BRASIL, 1998, p. 136).

A intenção é desenvolver a capacidade dos alunos em poder compreender fatos e dados abordados no cotidiano e por meio destes uma autonomia de analisar e interpretar resultados. É importante conscientizar os alunos da importância da estatística para ajudar a planejar o modelo de obtenção das informações, interpretação de tabelas e gráficos, análise dos dados obtidos e apresentar os resultados de maneira a facilitar a sua tomada de decisões estatística não se resume a números e gráficos como muitos estudantes pensam até porque ela mostra uma concepção de mundo que vivenciamos. Esse ramo da matemática é, também, uma ferramenta que auxilia nas análises e aos questionamentos viabilizando uma descrição clara e objetiva de fenômenos o qual ocorrem na vida de cada um de nós.

Cada grupo sugeriu uma pergunta temática de acordo com o interesse dos estudantes referente a fim de coletar informações sobre a opinião dos demais colegas sobre o assunto. Os temas escolhidos pelos alunos da turma para a pesquisa e coletas de dados foram: “O que você mais gosta de fazer?”, “Qual sua comida preferida?”, “Qual sua cor preferida?”, “Qual matéria você mais gosta?”, “O que você quer ser no futuro?”. Depois de uma breve discussão entre os componentes dos grupos, começou a coleta de dados.

Depois que todos copiaram os dados para realização da tabela, fizemos uma exposição abordando vários tipos de gráficos e tabelas que poderiam ser construídos. Então concluíram que o gráfico de barras seria a melhor escolha para aquele tipo de pesquisa.

Quando todos finalizaram a atividade proposta, solicitou-se que eles analisassem as tabelas, então começaram a construção dos gráficos e, com isso, cada grupo fez uma apresentação de seus resultados. Neste momento, abordamos algumas observações que eles deixaram de mencionar durante sua apresentação como, também, através dos gráficos eles conseguiram analisar e chegar a conclusões interessantes referentes aos resultados.

O estudo da estatística auxilia no desenvolvimento de habilidades, dentre elas podemos destacar a organização, o senso crítico e análise. Segundo CRESPO (1999), é uma parte da matemática que fornece métodos para a coleta, organização, descrição, análise e interpretação de dados e para a utilização dos mesmos na tomada de decisões. Com isso percebe-se que a estatística se torna muito importante para que as pessoas tenham a possibilidade de entender e aplicar esses conhecimentos nas situações do cotidiano.

As noções básicas e fundamentais da Estatística foram introduzidas com mais

intensidade, no Ensino Básico, por ocasião da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no final dos anos noventa, visando uma formação mais ampla do estudante.

Uma vez dando oportunidade ao desenvolvimento de uma análise crítica, pode surgir uma educação estatística, tornando o indivíduo um ser autônomo em suas decisões e pensamentos, e é necessário que a escola proporcione a condições de levar os alunos a este conhecimento.

O professor deve levar em consideração que os assuntos a serem abordados para aplicar-se a esta proposta devem ser assuntos referentes ao meio o qual esses alunos estão inseridos para que a compreensão da proposta e o entendimento estatístico estejam no cotidiano, além de ser significativo.

Desenvolvimento

Após um momento deveras agitado por conta da escolha do assunto, os seis grupos trouxeram suas propostas a serem trabalhadas.

O grupo 1 escolheu a pergunta "O que você mais gosta de fazer?". A turma, inicialmente, começou um pouco introvertida, com poucas falas, porém aos poucos começaram a participar, deixando de se sentirem constrangidos. Conforme os alunos da turma foram colocando suas opiniões para serem dados para a pesquisa do grupo 1, eles constataram que as meninas gostavam de atividades mais sedentárias do que os meninos. Isso foi um momento bem interessante da atividade, pois eles mesmos começaram a levantar o questionamento.

Neste grupo, alguns integrantes, durante o início do ano, pareciam não estarem interessados nas aulas da matemática, sendo dois alunos deste grupo repetentes. Com o tempo, atividades dinâmicas como está aplicada, resgataram esses alunos, sendo atualmente os que mais interagem e participam das atividades propostas



Figura 1: Tabela (Grupo 1)

Fonte: Autoria própria

A construção do gráfico foi de autoria própria deles, no qual eles não pareciam ter nenhuma noção de como construí-lo, mas aos poucos, sozinhos desenvolveram com êxito a atividade.

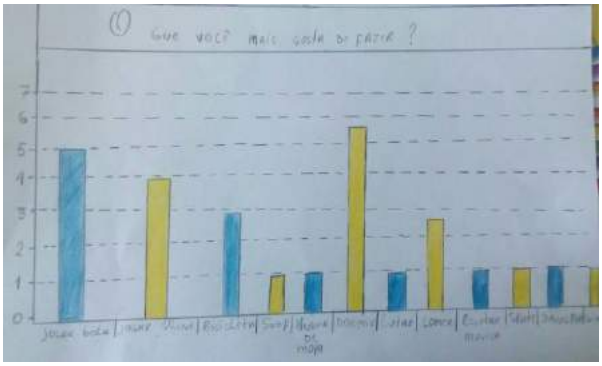


Figura 2: Gráfico (Grupo 1)

Fonte: Autoria própria

Após debate, o grupo optou por separar o gráfico por gênero, em seguida a construção apresentaram o gráfico a turma, o qual gerou um debate interessante, pois ao fazerem a análise, o aluno B levantou a observação de que: "a maioria da turma, dorme, joga online ou joga bola", e concluíram que a maioria dos alunos tendem a ser sedentários.

Já o grupo 2 escolheu questionar sobre "comidas preferidas da turma". Este grupo comentou que "nunca havia feito gráficos e tabelas", porém estavam empenhados em saber a opinião da turma.



Figura 3: Tabela (Grupo 2)

Fonte: Autoria própria

Na interpretação dos dados, este grupo foi de fato polêmico, a princípio houve um impasse entre os componentes do grupo sobre qual tipo de gráfico eles iriam utilizar, e após algum tempo entraram no consenso qual seria a melhor escolha e decidiram pelo gráfico de barras, porém demoraram mais que os outros grupos para começar a construção do gráfico por conta da indecisão que estavam passando.

A Aluna C geralmente mostra-se a frente das decisões deste grupo, e ao começarem uma nova polêmica, o qual era referente à escolha de juntar os dados ou separá-los por gênero, a aluna tomou a palavra final e assumiu a construção do gráfico, agilizando esse processo.

Ao construir o gráfico, o grupo 2 decidiu fazer a separação por gênero, conforme foi mostrado os resultados. Ocorreu um debate da turma referente a escolha churrasco e lasanha, onde constataram que a maioria da turma gosta destes dois, portanto independente do gênero os gostos em relação a comida são parecidos.

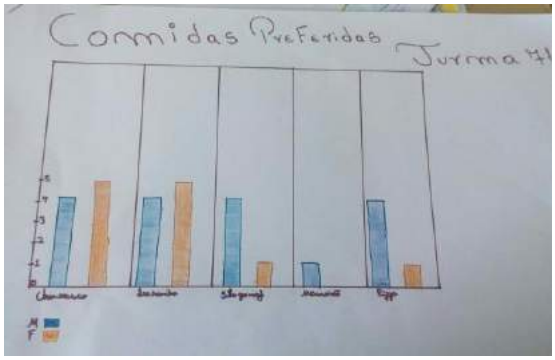


Figura 4: Gráfico - (Grupo 2)

Fonte: Autoria própria

É cabível observar que mesmo este grupo alegou nunca ter utilizado gráficos e tabelas, eles desenvolveram a atividade, construindo um gráfico claro e objetivo, onde, ao debater os resultados, percebeu-se que todos os outros alunos conseguiram compreender e analisar as opiniões através dele. Obviamente existem erros no gráfico se formos comparar com as normas que se deve utilizar, porém deixamos livres para a construção justamente para depois explicarmos o que poderia ser melhorado para que se pudesse ficar em um estilo padrão de construção de gráficos.

Muitas vezes a compreensão do erro se torna mais significativo a compreensão do que seria o mais certo, construindo o conceito através disso, o erro pode marcar, de forma positiva a aprendizagem do aluno, fazendo com que ele entenda a lógica do porque errou e do porquê o outro ponto de vista está correto.

Segundo Cortella (2006, p. 112):

> Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros.

Em relação ao grupo 3, os integrantes também estavam com muita dúvida do que eles queriam analisar, conforme os outros grupos iam pegando os outros assuntos, eles sentiram-se com poucas ideias para isso. Este grupo é um dos que se destacam por serem um dos primeiros a terminarem as atividades propostas por nós, porém quando foi pedido que eles fizessem a proposta, notou-se uma dificuldade de possuírem autonomia para criar sua própria pesquisa.

Conforme foi passando o tempo, escolheram saber "qual sua cor preferida?", porém foi algo que escolheram por falta de criatividade, eles alegaram que "os outros já pegaram todos os assuntos legais".

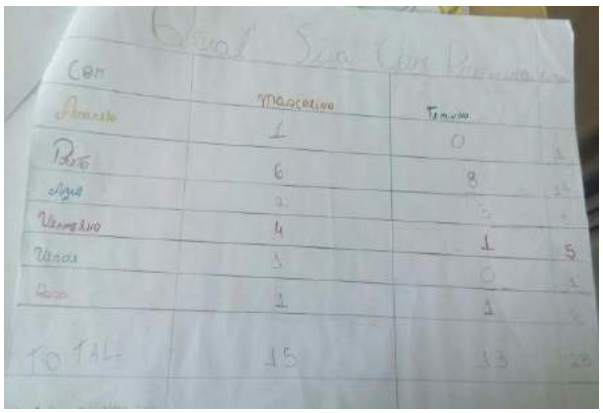


Figura 5: Tabela (Grupo 3)

Fonte: Autoria póopria

Porém após terminar a tabela, eles começaram ficar interessados pela atividade e conforme foram elaborando a tabela, começaram a debater os resultados entre eles, e também surgiu o impasse de como fariam a tabela. Após muitos argumentos, chegaram a um consenso de como seria tal construção.

Um fato interessante que ocorreu no grupo 3 foi que o aluno D não costumava participar das atividades como um dos membros que se envolve nas atividades e sim como um que faz o que os outros ordenam. Neste caso, como os que geralmente se destacavam nas atividades estavam com certa dificuldade em se engajar na atividade, o aluno D tomou a frente da proposta e foi ele que, pela primeira vez neste grupo, teve a autonomia de criar e direcionar como seria a tabela e o gráfico do grupo. ROSSATO (2010) diz que:

> Domesticação pode ser definida como um processo através do qual se cria uma consciência passiva de submissão tanto a pessoas como a um sistema, seja social, seja econômico ou educacional. Embora constitua uma atitude pessoal de aceitação sem questionamento da própria vida e da realidade, implica uma sujeição a uma determinada ordem social estabelecida tomando-a como definitiva e permanente e, portanto, imutável (p. 129).

Foi notório o quanto se tornou significativo para este aluno esta atividade, pois um aluno que, muitas vezes sente-se não capaz como os outros de tomar a frente de decisões, ao perceber que pode tomá-las, resgata-se o interesse daquele aluno em estar disposto a construir seu próprio conhecimento, com isso melhor também sua autoestima e se sentir capaz de aceitar desafios.

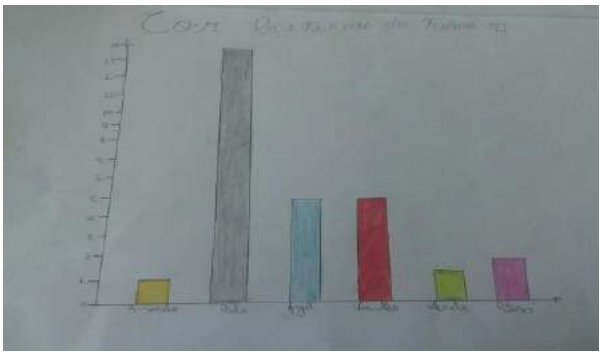


Figura 6: Gráfico (Grupo 3)

Fonte: Autoria própria

Este grupo resolveu não separar por gênero os dados e a cor preta foi a que mais se destacou nas escolhas dos alunos. Foi um debate rápido, não gerando muita polêmica, porém o resgate do aluno D em relação a sua autoestima em ser capaz de realizar tão bem a proposta sugerida fez com que a proposta neste grupo tenha sido significativa. Foi fácil perceber certa compreensão que o grupo obteve com a coleta e análise dos dados para construção da tabela e do gráfico fazendo questionamentos e mostrando estar interessados pelo conteúdo levado para trabalhar em sala de aula.

Um ponto interessante a ser abordado sobre o grupo 4 é sobre o assunto escolhido por eles. Ao indagar a turma sobre "O que você quer ser no futuro?", a turma mostrou-se surpresa, alguns demoraram a pensar no que queriam para o futuro, porém outros responderam rapidamente como se já traçado a algum tempo os planos para o futuro.



Figura 7: Tabela (Grupo 4)

Fonte: Autoria própria

Dez alunos mostraram não saber o que querem se tornar, os outros resultados foram bem dispersos. Os resultados referentes a professora foram nossos e da professora regente. Percebe-se que a influência dos pais ainda reflete nas escolhas dos alunos, o aluno E disse: "meu pai é professor de física, e eu quero ser engenheiro mecânico, pois tem bastante física". Já a aluna F disse: "eu gosto de ciências, eu quero ser medica e a minha mãe é técnica de enfermagem, acho legal o que ela faz".

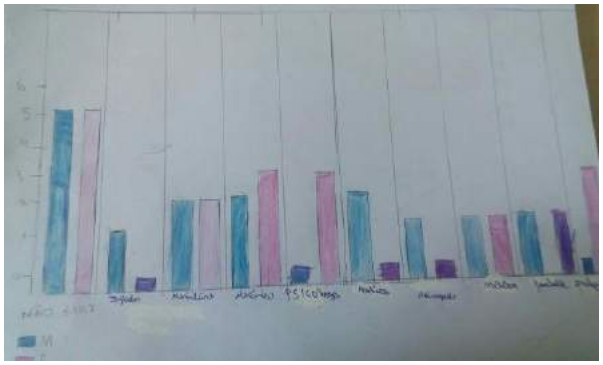


Figura 8: Gráfico (Grupo 4)

Fonte: Autoria propria

Ao começarem a analisar o gráfico construído por eles mesmo, ficaram impressionados pelas conclusões que se podia tirar através dele. Fizeram questão de separar as opiniões por gênero. Percebe-se a ideia de construção de gráfico equivocada neste grupo, como por exemplo, a falta o título da pesquisa na parte superior, além de desenhar as barras que tinha número zero na opção das profissões até o número um, mas para alunos que nunca tiveram contato com a estatística, acreditamos que eles conseguiram desenvolver a proposta de certa forma bem detalhista. Perguntamos ao grupo o que poderia estar faltando no gráfico deles, e ele ficaram algum tempo pensando, e após algum tempo o aluno G expressou-se: "Gente! Esquecemos a pergunta".

Porém um ponto que atrapalhou este grupo foi a agitação, algazarra e falta de organização. Nem todos queriam ajudar a fazer o trabalho e acabou apenas os alunos E e F fazendo juntos, fato esse que acabou deixando o grupo com um clima pesado. Mas, apesar de toda a confusão entre os componentes do grupo, resultou em que no final ao perceberem que só faltava o grupo deles para acabar a construção do gráfico a da tabela, todos pegaram junto e finalizaram com rapidez.

Os alunos integrantes do grupo 5 escolhem o assunto "Qual a sua matéria preferida?". Já na escolha da pesquisa mostra algo bem marcante neste grupo, o aluno G e o aluno H deste grupo tiveram a oportunidades expressar que seus pais são professores, onde um deles é professor de física e o outro o pai é professor de História. Este grupo estava empolgado com a proposta, sendo um dos primeiros também a começar a pesquisa.

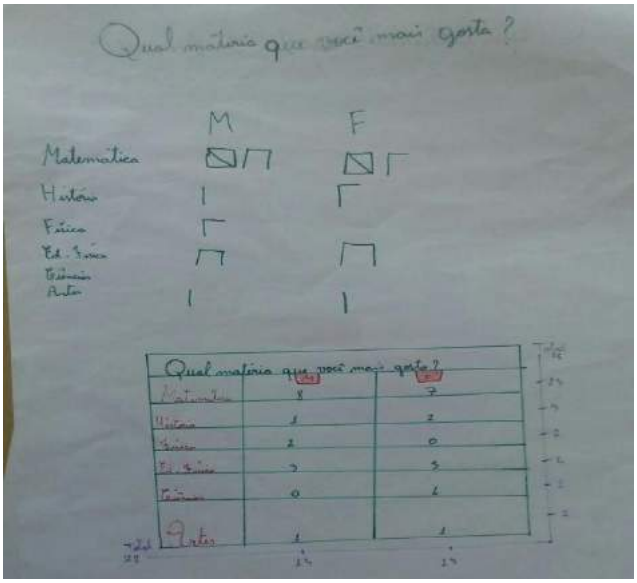


Figura 9: Tabela (Grupo 5)

Fonte: Autoria propria

O que nos chamou mais atenção foi que ao coletar dados, muitos alunos desta turma alegaram gostar de matemática, o qual foi surpresa tanto para nós quanto para a professora regente. A aluna I disse que "eu gosto de matemática por mais que eu não consiga muitas vezes fazer as contas, mas eu realmente gosto". Já o aluno F, diz que "eu sei que estou no 7º ano e não tive esta matéria ainda mais eu gosto de física", isso se deve indiretamente a influência do pai que é professor desta área.

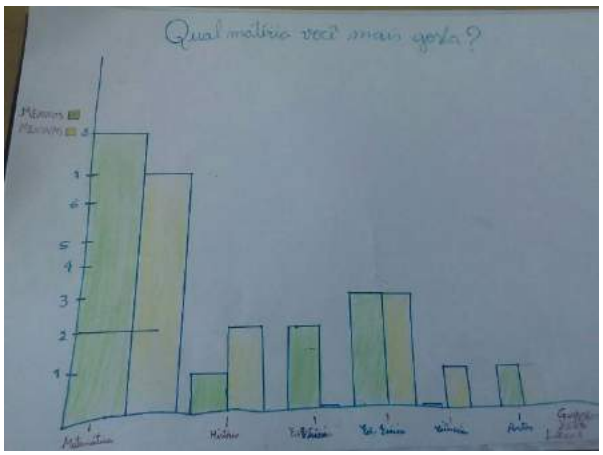


Figura 10: Tabela (Grupo 5)

Fonte: Autoria propria

Mais uma vez um grupo separando os dados por gênero, os alunos concluíram que a turma, independente se são alunas ou alunos, a maioria gosta de matemática, a aluna J ainda ressaltou que: "eu não gostava da matemática porque ela pra mim era chata, mas aqui eu gosto porque aprendo sem ter que fazer um montão de exercícios cansativos". Nota-se que alguns alunos se desinteressam pela matemática justamente por ela ser repetitiva muitas das vezes é necessário o professor tentar sair do engessamento e propor aulas mais dinâmicas. Isso mostra o quanto esta necessidade é urgente, visto que muitos alunos podem ter seus interesses renovados se assim o ensino da matemática esteja proposto a ter mudanças significativas. A estatística é uma ciência que pode propiciar muitas vezes este diferencial, tornando as aulas mais expositivas e interessante, trazendo a matemática mais próxima do aluno ao abordá-la em um meio mais real e significativo para o aluno, conseguindo muitas vezes a relação entre o conteúdo e o cotidiano ser mais claro e objetivo.

Conclusões

Após análise das contribuições que os alunos do sétimo ano de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade do Rio Grande realizaram, foi permitido perceber que muitos alunos desta turma nunca haviam trabalhado com tabelas e gráfico, muito menos com a estatística Porém, com o desenvolvimento do trabalho foi sendo implementado com o tempo, com isso os alunos foram constatando onde pode se encontrar a estatística no cotidiano, como também compreenderam que a estatística não é somente matemática.

Com todo o desenvolvimento desta atividade percebemos o quão é interessante a estatística ser abordada na sala de aula e como os alunos podem ser engajados nesta aprendizagem em qualquer etapa da escola, tudo dependerá do nível de aprofundamento e o método de abordagem.

Aos alunos acharam interessante trabalhar conceitos básicos e ao completarem a proposta, surpreendentemente queriam saber mais sobre a estatística. Ficamos comprometidas de em outro momento, levar para eles uma nova proposta com uma abordagem diferente e mais aprofundada.

Com base nos resultados obtidos nesta atividade, pode-se afirmar que um trabalho realizado com uma sequência de ensino contextualizado, constitui-se em um recurso eficaz para a aprendizagem do conteúdo básico da estatística, assim como para o desenvolvimento das competências estatísticas por parte dos alunos.

A execução do trabalho em sala de aula foi bem explorada alguns conceitos básicos de estatística, e então foi possível tornar familiar aos estudantes, as ideias referente às representações gráficas e construções de tabelas, contribuindo assim de maneira satisfatória para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados por parte dos estudantes, assim como também, para o desenvolvimento das habilidades estatísticas por partes dos mesmos.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

[2] CRESPO, A. A. **Estatística Fácil.** 19ª ed. São Paulo: Saraiva. 2009.

[3] CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos**

epistemológicos e políticos. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

[4] ROSSATO, Ricardo. **Dicionário Paulo Freire.** Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). – 2. Ed., rev. amp. 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 129.

PATOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENFRETAMENTO DO MAL-ESTAR E ESTRESSE DOCENTE

ABSTRACT (TIMES NEW ROMAN, 14PT, MAIÚSCULA, ITÁLICO, CENTRADO, ESPAÇAMENTO SIMPLES)

Luana Maria Santos da Silva Ayres[a],
Tanise Paula Novello[b],

[a] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências/ Instituto de Educação/ Universidade Federal do Rio Grande – FURG, luana_ayres@furg.br)

[b] Docente do Instituto de Matemática, Estatística e Física/ Universidade Federal do Rio Grande – FURG, tanisenovello@furg.br)

RESUMO

A docência é uma das categorias profissionais que manifesta ter maior vulnerabilidade para desenvolver sintomas de estresse laboral, devido a excessiva demanda de trabalho, situações conflituosas com alunos, pais e colegas, e a desvalorização da profissão. O mal-estar docente é compreendido como o adoecimento devido a constante exposição a fatores estressores, causando condutas de insatisfação com a profissão, como falta de comprometimento, excesso de faltas, e até mesmo vontade de abandonar a docência. Assim, esta escrita tem como objetivo mapear e analisar artigos que abordem o tema de mal-estar e estresse docente. Para tanto, primeiramente, realizou-se uma busca na Plataforma Sucupira para selecionar revistas de Qualis A1 e A2 nas áreas de Ensino e Educação, posteriormente realizou-se uma busca nessas revistas para encontrar artigos que abordassem o tema deste estudo. Após refinamento da busca, foram selecionados 33 artigos, que posteriormente foram analisados através da Análise de Conteúdo. Do processo de análise emergiram quatro categorias: Fatores e sintomas do estresse docente; Patologias e estratégias de enfrentamento do estresse e do mal-estar docente; Mal-estar docente relacionado ao gênero masculino; Estresse em professores portugueses. Porém, nesta escrita será abordada somente a categoria: Patologias e estratégias de enfrentamento do estresse e do mal-estar docente. Através desta pesquisa, constatou-se que embora haja pesquisas sobre esse tema e entenda-se a importância de atentar para da saúde dos professores, o número de publicações ainda é pequeno.

Palavras chave: Estresse, Mal-estar, Professores, Síndrome de *Burnout*.

ABSTRACT

La docencia es una de las categorías profesionales que manifiesta tener mayor vulnerabilidad para desarrollar síntomas de estrés laboral, debido a la excesiva demanda de trabajo, situaciones conflictivas con alumnos, padres y colegas, y la devaluación de la profesión. El malestar docente es comprendido como el enfermo debido a la constante exposición a factores estresores, causando conductas de insatisfacción con la profesión, como falta de compromiso, exceso de faltas, e incluso voluntad de abandonar la docencia. Así, esta escritura tiene como objetivo mapear y analizar artículos que aborden el tema de malestar y estrés docente. Para ello, primero, se realizó una búsqueda en la Plataforma Sucupira para seleccionar revistas de Qualis A1 y A2 en las áreas de Enseñanza y Educación, posteriormente se realizó una búsqueda en esas revistas para encontrar artículos que abordasen el tema de este estudio. Después de refinamiento de la búsqueda, fueron seleccionados 33 artículos, que posteriormente fueron analizados a través del Análisis de Contenido. Del proceso de análisis surgieron cuatro categorías: Factores y síntomas del estrés docente; Patologías y estrategias de enfrentamiento del estrés y del malestar docente; Malestar docente relacionado al género masculino; El estrés en profesores de portugués. Sin embargo, en esta escritura se abordará solamente la categoría: Patologías y estrategias de enfrentamiento del estrés y del malestar docente. A través de esta investigación, se constató que aunque hay investigaciones sobre ese tema y se entiende la importancia de atentar para la salud de los profesores, el número de publicaciones todavía es pequeño.

Palabras clave: Estrés, Malestar, Profesores, Síndrome de *Burnout*.

O mal-estar docente na atualidade

De acordo com dados suscitados em uma pesquisa realizada pelo International Estresse Management Association (ISMA – Brasil) o Brasil é o segundo país mais estressado do mundo (BARRETO, 2015). Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) o estresse é uma doença que tem proporções globais, isso ocorre, dentre outras razões, devido ao fato das pessoas terem que estar sempre se atualizando e lidando com novas informações a toda hora (ANDRADE; CARDOSO, 2012).

Lipp (2001) considera o estresse como sendo um dos problemas mais comuns que afetam o ser humano, que se constitui por um estado de tensão e esse estado causa desiquilíbrio interno no organismo, e por decorrencia várias doenças graves podem ser desencadeadas. No ambiente escolar, muitos professores recebem cobranças de pais e da escola, têm relações conflituosas com os alunos e algumas vezes não tem condições básicas de infraestrutura e formação para desempenhar seu papel de educador. Por esses motivos,o professor acaba ficando suscetível a desenvolver sintomas de mal-estar.

O mal-estar docente é um fenômeno cada vez mais presente no ambiente escolar, e é ocasionado por diferentes fatores de estresse, tanto externos como internos à pessoa. Esteve (1992, p. 31) entende que o mal-estar docente é caracterizado pelos "efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor" devido as condições em que ele exerce a docência. Em concordância, Gonçalves et al. (2008, p. 4598) conceitua o mal-estar como

> [...] comportamentos que expressam insatisfação profissional, elevado nível de estresse, absentismo, falta de empenho em relação à profissão, desejo de abandonar a carreira profissional, podendo, em algumas situações, resultar em estados de depressão.

Por sua vez, Jesus (2002) entende o mal-estar docente como sendo um fenômeno social, um fenômeno emergente da atualidade, pois houve um aumento significativo do número de professores com sintomas de mal-estar nos últimos tempos, um dos fatores pode estar relacionado ao fato de que em tempos passados o professor não desenvolvia índices maiores de insatisfação, estresse ou exaustão do que outros profissionais. Desta forma

> "o mal-estar docente é um fenômeno da sociedade atual, estando interligado com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos na escola[...]" (JESUS, 2002, p.15).

Para a elaboração desta escrita, foi realizado um mapeamento na Plataforma Sucupira, de revistas A1 e A2 na área de Ensino e Educação, com a finalidade de mapear e analisar artigos que abordem o tema de mal-estar e estresse docente A busca nessa plataforma resultou em 54 artigos, posteriormente foi realizada uma triagem desses artigos, por meio da leitura de seus resumos, o que resultou na seleção de apenas 33 artigos. Após foi realizada uma Análise de Conteúdo nos artigos selecionados e desta análise emergiram quatro categorias: Fatores e sintomas do estresse docente; Patologias e estratégias de enfrentamento do estresse e do mal-estar docente; Mal-estar docente relacionado ao gênero masculino; Estresse em professores portugueses. Porém, nesta escrita será abordado apenas a categoria de Patologias e estratégias de enfrentamento do estresse e do mal-estar docente. A seguir será abordada as etapas realizadas neste mapeamento.

Processo de mapeamento dos artigos

Para a elaboração desta escrita realizou-se um mapeamento na Plataforma Sucupira, com a finalidade de encontrar revistas que contivessem artigos referentes ao mal-estar docente, para tanto acessou-se a modalidade *Qualis* Periódicos e optou-se por fazer a busca na classificação de periódicos quadriênios 2013-2016, nas áreas de avaliação Educação e Ensino. Escolheu-se como palavras-chaves para o título das revistas: Ciência, Educação, Ensino, Saúde e Tecnologia.

Primeiramente o objetivo era fazer o levantamento em todas as categorias das revistas (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C), porém percebeu-se que usando esse método haveria um número expressivo de revistas para, posteriormente, ser analisadas, pois, ao

somar o número de todas as revistas encontradas ter-se-ia um total de 991 periódicos, como fica ilustrado na Tabela 1. Desta forma, optou-se por realizar as buscas somente nas categorias A1 e A2 das áreas de avaliação Ensino e Educação.

Tabela 1: Número de Revistas encontradas em todas as categorias

	Ensino	Educação	Total
Ciência	161	107	268
Educação	270	140	410
Ensino	66	34	100
Saúde	88	33	121
Tecnologia	59	33	92
Total	707	383	**991**

Realizando a busca apenas nas revistas das categorias A1 e A2, encontrou-se um total de 113 revistas, na área de Ensino e 77 na área de Educação, conforme mostra a Tabela 2. Posteriormente, comparou-se as revistas encontradas para ver se elas não estavam inclusas nas duas áreas ao mesmo tempo. Salienta-se que foram excluídas as revistas em formato impressa, por não ter acesso digital aos seus conteúdos.

Tabela 2: Número de Revistas encontradas nas categorias A1 e A2

Área	Qualis	Número de Revistas	Total
Ensino	A1	40	113
	A2	73	
Educação	A1	38	77
	A2	39	

Após acessou-se os *websites* das revistas selecionadas a procura de artigos que contivessem as palavras mal-estar, bem-estar, *stress* e *tecnostress* em seus títulos ou resumos. Ao final dessa triagem, encontrou-se de 54 artigos, posteriormente foi lido os resumos desses artigos e foram selecionados 33. Realizou-se uma análise qualitativa dos 33 artigos selecionados através da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a qual originou quatro categorias de estudo.

Análise dos artigos

Para a análise desses artigos, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), esta técnica é constituída de

> "[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2011, p. 45).

Primeiramente realizou-se uma pré-análise para sistematizar as ideias centrais dos 33 artigos. A partir dessa pré-análise classificou-se os artigos em unidades de registro e unidades de contexto com a finalidade de obter categorias. As unidades de registro são unidades que correspondem a um segmento do texto que por meio de recortes podem expressar um tema. Por sua vez, as unidades de contexto, que são expressas por uma temática "[...] são ótimas para que possa compreender uma significação exata da unidade de registro" (BARDIN, 2011, p. 137). Posteriormente realizou-se a categorização destas unidades como fica evidente na Tabela 3.

Tabela 3: Unidades de contexto e categorias

Unidades de Contexto	Categorias
Estresse relacionado a educação inclusiva	Fatores e sintomas do estresse docente
Sintomas de estresse em professores	
Causas e consequências do mal-estar de professores na Educação Infantil	
Estressores em professores universitários	
Fontes de estresse de professores	
Mal-estar docente relacionado à desvalorização social do professor	
Políticas públicas e o mal-estar docente em professores de matemática de escolas públicas	
Relação entre o estilo de liderança nas escolas e o estresse de professores	
Revisão bibliográfica entre estresse e *coping*	Patologias e estratégias de enfrentamento do estresse e do mal-estar docente
Revisão bibliográfica em relação a síndrome de *burnout*	
Estresse e a síndrome de *Burnout*	
Revisão bibliográfica entre a síndrome de *Burnout* e *coping*	
Revisão bibliográfica sobre saúde e bem-estar no trabalho docente	
Formação continuada para a prevenção do estresse	
Revisão bibliográfica sobre a temática do mal/bem-estar docente	

Relação entre gênero masculino e o mal-estar docente	Mal-estar docente relacionado ao gênero masculino
Estresse em professores portugueses	Estresse em professores portugueses

Dessas quatro categorias que emergiram da análise, a primeira refere-se aos fatores e sintomas do estresse docente; a segunda é relativa as patologias e estratégias de superação do estresse e mal-estar docente; a terceira é relativa ao mal-estar docente em professores homens; e a quarta é sobre o estresse de professores em Portugal. Na Tabela 4, é evidenciado o número de artigos que compõe cada categoria.

Tabela 4: Número de artigos por categorias

Categorias	Número de Artigos
Fatores e sintomas do estresse docente	17
Patologias e estratégias de enfrentamento do estresse e do mal-estar docente	9
Mal-estar docente relacionado ao gênero masculino	2
Estresse em professores portugueses	4

Salienta-se que neste trabalho será analisada apenas a segunda categoria que emergiu da análise realizada: Patologias e estratégias de enfrentamento do estresse e do mal-estar docente.

Patologias e estratégias de enfrentamento do estresse e do mal-estar docente

Esta categoria é formada por relatos referentes as patologias e estratégias de superação e enfrentamento do estresse e do mal-estar em professores. Ela é composta por nove artigos, como fica evidente na Tabela 5.

Tabela 5: Artigos que compõem a Categoria 2

Artigo	Título	Autor	Ano
A2	Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura	SILVEIRA et al	2014
A3	Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de *Burnout*	ANDRADE; CARDOSO	2012
A6	*Stress* ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português	GOMES; PEIXOTO; SILVA	2012
A7	Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente	POCINHO; PERESTRELO	2011
A16	As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012)	VIERA; OLIVEIRA	2013
A25	E os educadores, como estão?	BENEVIDES-PEREIRA; YAMASHITA; TAKAHASHI.	2010
A28	Universidade, produção do conhecimento e avaliação	HEIJMANS	2005
A37	Gestão do *stresse*: formulação e aplicação *dum* curso de formação	JESUS	2014
A45	Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência	STOBÄUS; MOSQUERA; SANTOS	2007

Os artigos selecionados nesta pesquisa foram publicados no intervalo de tempo de 10 anos, de 2005 a 2014, sendo que a busca nas revistas foi realizada no segundo semestre do ano de 2017, deste modo ainda poderá haver trabalhos que serão publicados e que não estão contemplados nesta pesquisa. O maior número de trabalhos publicados foi no período de 2010 a 2014, como é ilustrado na Figura 1.

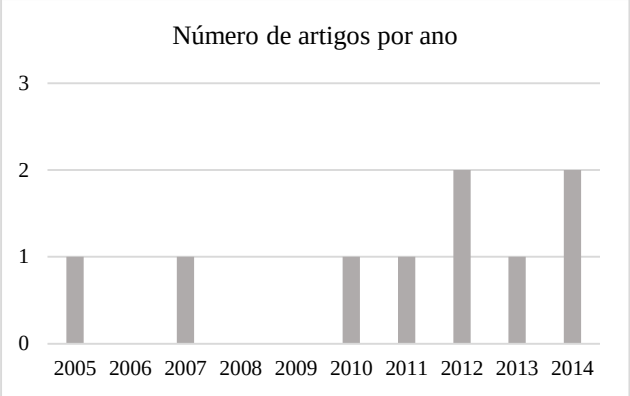


Figura 1: Ano de publicação dos artigos da categoria 2

Nota-se, através dessa tabela, que nos últimos três anos não houve publicação referente ao tema abordado nessa escrita, desta forma, acredita-se que esse quadro necessita de mudanças, pois a sociedade precisa preocupar-se um pouco mais com a saúde emocional e física de seus docentes.

Dos nove artigos selecionados nessa categoria, seis são voltados para revisões bibliográficas: O A2 é uma análise de literatura sobre o estresse e o enfrentamento em professores, para tanto a autora analisou 19 artigos que foram publicados em bases internacionais do Portal de Periódicos/CAPES, entre os anos de 2006 e 2011 (SILVEIRA et al, 2014), já no A3 foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a Síndrome de *Burnout* na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (ANDRADE; CARDOSO, 2012). Por sua vez o A7 faz um ensaio sobre o *Burnout*, o *engagement* e as estratégias de *coping*[37] na profissão docente (POCINHO; PERESTRELO, 2011). O A16 é relativo a um levanto bibliográfico, no período de 2002 a 2012, de artigos na base da *SciELO* Brasil, de trabalhos apresentados na ANPEd e de trabalhos que estão no Banco de Teses da Capes, com a finalidade de averiguar as condições de trabalho em creches e pré-escolas do Brasil (VIERA; OLIVEIRA, 2013). O A28 que aborda as mudanças que ocorreram na universidade pública nas últimas décadas e suas consequências na vida dos docentes, pesquisadores, graduandos e pós-graduandos, como por exemplo o alto nível de estresse e a síndrome de *Burnout* (HEIJMANS, 2005) e por último o A45 explicita os trabalhos mais relevantes do grupo de pesquisa e traz a temática do mal e bem-estar docente, do ponto de vista teórico, mas também de resultados de pesquisas, intervenções e apresentações já realizadas (STOBÄUS; MOSQUERA; SANTOS, 2007)

Os outros três artigos realizaram pesquisas com professores: o A6 relata a relação do estresse ocupacional com a alteração do estatuto da carreira docente, neste estudo foram pesquisados 1162 professores com o objetivo de analisar a experiência de estresse e a síndrome de *Burnout* antes e depois da alteração do estatuto da carreira docente (GOMES; PEIXOTO; SILVA, 2012), já o A25 foi realizada uma pesquisa com 101 professores com a finalidade de avaliar a incidência de estresse e *Burnout* nesses professores, nesta pesquisa (BENEVIDES-PEREIRA; YAMASHITA; TAKAHASHI., 2010). Por sua vez, o A37 é referente a uma pesquisa realizada em um programa de formação continuada, o grupo de integrantes foi composto de professores, médicos e enfermeiros e tinha como objetivo prevenir e resolver situações de desmotivação e estresse nesses profissionais (JESUS, 2014)

Salienta-se que essa categoria foi composta pela sua maior parte de artigos teóricos, apenas três realizaram pesquisas com professores, sendo uma pesquisa realizada com professores de ensino fundamental e médio de diversas áreas, outra com professores de ensino fundamental de escolas estaduais e a última com professores de ensino médio.

Pesquisas realizadas em diversos países, afirmam que os profissionais de educação estão entre os que apresentam índices mais elevados de estresse e *Burnout* (JESUS, 2014). Está informação merece atenção, pois a docência "é uma profissão que faz crescer, transmite valores e atitudes, desenvolve o indivíduo e transforma uma sociedade" (POCINHO; PERESTRELO, 2011).

De acordo com Gomes e Pereira (2008), os professores com menos tempo de serviço podem manifestar maior vulnerabilidade ao

[37] "O termo coping pode ter o significado de lidar com, enfrentar, encarar, ultrapassar, fazer face, dar resposta a, reagir a ou adaptar-se a circunstâncias adversas" (POCINHO, CAPELO, 2009, p.354).

estresse e mais técnicas de enfrentamento com base na emoção. Contudo, os professores que possuem menos estratégias de controle e que evitam ficar de frente aos estressores também podem manifestar maior vulnerabilidade ao estresse (POCINHO; CAPELO, 2009).

O estresse é composto por três fases: a primeira é o alarme, nesta fase o indivíduo entra em contato com o agente estressor e está mais atento, produtivo e motivado; a segunda é a resistência, esta fase é composta pelo período de adaptação do corpo à nova situação e; a terceira fase é o esgotamento ou exaustão, que é quando termina a fase da resistência (ANDRADE; CARDOSO, 2012; BENEVIDES-PEREIRA; YAMASHITA; TAKAHASHI, 2010). Cabe salientar que em um processo de estresse pode não acontecer essas três fases, pois se houver uma recuperação do indivíduo, o processo pode regredir ou retornar a fase anterior. (BENEVIDES-PEREIRA; YAMASHITA; TAKAHASHI, 2010).

Alguns professores acumulam uma carga diária excessiva de tarefas, têm preocupações com o salário, carreira e valorização, sofrem com o tempo reduzido para se qualificar e esses fatores comprometem seu crescimento e realização profissional, deste modo, fica evidente que na carreira docente existem diversos fatores estressores, que se persistirem podem levar a ocorrência da Síndrome de *Burnout* (ANDRADE; CARDOSO, 2012).

Maslach e Schaufeli (1993) afirmam que o B*urnout* é como um prolongamento do estresse profissional, sendo ele o topo de um processo que durou um período considerável de tempo. Nessa situação, o indivíduo não acredita mais que pode enfrentar os entraves de sua situação profissional. De acordo com Pocinho e Perestrelo (2011, p. 516)

> o indivíduo com Burnout pode até mesmo vivenciar, ao nível pessoal e social, experiências enriquecedoras e gratificantes, mas não o consegue fazer ao nível profissional.

Lipp (2012) afirma que a Síndrome de *Burnout* é entendida como sendo um tipo especial de estresse ocupacional, que é caracterizado "por profundo sentimento de frustação e exaustão em relação ao trabalho desempenhado" (LIPP, 2012, p.64), ainda de acordo com Lipp, o

> Burnout é uma erosão gradual, e frequentemente imperceptível no início, de energia e disposição, como consequência de um stress crônico e prolongado, ou melhor, de uma incapacidade crônica para controlar o stress. Não acontece como resultado de eventos traumáticos isolados. O Burnout não ocorre de repente; é um processo cumulativo, começando com pequenos sinais de alerta, que, quando não são percebidos, podem levar o professor a uma sensação de quase terror diante da ideia de ter que ir à escola (LIPP, 2012, p. 65).

A palavra *Burnout* tem como tradução literal a expressão "consumir em chamas" (LIPP, 2012). Ainda de acordo com a autora, os docentes possuem condições ideais para o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*, devido ao intenso contato interpessoal que os professores vivenciam nesta profissão. A autora também salienta que o *Burnout* pode ser desenvolvido em cinco fases: Idealismo, Realismo, Estagnação e Frustação, ou Quase *Burnout*, apatia e *Burnout* total e o fenômeno fênix.

Benevides-Pereira, Yamashita e Takahashi (2010, p. 153) conceituam o *Burnout* como sendo um

> "processo multidimensional, proveniente da cronificação do estresse laboral e caracterizado por elevada exaustão emocional (EE), níveis altos de desumanização (DE despersonalização para alguns autores) e reduzida realização pessoal nas atividades laborais (RRP)

De acordo com esses autores o *Burnout* também apresenta sintomas característicos de estresse, (como cefaleias, problemas gastro intestinais, transtorno do sono, alterações de memorias, entre outros), maior quantidade de consumo de substâncias (como álcool, cigarro, café, tranquilizantes, entre outros), depressão e suicídio.

Andrade e Cardoso (2012, p. 133) afirmam que a Síndrome de *Burnout* também possui sinais de

> ceticismo, insensibilidade, despreocupação, desconforto, ansiedade e até mesmo do sentimento de divisão que um indivíduo sente entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer com outras pessoas.

Isso porque esses sintomas são defensivos, de modo que a insensibilidade com as pessoas, os comportamentos cínicos e irônicos, mantem um afastamento emocional das pessoas ao seu redor. (BENEVIDES-PEREIRA; YAMASHITA; TAKAHASHI, 2010). Heijmans (2005, p. 213) ainda complementam que a Síndrome de *Burnout* está relacionada com problemas de autoconfiança, baixa autoestima ou até mesmo doenças físicas, como distúrbios cardíacos, endócrinos e digestivos.

Viera e Oliveira (2013) afirmam que de acordo com uma pesquisa realizada por Dohm, os fatores que mais geram estresse são: falta de relacionamento com os familiares dos alunos; falta de recursos materiais; desobediência dos alunos; muitas exigências burocráticas; jornada de trabalho, além da carga horária; desvalorização salarial e profissional; dificuldade em atender alunos com necessidades especiais; avaliações sistemáticas direcionadas aos estudantes. Já, por outro lado, as estratégias que podem diminuir o mal-estar giram em torno de: relações saudáveis com os alunos; apoio de colegas e do sindicato; refletir sobre o papel do educador; desfrutar das férias escolares; realizar planejamento antecipado das atividades; manejar sistematicamente o tempo; ter *hobby* e passatempos; ter apoio da família e dos amigos.

Não há uma fórmula eficaz para resolver os problemas relacionados ao estresse, mas um dos caminhos é formação continuada, de modo que o profissional adquira autoconfiança, satisfação com o trabalho e desenvolvimento pessoal e interpessoal (JESUS, 2014). Ainda de acordo com Jesus (2014, p.17)

> os professores deveriam ser treinados em competências que permitissem uma melhor gestão do imprevisível ou do espaço de incerteza que é atualmente a sala de aula, nomeadamente em aptidões sociais e assertividade.

Silveira et al (2014, p. 26) relatam que os "professores que possuem mais auto eficácia dão mais atenção às oportunidades que facilitam o *copin*g frente ao estresse". Além disso Pocinho e Perestrelo (2011, p. 123) afirma que

> é consensual que a procura de conselhos, vista como estratégia de gestão do estresse, e a ação direta em face dos estressores relacionam-se com níveis de mal-estar mais baixos.

Um instrumento que pode ser importante para a realização dos professores e para melhorar a qualidade da educação escolar é o trabalho em equipe, pois deste modo eles aprendem com o conhecimento dos colegas (JESUS, 2014), mas é importante sempre estar atento aos sinais de estresse dos professores, sendo que um dos fatores que serve de alerta de que o professor não está bem é o absentismo (POCINHO; PERESTRELO, 2011). Desta forma a formação continuada pode ser usada como uma ferramenta, tanto para o aprimoramento do docente como educador, quanto para criar e fortalecer vínculos com outros professores.

Conclusão

Percebe-se através dos dados suscitados por meio desse mapeamento, que embora tenha-se encontrado um número regular de artigos sobre o tema, nesta categoria encontrou-se apenas três trabalhos publicados nos últimos cinco anos, ou seja, apesar desse tema ser atual está havendo poucas publicações sobre esse assunto.

Ressalta-se também que a maior parte dos trabalhos que foram analisados nesse artigo são de cunho teórico, ou seja, os autores não estavam inserindo nos ambientes escolares, salienta-se ainda que o ato de inserção nas escolas é muito importante, pois apenas conhecendo a realidade em que esses professores estão inseridos que é possível desenvolver estratégias para o enfrentamento e a diminuição dos sintomas de mal-estar e estresse nesses docentes.

Acredita-se que, em parte, o mal-estar dos professores pode estar vinculado a desvalorização que a profissão docente vem sofrendo ao longo dos anos, pois o professor não receba a mesma valorização social de tempos atrás nem a remuneração adequada pela realização de seu trabalho, mas ele ainda é o principal agente de transformação da sociedade, pois cabe a ele ser o mediador no processo de ensinar e aprender, Larocca e

Girardi (2011) afirmam que a satisfação e a motivação são condições indispensáveis, não somente para o bem-estar do docente, mas para a qualidade do seu trabalho.

Romão (2007, p.17), afirma que "um educador massacrado pelo mal-estar docente jamais conseguirá fazer bem a quem quer que seja, porque não está bem consigo mesmo", logo, entende-se que para se ter uma educação com qualidade é necessário que os docentes estejam bem em todos os aspectos, tanto fisicamente, quanto emocionalmente, o autor ainda complemente ao afirmar que um professor

> "não consegue ajudar quem quer que seja a se auto-educar, se não demonstra ser uma pessoa educada, ou seja, equilibrada, estável, capaz de amar, capaz de amar a si mesma" (ROMÃO, 2007, p.17).

Com base na análise dos artigos selecionados percebe-se que um número cada vez mais significativo de professores sofre de doenças emocionais, e são muitas as causas, mas as que mais se destacam são: a baixa remuneração salarial, a falta de valorização da docência, e a jornada de trabalho, pois esses fatores fazem com que o professor se sobrecarregue e tenha menos qualidade de vida, o que por consequência impede que ele exerça sua função de modo satisfatório e adequado.

Nota-se que não há uma única fórmula para diminuir ou eliminar os efeitos do mal-estar, porém, acredita-se que, algumas possibilidades podem amenizar, como por exemplo, as formações continuadas para os professores, que de acordo com Miceli (2017) torna os professores mais capacitados sobre os aspectos pedagógicos, além de os incentivar a descobrir outras estratégias para as dificuldades encontradas no dia a dia, e com isso, tentar realizar mudanças na comunidade escolar. Uma vez que a formação continuada oferece ao docente a oportunidade de refletir e repensar sua prática profissional, além de possibilitar a descoberta de novos saberes.

Outras possibilidades são o incentivo ao trabalho em equipe com os colegas e também o incentivo aos professores a recorrerem a acompanhamento psicológico, tanto para tratar os transtornos relacionados ao mal-estar docente, quanto para adotar medidas que evitem o agravamento dele.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. S.; CARDOSO, T. A. O. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de *Burnout*. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 1, p.129-140, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, N. Brasileiro é o 2º mais estressado do mundo. *Atribuna***,** Vitória, p6, 30 abr. 2015. Disponível em: <http://www.ismabrasil.com.br/img/estresse52.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2017.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; YAMASHITA, D.; TAKAHASHI, R. M. E os educadores, como estão? *REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente*, São Paulo, v. 3, n. 3, p.151-170, dez. 2010. Disponível em: <http://ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/135/133>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ESTEVE, J. M. *O Mal-estar docente.* Lisboa: Escher, 1992.

GOMES, A. R.; PEIXOTO, A.; SILVA, R. P. M. Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 2, n. 34, p.357-371, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep519.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

GOMES, R. M. S.; PEREIRA, A. M. S. Estratégias de *coping* em educadores de infância portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 319-326, 2008.

GONÇALVES, J. P. O mal-estar docente segundo a percepção de coordenadores pedagógicos da rede pública de cascavel. In: VIII Congresso Nacional De Educação, 2008. *Anais.* 2008. p. 4596 - 4606. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/830_607.pdf. Acesso em: 13 mar. 2017.

HEIJMANS, R. D. Universidade, produção do conhecimento e avaliação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p.205-215, set-dez. 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6320/3474>. Acesso em: 12 fev. 2018.

JESUS, S. N. Gestão do *Stress*e: formulação e aplicação dum curso de formação. *Educação*, v. 29, n. 1, p.9-20, 2014. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3867/2230>. Acesso em: 12 fev. 2018.

JESUS, S. N. *Perspectivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese.* Lisboa, Portugal: Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico. 2002

LAROCCA, P.; GIRARDI, P. G. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. In: *X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, 2011, Curitiba. p. 1932 - 1948. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5429_2605.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

LIPP, M. E. N. *Pesquisas sobre stress no Brasil:* saúde, ocupações e grupos de risco. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LIPP, M. N. *O estresse do professor*.7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MASLACH, C. *Burnout: a multidimensional perspective*. In: SCHAUFELI, W. B.; MASLACH, C.; MAREK, T. (Eds.). Professional *burnout*: recent developments in theory and research. New York: Taylor & Francis, 1993, p. 19-32.

MICELI, M. Z. D. *A importância da Formação Continuada de professores.* 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-santa-amalia/a-importancia-da-formacao-continuada-de-professores/>. Acesso em: 28 maio 2018.

POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao *stress*, estratégias de *coping* e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 351-367, 2009.

POCINHO, M.; PERESTRELO, C. X. Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p.513-528, set-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2018

ROMÃO, J. E. Docente: um ser humano acima de tudo. *Visão Global*, v. 10, n. 1, p. 7-22, jan./jun. 2007.

SILVEIRA, K. A. et al. Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p.15-36, out-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2018.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de Pesquisa: mal-estar e bem-estar na docência.*Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p.259-272, out. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3562/2787>. Acesso em: 05 fev. 2018.

VIERA, L. F.; OLIVEIRA, T. G. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p.131-154, mai-ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5125/4103>. Acesso em: 07 fev. 2018.

A ENTREVISTA COMO POSSIBILIDADE DIALÓGICA NA PRODUÇÃO DE DADOS EM UMA PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS/ES

THE INTERVIEW AS A DIALOGICAL POSSIBILITY IN THE PRODUCTION OF DATA IN A RESEARCH ON THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS

Marcelo Oliveira da Silva[a],
Rodrigo Saballa de Carvalho[b],

[a] *Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-mail de contato: moliveiras@gmail.com*

[b] *Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-mail de contato:rsaballa@terra.com.br*

RESUMO

Este trabalho busca questionar alguns pressupostos relacionados ao uso de entrevistas como forma de produção de dados em uma pesquisa de pós-doutoramento. Essa discussão ocorre no contexto de uma investigação que versa sobre a Pedagogia da Infância e a docência a partir das narrativas de professoras/es atuantes na Educação Infantil. Partindo de entendimentos conceituais sobre a entrevista como possibilidade de estabelecer um espaço dialógico, as reflexões deste artigo buscam apontar os desafios, as possibilidades e os limites do uso da entrevista na pesquisa em Educação. Nesta pesquisa, em específico, a entrevista é utilizada para que emerjam os princípios fundantes, as práticas pedagógicas, as características específicas do trabalho, da rotina e do cotidiano com crianças na Educação Infantil. Dessa forma, foram realizadas dez entrevistas com professoras/es da rede pública e outras dez entrevistas na rede privada atuantes na Educação Infantil. As primeiras entrevistas revelaram certa insegurança das professoras ao tratar de temas que demandariam, no entendimento das mesmas, certo conhecimento teórico — como, por exemplo, currículo, planejamento e didática. Outra questão evidenciada pelas entrevistas é uma tendência das entrevistadas em dar mais foco à prática em detrimento de questões teóricas quando refletem sobre a sua formação e atuação cotidiana.

Palavras chave: Educação Infantil, Entrevista, Práticas Pedagógicas, Docência.

ABSTRACT

This work seeks to question some assumptions related to the use of interviews as a form of data production in a postdoctoral research. This discussion occurs in the context of an investigation that deals with Pedagogy of Childhood and teaching from the narratives of teachers who are active in Early Childhood Education. Starting from conceptual understandings about the interview as a possibility to establish a dialogical space, the reflections of this article seek to point out the challenges, the possibilities and the limits of the interview use in Education research. In this research, in particular, the interview is used to emerge the founding principles, pedagogical practices, the specific characteristics of work, routine and daily life with children in Early Childhood Education. Thus, ten interviews were conducted with teachers from the public network and ten other interviews in the private network working in Early Childhood Education. The first interviews revealed a certain insecurity of the teachers when dealing with subjects that would require, in their understanding, some theoretical knowledge - such as curriculum, planning and didactics. Another issue highlighted by the interviews is a tendency of the interviewees to give more focus to the practice to the detriment of theoretical questions when they reflect on their daily training and performance.

Keywords: Child education, Interview, Pedagogical practices, Teaching.

Introdução

> **Entrevistador**: Como acontece a escuta dos desejos, vontades, curiosidades das crianças?
> **Daniele**: [...] E uma coisa que eu tenho muita dificuldade com essa turma é problematizar com eles, porque eles estão acostumados. Tu vê, quatro anos! Eu acho que isso deveria ser motivo de estudos: isso de não se perguntarem. Elas esperam que eu dê a resposta pronta. Então, quando eu sento na roda e problematizo alguma coisa e pergunto, elas ficam paradas me olhando esperando.
> **Entrevistador**: Tipo: Qual é a resposta certa?
> **Daniele**: É bem assim! Então, esse tem sido um dos focos da minha reflexão e das minhas propostas. Quero que eles aprendam a discutir, a problematizar, a criar hipóteses sobre as coisas e não esperar que eu dê uma resposta pronta de tudo para elas. (Transcrição da entrevista com a professora Daniele, da rede pública, em junho de 2018)

Iniciamos este escrito com um trecho em de uma das entrevistas realizadas para a pesquisa de pós-doutoramento, que dá origem as seguintes reflexões sobre o uso da entrevista como recurso para a produção de dados na pesquisa em Educação. Tal pesquisa tem como objetivo central analisar os princípios presentes nas práticas docentes de professoras de Educação Infantil (creche e pré-escola) que se aproximam das discussões teóricas que vêm sendo desenvolvidas nas últimas décadas no campo epistêmico dos estudos da infância a respeito da Pedagogia da Infância. A pesquisa está em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Professor Doutor Rodrigo Saballa de Carvalho, na linha de Estudos das Infâncias no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com vinte professoras(es), dez da rede pública e dez da rede privada, distribuídas em creches e pré-escolas. Foram entrevistadas dezenove professoras e um professor. A maioria com formação superior na licenciatura em Pedagogia completa ou em andamento, apenas uma com Licenciatura em Artes e outra em Biologia. As professoras foram escolhidas por, de alguma forma, serem referência no trabalho que desempenham e também a partir de indicações das próprias professoras entrevistadas para outros profissionais que poderiam contribuir para a pesquisa.

Nesse sentido, salientamos que utilizaremos excertos das entrevistas realizadas para análise e discussão dos usos da mesma enquanto estratégia de produção de dados na pesquisa em educação. As(os) professoras(es) participantes da pesquisa autorizaram a divulgação das informações concedidas, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, destacamos que para manter o anonimato os nomes foram substituídos por pseudônimos e o nome das instituições em que trabalham mantidos em sigilo.

No trecho selecionado em epígrafe, a professora Daniele relata a dificuldade que encontra no seu cotidiano com as crianças em fazer com que elas pensem de forma crítica e encontrem as suas próprias respostas para dar conta da realidade. Nesse sentido, destacamos que a entrevista tem sido uma das formas de produção de dados mais utilizadas nas pesquisas em Educação, juntamente com a observação em sala de aula. Por isso, acreditamos que uma entrevista, partindo de questionamentos bem elaborados, possa tornar-se um momento privilegiado de reflexão sobre própria prática das/os professoras/es, no qual se pode também formular hipóteses e elaborar respostas, mesmo que temporárias a respeito das concepções teóricas em pauta.

Ao escolhermos a entrevista como estratégia de produção dos dados da pesquisa, já antevíamos algumas dificuldades, como: a) falta de tempo na rotina das/os professoras/es para responder à pesquisa; b) receio dos professores em aceitar participar de uma pesquisa sobre suas próprias práticas pedagógicas; c) as negociações com as mantenedoras das instituições públicas e privadas para que as(os) professoras(es) fossem autorizadas(os) a conceder as entrevistas nas escolas; d) o desafio de lidar com as narrativas das(os) professoras(es) sem "apagar" as suas singularidades, homegeneizando os seus modos de entender a docência com crianças na Educação Infantil.

Em tal perspectiva, Couto e Arnoldi (2006) advertem sobre a limitação relativa ao tempo, tanto no que se refere ao tempo disponível do entrevistado, quanto do entrevistador para

tratar os dados produzidos. Para além disso, desde os primeiros contatos para fazer as entrevistas para a pesquisa, nos deparamos com questionamentos que seguem essa mesma linha: "E se eu não souber responder?, "E se eu der a resposta errada?". Frente a tais questionamentos, o nosso papel foi o de deixar as(os) professoras(es) participantes tranquilas(os) e seguras(os) para realizar a entrevista, pois entendemos que os dados são produzidos a partir de uma interlocução dialógica entre entrevistador e entrevistados.

Dessa forma, também acreditamos que não existem informações prontas a espera de uma suposta e neutra "coleta" de dados, conforme é defendido por metodologias de pesquisas canônicas no campo da educação. Nesse sentido, salientamos, por exemplo, que em uma das escolas nas quais entrevistamos as professoras, fomos solicitados a enviar o roteiro de entrevista antecipadamente para a direção da escola ter clareza das questões que seriam abordadas. Tal exemplo, comprova que a insegurança faz parte do processo de entrevista, em especial, nas questões relativas a conceitos próprios da educação e pedagogia.

Nessa perspectiva, nos deparamos com certa relutância dos entrevistados em responder sobre questões relacionadas ao seu planejamento, avaliação, didática e currículo, como temas específicos da Educação Infantil. Pelo fato, dos referidos conceitos encontrarem-se em processo de construção no campo da Pedagogia da Infância, acreditamos isso gere certa insegurança na elaboração de respostas por parte dos/as professores/as. Além disso, as formações iniciais precárias e cada vez mais aceleradas nos cursos de licenciatura Pedagogia em nosso país e a quase inexistência de disciplinas que discutam especificamente a Educação Infantil nos currículos de graduação, colaboram indefectivelmente para que os docentes não reconheçam os aspectos centrais do trabalho docente com as crianças. Desse modo, percebemos durante o decorrer do processo investigativo, que algunas professoras(os) relutavam em responder questões relativas aos conceitos anteriormente referidos. Por outro lado, também percebemos que um grupo menor de professores/as, demonstrou segurança e apropriação conceitual, ao responder as questões propostas. Tal grupo, estava constituído por docentes, que reconhecem a incompletude da formação inicial e escolhem intencionalmente cursos de extensão e de pós-graduação para continuar os estudos e as reflexões sobre a ação docene na Educação Infantil.

A partir do exposto, ressaltamos que neste trabalho, buscamos refletir sobre o uso da entrevista na produção de dados nas pesquisas da área da educação. Estamos tratando a entrevista em um contexto de pesquisa de abordagem qualitativa, no campo da Educação. Assim, entendemos que seja fundamental que o pesquisador defina um roteiro de entrevista constituído por questões que permitam ao entrevistado discorrer sobre o assunto em pauta, possibilitando com que que as respostas possam, posteriormente, contribuir com as reflexões no campo de estudos no qual se sustenta-se a investigação proposta. Neste contexto, nosso roteiro de entrevista foi definido a partir de vinte e quatro questões divididas em seis blocos: a) dados profissionais dos professores; b) formação de professores; c) pedagogia e cotidiano na Educação Infantil; d) planejamento na Educação Infantil; e) infâncias; f) didática na Educação Infantil. A organização temática do roteiro de entrevista, nos possibilitou focalizar as questões de interesse sobre a ação pedagógica docente na Educação Infantil, além de situar melhor as(os) professoras(es) participantes da pesquisa durante a realização das entrevistas. Além disso, realizamos uma entrevista piloto com uma das professoras participantes para identificar aspectos que deveriam ser qualificados no roteiro de questões. Durante a realização da entrevista piloto percebemos a dificuldade da participante em responder questões sobre currículo, planejamento, avaliação e didática na Educação Infantil. A partir de nossas observações, procuramos tornar as questões mais claras e contextualizadas em relação ao contexto de trabalho dos/as professoras. Embora tenhamos tornado mais objetivas as questões, entendemos que as mesmas deveriam ser mantidas, em função de serem centrais no fazer pedagógico docente com as crianças na Educação Infantil.

A partir da apresentação inicial, esclarecemos que o trabalho esta organizado

em três seções. Na primeira seção, intulada: *A produção de dados por meio da entrevista em pesquisas qualitativas*, procuramos evidenciar a importância de tal estratégia metológica no âmbito das investigações no campo da educação. *Obstáculos na produção de dados por meio da entrevista*, é o título da segunda seção do trabalho. Nessa seção, discutimos as tensões e desafios que são enfrentados pelo pesquisador no momento em que opta pela entrevista como estratégia de produção dos dados de sua pesquisa. Por fim, nas *considerações finais*, apresentamos uma retomada dos aspectos discutidos no decorrer do trabalho e possibilidades de continuidade da discussão para além do proposto.

A produção de dados por meio da entrevista em pesquisas qualitativas

Se pensarmos no desenho da pesquisa, a entrevista é uma forma utilizada por aquelas que possuem abordagem qualitativa, em contraposição às de abordagem quantitativas. Stake (2011) aponta algumas características da pesquisa qualitativa que nos auxiliam a justificar o uso da entrevista como forma de produção de dados para nossa pesquisa. Para o autor, uma pesquisa qualitativa é sempre de caráter interpretativo, pois é fruto da interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Isso quer dizer, que a pesquisa qualitativa é situacional, tendo em vista que o estudo é "direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos" (STAKE, 2011, p. 25). Os estudos de abordagem qualitativa são personalísticos, na medida em que visam compreender as percepções individuais dos sujeitos, buscando a singularidade e não a homogeneidade.

Portanto, as pesquisas qualitativas possuem cinco características fundamentais, no entendimento de Yin (2016, versão digital, s/p). A primeira delas é "estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real". A segunda característica é a de "representar as opiniões e perspectivas das pessoas" participantes da pesquisa. A terceira é a que prevê que a pesquisa qualitativa abranja as "condições contextuais em que as pessoas vivem". Já a quarta característica diz respeito à contribuição para os conceitos ou entendimentos já existentes e que possam explicar o comportamento social. Por fim, a pesquisa qualitativa busca múltiplas fontes de evidência.

As pesquisas de cunho qualitativo sofrem críticas fundamentadas na falta de rigor científico ou pela impossibilidade de generalizações, pois elas buscam "esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo" (FLICK, 2009 p. 8), para que deem sentido e possam oferecer uma visão rica dessas realidades. Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa consegue demonstrar por critérios, estratégias e abordagens a sua qualidade. Para o referido autor, a pesquisa qualitativa deve possuir credibilidade, originalidade, ressonância e utilidade. Nesse sentido, uma das formas de se obter qualidade na pesquisa qualitativa é validando a entrevista como produção de dados.

A patir das discussões propostas por Arfuch (1995), Silveira (2002) e Sampaio (2005), entendemos que a entrevista é produzida no âmbito da trama discursiva que é tecida no processo de diálogo que é estabelecido entre entrevistador e entrevistado a partir das questões que são apresentadas. Desse modo, enfatizamos que se trata de um processo dialógico, que é produzido no no contexto de investigação (ARFUCH, 1995). Corroborando com o argumento apresentado, Sampaio (2005, p. 44), afirma que a entrevista é produzida mediante a "interação intersubjetiva das memórias do entrevistado, com as vontades de saber do entrevistador". Nesse sentido, a entrevista é uma das formas de produção dos dados mais utilizadas nas ciências sociais, em especial, na Educação. O entrevistador busca ter acesso a reflexões que não conseguiria por meio de documentos ou registros. Em uma pesquisa qualitativa, Stake (2011) entende que o pesquisador pode ter vários propósitos para escolher a entrevista como forma de produção de dados, dentre eles, destacamos o de obter informações e interpretações da pessoa entrevistada sobre determinado assunto, como no caso de nossa investigação, na qual focalizamos a docência na Educação Infantil. Na tentativa de fazer com que o entrevistado reflita sobre o tema proposto, "a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de

influência recíproca entre quem pergunta e quem responde" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Dessa forma, não podemos pensar em uma entrevista neutra, isenta de relações de poder. Nesse movimento, o entrevistador também deve refletir sobre o seu papel no processo investigativo, já que o resultado da pesquisa, conforme Sampaio (2005) é co-produzido entre entrevistador e entrevistado.

A título de ilustração, apresentamos a transcrição de excertos da entrevista realizada com o professor Dênis, quando questionado sobre os modos como organiza o currículo em seu trabalho cotidiano na Escola de Educação Infantil em que atua:

> **Entrevistador**: Como é a tua rotina com as crianças? Descreve um pouco do teu cotidano com elas?
> **Dênis**: [...] Muita coisa eu venho desconstruindo. Eu tinha o dia do brinquedo de casa, que agora não tenho mais. Eu deixei livre, agora todos os dias eles poderiam estar trazendo brinquedo. Eu achei que isso não faria diferença na rotina. E realmente faz, porque tem brinquedos que eles são bem apegados.
> [...]
> **Dênis**: Então, é o tempo inteiro esses trabalhos tipo o dia da árvore, o dia do índio...
> **Entrevistador**: Tu não pauta o teu planejamento pelo calendário?
> **Dênis**: Não, é pelo o interesse das crianças. Tipo a Páscoa, a Páscoa a gente teve que trabalhar.
> [...]
> **Dênis**: Depois, a gente acabou expondo isso no corredor da escola como um trabalho da turma, coletivo.
> **Entrevistador**: Sem a preocupação de levar para casa?
> **Dênis**: Não, eles não costumam levar nada pra casa de trabalho. (Transcrição da entrevista com o professor Dênis da rede pública, em maio de 2018)

Destacamos nos excertos transcritos, a presença de uma forte interlocução entre o entrevistador e o professor entrevistado, fato que ilustra o processo de "co-produção da entrevista" (SAMPAIO, 2005). A partir da leitura dos excertos, é perceptível que o modo como o entrevistador apresenta as questões, colabora com o processo de reflexão do entrevistado, oportunizando um "espaço dialógico" (ARFUCH, 1995) de produção da resposta. Além disso, os excertos em destaque apresentam a possibilidade de pensarmos a respeito das diferentes concepções clássicas das concepções de currículo na Educação Infantil. O dia do brinquedo, o calendário repleto de datas comemorativas e a necessidade de produtos finais são práticas bastante comuns na Educação Infantil, no que diz respeito ao modo de organização do trabalho pedagógico. Muitas escolas se estruturam nesse esquema fixo de planejamento curricular tendo em vista facilitar o planejamento docente e manter uma proximidade com as famílias por meio das festividades referentes as datas comemorativas distribuidas no decorrer do ano letivo. Embora tenhamos Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010) e, atualmente. uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que propõe uma organização curricular pautada em direitos de aprendizagem e campos de experiência, ainda é marcante a organização de um currículo por atividades centrado em datas comemorativas em muitas escolas. Tais escolas baseiam seu currículo, ou parte dele, nas datas comemorativas, trabalhando questões que nem sempre são de interesse da criança, e que não fazem sentido no contexto educativo, muitas vezes, pautadas em questões de religião e consumo. Podemos trazer como exemplo a fala da professora Daniele, como uma possibilidade de pensar o currículo da Educação Infantil de um modo mais consoante com as políticas curriculares de Educação Infantil em vigor no nosso país:

> **Entrevistador**: Vocês não trabalham as datas comemorativas aqui na escola?
> **Daniele**: Nós entendemos aqui na escola que essas datas comerciais e religiosas não servem para o nosso currículo de infância hoje. Primeiro, nós somos uma escola laica. Então, se nós somos uma escola laica, como é que a gente vai trabalhar com datas religiosas católicas? Se nós temos famílias com diferentes religiões e diferentes opções religiosas, culturais. Essa ideia de dia da mãe, dia do pai, dia do índio... isso não tem nada a ver com a infância. E as crianças nem trazem isso. O que a gente faz é encontros com as famílias. (Transcrição da entrevista com Daniele, professora da rede pública, em junho de 2018)

Claro que podemos encontrar textos acadêmicos que criticam tais práticas, mas o que é difícil é encontrar professores que consigam mostrar outras possibilidades. As

entrevistas realizadas com o professor Dênis e com a professora Daniele foram importantes para evidenciar práticas pedagógicas que ultrapassam os sentidos convencionais do trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil.

Em um processo dialógico (ARFUCH, 1995), tanto entrevistado quanto entrevistador são afetados pelas perguntas que levam à reflexão, quanto pelas respostas, que permitem que o entrevistador repense o curso da entrevista enquanto ela acontece. Para Lüdke e André (1986, p. 34), no momento em que se estabelece "um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira autêntica". O que difere essencialmente de um formulário com perguntas abertas autoadministradas, no qual o respondente escreve suas respostas. Partindo da pergunta sobre o espaço para o imprevisto no planejamento, destacamos a seguinte conversa com a professora Débora:

> **Entrevistador**: Qual o espaço para o imprevisto no teu planejamento?
> **Débora**: [...] A mesma coisa é montaram uma brincadeira, às vezes eles passam um tempão organizando a brincadeira, aí quando está tudo organizado aí tá na rotina da escola e é o momento do lanche. Eu não vou pedir para eles guardarem. Poxa. Custaram tanto e quando começaram a se estruturar, agora tem que guardar. Tem coisas que está rendendo, tá boa a brincadeira, pra mim tá valendo. Então é isso. Brincar é coisa muito séria.
> **Entrevistador**: E ao contrário também?
> **Débora**: Sim, quantas vezes eu planejei isso e jogo e não sei o que..., tinta e não rolou, aquilo foi rápido. E bom, não rolou, não rolou. A gente tem que ter o bom senso e de repente dizer é para um outro momento e não aquele.
> **Entrevistador**: E pode retomar? Fazer de outro jeito?
> **Débora**: Pode retomar ou não. Tu viu que não foi legal, não curtiram, faz de uma outra forma. às vezes até a forma de apresentar. (Transcrição da entrevista com a professora Débora, em junho de 2018)

Nesse sentido, Arfuch (1995) aponta que a entrevista pressupõe um protagonismo conjunto entre entrevistado e entrevistador, pois é um processo ativo e simultâneo em que um fala e o outro escuta atentamente, estabelecendo um diálogo mutuamente adequado. Esse diálogo vai além das perguntas predeterminadas no roteiro, como mostram dois dos excertos da entrevista com Dênis e o trecho da Débora. O que não significa, segundo Silveira (2002), que aconteça uma identificação, comunhão ou compartilhamento das mesmas ideias, mas que haja um interlocutor a quem a fala é dirigida. Corroborando o argumento, Bodgan e Biklen (2003, 96) entendem para que a entrevista flua, o entrevistado deve estar à vontade e que possa "falar livremente sobre seus pontos de vista. Boas entrevistas produzem dados ricos e cheios de palavras que revelam a perspectiva dos entrevistados" (tradução nossa).

Complementando essas ideias, a escolha da entrevista como forma de produção de dados não é neutra, essa escolha "se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para responde-las" (ZAGO, 2003). Em outras palavras, é o problema de pesquisa que vai demandar a produção de dados para a pesquisa. É importante ressaltar que os dados sempre serão parciais e não conseguem dar conta da realidade. Ao escolhermos a entrevista para entender as práticas e concepções de professoras(es) da educação infantil, estamos desconsiderando, por exemplo, a observação dessas mesmas práticas e concepções em sala de aula, as percepções das crianças, famílias, coordenação pedagógica, dentre outras tantas que possam vir a compor a pesquisa. Quando estabelecemos um recorte possível para a pesquisa, estamos cientes dos diversos pontos de vista que ficaram de fora.

Dentre as formas de se realizar a entrevista, destacam-se três: a entrevista estruturada, a semiestruturada e desestruturada. Nesta pesquisa, especificamente, entendemos que o tipo de entrevista utilizado foi a semiestruturada, na qual há uma série de perguntas "que cobrem o escopo pretendido da entrevista. Assim, os entrevistadores podem desviar a sequência das perguntas (FLICK, 2013). Além disso, quem estiver conduzindo a entrevista também não precisa se manter necessariamente preso à formulação inicial exata das perguntas" (FLICK, 2013). Tal aspecto, possibilita maior flexibilidade no momento da entrevista e imprimindo um

caráter mais acolhedor. Nos trechos selecionados das entrevistas do professor Dênis e da professora Débora evidencia que a entrevista assume um caráter semiestruturado, permitindo a flexibilidade necessária, para uma maior e mais intensa interlocução. Nos excertos transcritos são evidenciadas algumas questões que não estavam presentes no roteiro original, mas que emergiram na ocasião da entrevista pela própria natureza da conversa desenvolvida.

Nesse sentido, para Arfuch (1995), a entrevista é uma verdadeira invenção dialógica, no momento que deixa claro os jogos de poder, tendo em vista que o entrevistador assume um papel que não pode ser intercambiado com o entrevistado. A entrevista estabelece um lugar de autenticidade das vozes, de legitimidade do que é dito e de permanência do que é dito. "Conhecer o sujeito, 'desagrega-lo' da uniformidade, dos coletivos de identificação ('sociedade', 'povo', 'massa', 'cidadania') deixar que conte "como é" e como são suas relações com os outros" (ARFUCH, 1995, p. 153, tradução nossa), faz parte de todo o processo investigativo. Prosseguindo a discussão, a próxima seção, apresentamos os desafios referentes a produção dos dados da pesquisa por meio da realização de entrevistas.

Obstáculos na produção de dados por meio da entrevista

Nem sempre nas entrevistas acontece o esperado, aquilo que planejamos e antecipamos. Neste conjunto de excertos de entrevistas apresentadas no decorrer do trabalho, em especial, nossas dificuldades foram nas respostas que diziam respeito aos saberes pedagógicos – formação de professores; planejamento, registro e reflexão sobre a prática; currículo na Educação Infantil e didática. A esse respeito, Couto e Arnoldi (2006) elaboram uma lista de limitações da entrevista, tornando-a, segundo as autoras, "inviável". Uma das inviabilidades tratadas pelas autoras versa sobre a insegurança tanto do entrevistado quanto do entrevistador. A insegurança depende, neste caso, "da relação e do status do entrevistado: superioridade, inferioridade e mesmo igualdade" (COUTO; ARNOLDI, 2006, p. 94). No trecho a seguir aparece de forma bastante clara a insegurança da professora Mariana ao responder sobre a formação de professores:

> **Entrevistador**: Como a tua formação como professora acontece? Como ela se dá no teu entendimento?
> **Mariana**: Acho que a primeira coisa que tem que ter é – como é... não sei a palavra assim - tato, empatia, acho que saber – não sei explicar em palavras – mas acho que saber o que a criança precisa naquele momento. Acho que estar atenta a isso, porque depois o resto a gente vai conseguindo dentro do trabalho dentro sala de aula. A gente vai conhecendo a criança. Saber como a gente conhece a criança. Saber como chegar na criança... esse tato assim.
> **Entrevistador**: E tu aprendeu isso ou foi uma coisa mais do dia a dia?
> **Mariana**: Na faculdade, eu acho que a universidade trabalhou mais isso mesmo, não lembro muito da coisa teórica, eu lembro muito desse cuidado, o jeito como lidar, para depois a gente entrar com a parte mais teórica, mais pedagógica. (Transcrição da entrevista com a professora Mariana da rede privada, em abril de 2018)

Como pode ser perceber a partir da leitura, a professora, ao mesmo tempo, que constrói uma resposta autoral – a formação se dá na prática e são as crianças que sinalizam o que o professor necessita e para tanto ele precisa estar atento e aberto – busca termos que sejam do jargão da pedagogia. Na mesma resposta, a professora Mariana divide o conhecimento decorrente da prática, até mesmo aquele que foi produzido na universidade, do conhecimento teórico. Pelas respostas, podemos inferir que a professora procura maior fundamentação teórica. Em tal perspectiva, Couto e Arnoldi (2006) afirmam que a solução nesses casos de insegurança é incluir outras pessoas no momento da entrevista que possam trazer maior confiança no momento de responder. Entretanto, neste caso, acreditamos que a insegurança se deu em função do termo "formação de professores", não especificamente com relação à hierarquia na relação entrevistado – entrevistador. Em outras perguntas relativas à prática, a professora não demonstrou tal insegurança.

Da mesma forma, Couto e Arnoldi (2006, p. 95) apontam que muitos entrevistadores utilizam vocabulário técnico,

"comprometendo o entendimento por parte de alguns entrevistados menos preparados". A solução apontada pelas autoras é a de utilizar um "vocabulário simples, claro, objetivo e inteligível, pois muito diversas são as características dos entrevistados. Na primeira entrevista foi detectada dificuldade em responder sobre determinados temas. Entretanto, todos as(os) entrevistadas(os) são professores, com formação em Pedagogia e cinco delas com especialização. Professores, em tese, deveriam saber falar sobre conceitos relativos ao seu fazer diário. Haveria outra expressão mais clara para substituir "formação de professores"? Não pensamos receber em uma reposta formatada para tal pergunta ou mesmo que os professores entrevistados repetissem aquilo que os livros dizem que é formação de professores e como a formação continuada deve acontecer e quais aspectos deve cobrir. Acreditávamos em poder, de alguma forma, obter respostas autorais que tivessem relação com os modos como os docentes entrevistados vivenciam a profissão.

Assim, Couto e Arnoldi (2006) sugerem que se inicie a entrevista com questões mais diretas e objetivas para depois continuar com questões que exijam maior reflexão. Em nosso roteiro de entrevista, além de seguir essa disposição das perguntas por meio de temáticas especificas conforme apresentado anteriomente, alternamos perguntas de caráter mais técnico com outras sobre a prática, o cotidiano e a percepção mais ampla do entrevistado sobre temas como a infância e a própria profissão. Optando por alternar perguntas que exigiam relatar sobre a prática profissional e percepção do entrevistado com perguntas de cunho mais pedagógico, buscamos conferir certo equilíbrio no roteiro de entrevista. Nesse sentido, reiteramos que o roteiro foi organizado por tópicos e para cada tópico foram desenvolvidas perguntas-guia, de forma a cobrir os vários aspectos que a pesquisa suscita. As perguntas poderiam variar de posição durante a entrevista e a forma de perguntar tente a ser menos dura que a forma escrita.

Em alguns casos, a tentativa de responder ao questionamento gera mais do que insegurança e acaba por quase que paralisar o entrevistado, como podemos observar na transcrição do excerto da entrevista a seguir:

> **Entrevistador**: Qual o teu entendimento sobre o currículo na Educação Infantil?
> **Zenaide**: Tem. Toda a escola tem. Eu acho.
> **Entrevistador**: O que tu enxerga como currículo? Como é que o currículo aparece na tua turma?
> **Zenaide**: O desenvolvimento da criança, nas suas faixas etárias. Tu vai trabalhando conforme a faixa etária da criança e vai desenvolvendo as aptidões. Fala, desenvolvimento da linguagem, motricidade fina, motricidade ampla... isso aí. (Transcrição da entrevista com a professora Zenaide, da rede privada, em abril de 2018)

A partir do exposto, podemos observar que que a primeira resposta da professora Zenaide é a de que o currículo existe. Na gravação percebe-se claramente que a professora fala com convicção sobre a sua prática e cotidiano com as crianças. Entretanto, a resposta relativa ao currículo o tom da professora é mais baixo e com mais pausas entre as palavras e frases. Ao dar continuidade ao assunto, a professora vincula o currículo da Educação Infantil às fases de desenvolvimento da criança e, consequentemente, à fala e à motricidade. Nesse sentido, Gray (2012, p. 311) adverte sobre as perguntas que demandem um conhecimento específico do entrevistado, pois estas "podem ser um constrangimento se as pessoas não souberem a resposta" (GRAY, 2012, p. 311). O que pode ter sido o caso ora apresentado. Podemos pensar que a professora busca em seu repertório uma resposta que possa satisfazer ao entrevistador, mesmo sem ter certeza sobre o que está respondendo.

Confirmando, a hipótese apresentada, Lüdke e André (1996, p. 35) apontam que, algumas vezes, o entrevistador apresenta uma questão "ao entrevistado que nada tem a ver com seu universo de valores e preocupações". Nesse sentido "a tendência do entrevistado é apresentar respostas que confirmem as expectativas do questionador" (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p. 35). Talvez possamos pensar junto com as autoras que as respostas sobre currículo venham nessa linha de raciocínio, talvez os aspectos referentes ao currículo da Educação Infantil possam não fazer parte das preocupações da professora entrevistada. Ao ouvir a palavra "currículo" a primeira resposta da docente é que o mesmo

existe e que isso seria responsabilidade da escola. Desse forma, a seguir apresentamos outra transcrição de excerto de entrevista que ilustra a discussão apresentada:

> **Entrevistador**: Qual o teu entendimento sobre o currículo na Educação Infantil?
> **Teresa**: Especifica melhor a tua pergunta
> **Entrevistador**: Existe um currículo na educação infantil? Se ele existe, de que ele é composto?
> **Teresa**: A gente tem trabalhado nas nossas formações os campos de experiência. Então, eu acredito que vai abrir mais a questão de currículo, assim. A gente não tem mais trabalhado a questão das datas comemorativas, que antes fazia parte do nosso currículo e que também nós parávamos as nossas propostas, nossos projetos para trabalhar aquele momento com as crianças e, às vezes, pra mim houve uma quebra de como a gente trabalhava com as crianças anteriormente. (Transcrição da entrevista com a professoraTeresa, da rede pública, em maio de 2018)

A partir da leitura, em princípio parece haver uma falta de compreensão da pergunta sobre currículo, entretanto parece que é mais uma forma de se esquivar da palavra "entendimento". A continuação, a professora Teresa repassa a responsabilidade para a coordenação e a direção da escola, que estão trabalhando com as professoras a Base Nacional Comum Curricular (2017). Além de uma resposta evasiva, a professora nomeia os responsáveis pela mundança de currículo – a BNCC e a coordenação – que bane o trabalho baseado em datas comemorativas. Bogdan e Biklen (2003) apontam que, mesmo não hajam regras que sejam aplicadas às situações de entrevista, o entrevistador deve ter como seu objetivo principal entender como o entrevistado pensa. Em outros momentos da entrevista aparece também a responsabilidade da instância superior sobre decisões do planejamento e organização. Aparece também na fala certo ressentimento em não trabalhar as datas comemorativas e que isso é uma decisão superior que não deve ser contestada.

A esse respeito, Gray (2012, p. 312), ao estabelecer o que não deve ser feito em uma entrevista, afirma que se deve evitar "criar a impressão de que preferiria alguns tipos de resposta a outros". Neste caso, mesmo que a entrevistada não tenha respondido à pergunta, não foi prudente insistir na busca de uma resposta sobre o seu entendimento sobre currículo. A professora Teresa parece, pela resposta, que está dividida entre o que ela estava acostumada a fazer – projetos e datas comemorativas – e às novas propostas da direção e coordenação pedagógica. Tanto no currículo fundado nas datas comemorativas quanto na nova proposta em que não se comemoram as datas e os projetos devem emergir da curiosidade e do interesse das crianças, a responsabilidade por dizer o que é trabalhado e como deve ser trabalhado é da coordenação. Ratificando o argumento, Gray (2012, p. 311) também contribui para essas reflexões quanto afirma que entrevistar no local de trabalho tem maior potencial para dificuldades, "pois as pessoas podem relutar muito a responder perguntas relacionadas com suas responsabilidades por se sentirem vulneráveis". A entrevista com a professora Teresa aconteceu na escola em que ela trabalha durante o tempo em que as crianças estavam em aula especializada. Voltamos a ressaltar que as perguntas fazem parte dos saberes necessários ao fazer cotidiano do professor. Prosseguindo a discussão, na próxima seção, apresentaremos as reflexões finais do trabalho.

Considerações Finais

Ao apresentarmos as reflexões expostas durante o decorrer do trabalho sobre as entrevistas como uma forma de produção de dados para nossa pesquisa, percebemos que é possível estabelecer uma relação dialógica, como propõe Arfuch (1995), entendendo que existe uma processo de "co-produção dos dados" (SAMPAIO, 2005) entre entrevistador e entrevistado. Por meio do diálogo, defendemos que é possível evidenciarmos os pensamentos, as práticas dos professores de Educação Infantil que foram entrevistados em nossa investigação. Ao estabelecer um vínculo de confiança, a conversa flui de forma mais agradável para ambos, como aconteceu com as entrevistas dos professores realizadas com os professores Débora e Dênis. Por outro lado, a entrevista com a professora Tatiana apesar de ter sido desafiadora pelo fato da professora ter se colocado em uma posição de defesa, buscando identificar um responsável externo sobre as suas próprias práticas – direção,

coordenação pedagógica e a rotina escolar, entendemos que a tal diálogo evidenciou os impasses e desafios presentes no processo investigativo.

Por fim, nossa proposta com este texto foi a de evidenciar e discutir possibilidades do uso da entrevista em um enfoque baseado no diálogo fundamentado em perguntas previamente estruturadas. Da mesma forma, refletimos sobre alguns dos muitos entraves que podem ser encontrados durante as entrevistas. Vale lembrar que Couto e Arnoldi (2006) e Gray (2012) apresentam uma série de impossibilidades e advertências ao realizar uma entrevista e o modo como agir para evitar tais falhas. Além disso, salientamos que o maior desafio conforme aponta Sampaio (2005, p. 47) em sua investigação se traduz nas seguintes questões: " O que fazer com a palavra do Outro?" Além disso, questiona a referida autora: "há como, ao lidar com a palavra do outro, não enclausurar os sentidos?" (SAMPAIO, 2005, p. 47). Pensamos que para além dos desafios presentes no processo de entrevista, detalhadamente discutidos durante o decorrer do nosso texto, as questões propostas por Sampaio (2005), ainda nos sinalizam novos desafios a ser enfrentados. Afinal, conforme evidenciamos durante o decorrer do trabalho, o processo de realização de entrevistas sempre será dialógico (ARFUCH, 1995), pois o mesmo não se finaliza após a gravação das narrativas do entrevistado, mas continua durante o processo de degravação, seleção dos excertos, realização das análises e produção do relatório de pesquisa.

REFERÊNCIAS

[1] COUTO, M. V. F. P.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa*: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

[2] STAKE, R. *Pesquisa qualitativa*: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

[3] YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2016.

[4] FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

[5] ARFUCH, L. *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

[6] SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. COSTA, M. V. (Org). *Caminhos investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

[7] SAMPAIO, S. M. V. *Notas sobre a "fabricação" de educadores/as ambientais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. 195f.

[8] LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

[9] BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

[10] BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017

[11] BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*: an introduction to theories and methods. 4. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

[12] ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287 – 309.

[13] GRAY, D. E. *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

[11] BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CINEMA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND CINEMA: CONTRIBUTIONS FOR THE TEACHING OF GEOGRAPHY

Rossandra Rodrigues Votto Feijó[a]
Cláudia da Silva Cousin [b]

[a] *Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Bolsista Capes, e-mail: rossandravotto@yahoo.com.br*

[b] *Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Pesquisadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Geografia (LAPEG), e-mail: profaclaudiacousin@gmail.com*

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa que busca compreender como o cinema, enquanto artefato cultural permite transversalizar a Educação Ambiental, no ensino de Geografia na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa que será desenvolvida com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal do Rio Grande/ RS. Tem como hipótese a compreensão de que o ensino de Geografia, através do uso do cinema, possibilitará a instrumentalização dos professores, promovendo um diálogo com o intuito de compreender a Educação Ambiental crítica e transformadora e seu papel no currículo da Geografia. O objetivo geral da pesquisa é compreender como a Educação Ambiental pode transversalizar o currículo do ensino de Geografia, através do cinema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual se propõe a trabalhar com os professores a partir de oficinas, produzindo e fornecendo-lhes instrumentos que possibilitarão refletir e planejar formas de transversalizar a Educação Ambiental, no ensino de Geografia, levando-os a significar a realidade vivida e o contexto social no qual estão inseridos.

Palavras chave: Educação Ambiental; Formação de Educadores; Ensino; Cinema.

ABSTRACT

This work presents a research that seeks to comprehend how cinema, as a cultural artifact, allows to mainstream Environmental Education in the teaching of Geography in elementary education. It is a research that will be developed with teachers from the final years of elementary school, of the Municipal Network of Rio Grande – RS. Its hypothesis is the comprehension that the teaching of Geography, through the use of cinema, will enable the instrumentalisation of the teachers, promoting a dialogue with the purpose of comprehending the critical and transformative Environmental Education and its role in the Geography curriculum. The general goal of the research is to comprehend how Environmental Education can mainstream the curriculum of Geography teaching, through cinema. It is a qualitative research that proposes to work with the teachers through workshops, producing and supplying them with tools that will enable them to reflect and plan ways to mainstream the Environmental Education in the teaching of Geography, leading them to mean the lived reality and the social context in which they are inserted.

Keywords: Environmental Education, Teacher Training, Teaching, Cinema.

Introdução

Este texto apresenta uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores. Na pesquisa buscamos analisar a importância do cinema, enquanto artefato cultural, para transversalizar a Educação Ambiental na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que será desenvolvida com professores da área do conhecimento de Ciências Humanas no Ensino Fundamental (EF) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, do Ensino Médio (EM) das escolas de Educação Básica pertencentes à rede pública do município do Rio Grande/RS. A pesquisa acontecerá através de um Projeto de Extensão onde serão realizadas oficinas de formação aos professores, no Laboratório de Ensino e Pesquisa de Geografia (LAPEG/FURG), durante o primeiro semestre de 2019. Para tanto, temos a seguinte questão de pesquisa: como o cinema pode contribuir para o debate da Educação Ambiental, nas áreas do conhecimento de Ciências Humanas (EF) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EF), na Educação Básica?

A justificativa para a realização desta pesquisa está na importância de compreender como a Educação Ambiental poderá transversalizar o currículo desta área do conhecimento, na Educação Básica, a partir do uso do cinema enquanto artefato cultural. Como também, na importância para a formação continuada dos professores, propondo práticas para a realização de atividades sobre a Educação Ambiental em sala de aula. Assim, pretende-se construir coletivamente com os professores participantes da pesquisa, alternativas pedagógicas que permitam utilizar este artefato cultural nas áreas do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com ênfase no ensino de Geografia, para transversalizar a Educação Ambiental no seu currículo.

Os objetivos dessa pesquisa são: diagnosticar como ocorre a discussão da Educação Ambiental nas escolas da rede pública do município do Rio Grande/RS, no Ensino Fundamental e Médio; compreender como os professores da área do conhecimento de Ciências Humanas (EF) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM), trabalham a Educação Ambiental no currículo; analisar como a Educação Ambiental pode transversalizar o currículo destas áreas do conhecimento, através do uso do cinema na sala de aula. Sendo uma pesquisa qualitativa embasada por uma pesquisa-ação utilizaremos a técnica do Grupo Focal, que será de fundamental importância para realizar as discussões e trocas de conhecimentos, atitudes e experiências entre a pesquisadora e os professores, em relação aos temas abordados.

O trabalho propõe realizar uma discussão, a partir da interpretação da realidade histórica e social do materialismo histórico-dialético. Preocupando-se com a relação do sujeito que é um ser histórico e social, com a natureza e entre si. Dialogando com os autores da Educação Ambiental, alicerçados em uma perspectiva crítica e transformadora, tais como: Loureiro, Tozoni-Reis e Guimarães, articulando seus estudos com as políticas públicas da Educação Ambiental, que demonstram o quanto ela é essencial para os processos formativos, tanto no que tange a formação de professores, quanto na sala de aula da Educação Básica. Também serão realizadas articulações sobre como o cinema pode instrumentalizar os professores para transversalizar a Educação Ambiental na sala de aula, propondo-o como uma prática educativa no currículo das áreas do conhecimento em estudo, bem como a metodologia que será empregada para alcançar os objetivos propostos.

A Educação Ambiental e o Cinema

A Educação Ambiental está em constante diálogo com as áreas do conhecimento de Ciências Humanas (EF) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM), pois ambas se preocupam em compreender a relação existente entre a sociedade e a natureza. Por isso, consideramos que a Educação Ambiental ao transversalizar o currículo destas áreas do conhecimento poderá se configurar, como uma ação do professor no processo de ensinar e aprender, que contribuirá para o

desenvolvimento curricular, fornecendo aos alunos da Educação Básica a curiosidade e a compreensão da realidade ao qual pertencem.

A Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), no seu artigo 2º promulga que a Educação Ambiental:

> [...] é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, p.02).

Sendo assim, a Educação Ambiental faz parte do processo educacional formal e não formal, e por isso deve desenvolver nos seres humanos novas atitudes e valores sociais, considerando as relações que estabelecem com a natureza e com os outros indivíduos, transformando-os em cidadãos conscientes de sua prática. Assim, a Educação Ambiental poderá auxiliar nesse processo de mudança, pois de acordo com Loureiro (2012) esta contribui com:

> [...] a vinculação das ações educativas formais, não formais e informais em processos permanentes de aprendizagem, atuação e construção de conhecimentos adequados à compreensão do ambiente e problemas associados. Em síntese, uma práxis educativa que é sim cultural e informativa, mas fundamentalmente política, formativa e emancipadora, portanto, transformadora das relações sociais existentes (LOUREIRO, 2012, p. 36).

Estas práxis educativas, culturais e informativas ocorrem nos processos de ensinar e aprender, nas relações dos professores com seus alunos, onde são abordadas as questões socioambientais, relacionando a teoria e a prática, agindo sobre a realidade, a partir do cotidiano desses sujeitos. Essa discussão, sobre a Educação Ambiental deve ocorrer em todos os níveis e modalidades do processo educativo, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, no seu artigo 16º:

> A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:
> I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;
> II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;
> III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculare (BRASIL, 2012, p.05).

Desta forma, transversalizar a Educação Ambiental em sala de aula pode desenvolver nos alunos valores e atitudes importantes para a vida em sociedade, cabendo aos professores planejarem ações educativas que utilizem metodologias de ensino que favoreçam a discussão da Educação Ambiental no currículo. Para Guimarães (2004):

> A educação ambiental é uma prática pedagógica. Essa prática não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito, os educadores (GUIMARÃES, 2004, p. 38).

Por isso, ressaltamos a importância da Educação Ambiental transversalizar o currículo da Educação Básica e ser amplamente problematizada em sala de aula, proporcionando uma prática pedagógica que leve a uma reflexão coletiva sobre a problemática ambiental local e planetária.

O uso do cinema na sala de aula pode tornar-se um recurso aliado no processo educativo, qualificando a prática pedagógica quando utilizado enquanto metodologia de ensino, por possibilitar debater sobre a questão ambiental estudada.

O cinema é uma arte que representa a realidade se tornando uma possibilidade do aluno conhecer outras partes do mundo, outras culturas, modos de vida, paisagens, cidades e tantas outras realidades que em alguns casos não podem ser conhecidas pessoalmente. Dessa forma, ao utilizar o cinema em sala de aula podemos mostrar aos alunos imagens de locais, fenômenos e questões socioambientais que os mesmos não teriam acesso, influenciando no modo como eles enxergam o mundo. O debate sobre a problemática socioambiental contemporânea, a partir do uso

do cinema permitirá ao aluno, a construção de novos conhecimentos, assim como, promoverá a reflexão e a transformação da sua realidade. De acordo com Loureiro (2007):

> A Educação Ambiental transformadora enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. (LOUREIRO, 2007, p. 81)

É através da educação permanente que vamos nos constituindo enquanto sujeitos nas relações individuais e coletivas, redefinindo o nosso ser e estar no mundo. E ao utilizar o cinema em sala de aula, este favorece a discussão das questões socioambientais, a reflexão e a conscientização, pois incentiva o aluno a buscar respostas para suas dúvidas, a dialogar com os colegas e professores, chamando a atenção do espectador e, a partir das imagens pode-se estabelecer relações com a realidade cotidiana, vivida no lugar de pertencimento. O cinema para Fioravante (2016) tem uma contribuição importante na constituição do sujeito, pois este recurso audiovisual serve como ferramenta que elucida o entendimento deles acerca da realidade estudada, seja na escala local, nacional ou global de fenômenos sociais e naturais. Nesse sentido, o aluno pode refletir sobre as questões socioambientais, mudando hábitos e atitudes, fazendo opções conscientes para uma qualidade de vida melhor, tornando mais complexa a forma de ler e interpretar a realidade a qual pertence e, assim a relação que estabelece consigo, com o outro e com o mundo.

Concordando com Tozoni-Reis (2007, p. 179), a Educação Ambiental "[...] é um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos [...]." Diante disso, a discussão e compreensão da problemática ambiental planetária através do cinema proporcionará essas apropriações, tanto aos professores quanto aos seus alunos, estimulando os sujeitos a refletirem sobre estratégias para a resolução de conflitos cotidianos. Pois, a Educação Ambiental se dá por um processo de aprendizagem individual e coletiva e ao transversalizar a Educação Ambiental no currículo da área do conhecimento de Ciências Humanas (EF) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM), permitirá o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva, do diálogo e certamente da conscientização que o trabalho do professor ajudará a difundir, almejando a transformação da realidade e das condições de vida de seus alunos.

Partindo dessa perspectiva, destaca-se a importância e contribuição da utilização do cinema no processo educativo, pois este torna o processo de ensinar e aprender mais próximo da realidade dos professores e alunos, tornando-os mais críticos e participativos. Conforme Napolitano (2011, p. 11) "[...] trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura [...], pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais são sintetizados numa mesma obra de arte", ele pode promover o desenvolvimento do aluno em relação às questões ambientais, culturais, sociais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras para sua realidade.

O cinema quando trabalhado em sala de aula, vai além do entretenimento e da diversão, ele também desenvolverá a capacidade de observação, reflexão e crítica do aluno, permitirá maior facilidade de compreensão das questões abordadas, tornando a aula mais agradável e a aprendizagem mais efetiva e significativa.

A Educação Ambiental no currículo escolar

A Educação Ambiental é uma das dimensões do processo educacional, nascendo do debate da crise ambiental na sociedade moderna e, consequentemente, de sua incorporação nos processos educativos. A Educação Ambiental se institucionaliza no Brasil como política pública, a partir da Política Nacional do Meio Ambiente, Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, a qual estabelece como um dos seus princípios, no artigo 2º, que a oferta da "Educação Ambiental ocorrerá em todos os níveis de ensino, inclusive para participação na defesa do meio ambiente" (BRASIL, 1981). A partir desta lei começaram a surgir outros marcos legais estabelecendo a Educação Ambiental no ensino formal, assim, daremos

ênfase as três principais leis que abordam este tema, entre as quais: os PCNs, a lei sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEAS).

Em 1998, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que se constituem como um referencial para orientar a educação escolar. Os PCNs, além das disciplinas escolares, dão ênfase a temas que estão diretamente relacionados com o exercício da cidadania, os chamados temas transversais, que são: Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, ética e Orientação Sexual. Os PCNs propõem que estes temas se integrem as disciplinas escolares, estando presentes em todas elas, relacionando-as com as questões da atualidade. Assim, os PCNs optam por integrá-las no currículo através do que se chama de transversalidade. De acordo com os PCNs:

> A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 2000, p. 40).

Assim, a Educação Ambiental, considerada como um tema transversal a partir do eixo Meio Ambiente deve ser trabalhada segundo esses parâmetros, a partir da realidade e do contexto social dos professores e alunos, ressaltando o uso do cinema como prática educativa que pode estabelecer esta relação. Fazendo com que os professores e alunos, se percebam como parte fundamental do ambiente em que vivem, tornando-os cidadãos conscientes e que se compreendam pertencentes deste contexto.

A Educação Ambiental deve atravessar as diferentes áreas do conhecimento, fazendo relação com as questões atuais em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, pois esta aprendizagem é um processo contínuo que vai permanecer no decorrer de toda a escolaridade do aluno. Segundo os PCNs (2000, p.38) "[...] a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, [...] e a responsabilidade com a formação dos alunos." A inclusão da discussão sobre a Educação Ambiental em sala de aula abre espaço, para saberes extraescolares que são fundamentais para a formação do aluno.

Assim, entendemos que a Educação Ambiental dialoga com as áreas do conhecimento de Ciências Humanas (EF) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM), e por isso cabe aos professores das disciplinas que compõem estas áreas do conhecimento fazerem um trabalho contínuo e permanente com seus alunos, abordando as questões socioambientais, com o intuito de transversalizar a Educação Ambiental no currículo. Para tal, consideramos que o trabalho e o planejamento docente usando o cinema como recurso poderá estabelecer discussões e reflexões sobre as questões socioambientais apresentadas e possibilitará uma aprendizagem que tenha significado para com a realidade dos professores e dos alunos.

Nos anos 90, uma política pública específica para a Educação Ambiental, é criada a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), caracterizada pela consolidação dos espaços de atuação da Educação Ambiental, no ensino formal e não formal. Segundo a PNEA:

> Art. 1º: Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.
> Art. 2º: A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.
> Art. 8º: As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar [...].
> § 3º As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:
> I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; [...] (PRONEA, 2014).

Com esta política, a Educação Ambiental passou a ser pensada de forma individual e coletiva, visando trabalhar a Educação

Ambiental de forma interdisciplinar. Sendo ela um componente essencial da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada e permanente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, ressaltando que a EA é uma atividade da prática social, que deve imprimir no indivíduo um caráter social reafirmando que esta deve ser desenvolvida como uma prática educativa contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução do CNE nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, no seu artigo 14, diz que a Educação Ambiental nas instituições de ensino, deve contemplar:

> A Educação Ambiental nas instituições de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar:
> I - abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;
> II - abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares eacadêmicas;
> III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual; [...] (BRASIL, 2012, p. 04).

A lei referida acima reforça o caráter transversal e permanente da Educação Ambiental, no ensino formal, além de enfatizar as discussões que devem ser abordadas nas instituições de ensino, trazendo para a sala de aula reflexões sobre as questões sociais, ambientais, culturais e políticas. Assim, através dos referidos temas será oportunizada uma aprendizagem significativa para os alunos, pois estes poderão refletir sobre problemas e conflitos do seu cotidiano, de uma escala local até os conflitos que ocorrem no mundo, em uma escala global.

Na atualidade, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e em discussão a referente ao Ensino Médio. Esse documento representa um retrocesso em relação à discussão da Educação Ambiental na Educação Básica, pois suprime esta do debate neste âmbito educacional, o que consideramos uma incongruência e irresponsabilidade, além de ir de encontro as Políticas Públicas voltadas para a Educação Ambiental.

A formação de educadores ambientais

Na atualidade, pensar sobre formação de educadores ambientais é salutar, pois o que encontramos hoje é o aumento da crise ambiental em diferentes escalas. Tal fato reverbera nas condições de vida da população, diminuindo sua qualidade e aumentando os riscos de catastrofes, que intensificam as desigualdades e injustiças sociais, conforme podemos visualizar cotidianamente nos noticiários das mídias digitais, jornais e televisão. Neste cenário que aparentemente é alarmante, todavia é real, a educação e a formação de educadores tornam-se alternativas importantes e viáveis para contrapor-se a esse contexto e contribuir para a construção de outro modelo de sociedade, cuja pauta a basilar é a sustentabilidade.

Paulo Freire (2016) nos diz que somos seres inacabados, inconclusos. Se somos inacabados, estamos sempre nos fazendo na relação com o mundo e com os outros, por isso devemos buscar uma educação permanente, para cada vez mais termos consciência das questões que, atualmente, estão fazendo parte do nosso cotidiano. Para tanto, a formação de educadores ambientais precisa ser amplamente debatida, com o objetivo de proporcionar capacitação e informação sobre a Educação Ambiental aos professores que estão em sala de aula. Oportunizando-os uma reflexão crítica sobre as questões socioambientais, voltada para uma proposta de ação, nas escolas onde trabalham, em busca de uma nova prática

pedagógica e de uma qualidade de vida melhor, almejando uma transformação social.

Nesse sentido, para construir consciência cidadã individual e coletiva, a formação de educadores ambientais precisa sensibilizar os seres humanos para que eles se percebam como parte do meio ambiente, ressaltando a necessidade de ocorrer mudança de valores, de atitudes, e também no modo de vida da sociedade, refletindo sobre a necessidade de transformação na educação escolar, formando cidadãos com uma visão crítica e emancipatória da realidade, comprometidos com os interesses coletivos.

Para a formação de educadores ambientais consideramos, a partir do que Freire (2016, p. 24) que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção." Posto isso, entendemos a formação continudada para os professores da Educação Básica das áreas do conhecimento de Ciências Humanas (EF) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM) como uma possibilidade importante para promover a discussão da Educação Ambiental. Pois esta irá instrumentalizá-los para identificar os problemas socioambientais do seu cotidiano, da escola ou da comunidade, tornando-os capazes de planejar e desenvolver práticas educativas junto aos seus alunos e a comunidade escolar, a partir do seu campo de atuação profissional, estando aberto ao diálogo e a leitura da realidade. Compreendemos a importância desses professores desenvolverem um pensar crítico e reflexivo sobre o que acontece no seu entorno, e também no mundo. Isto é, destacamos a necessidade deste professor educador ambiental ter conhecimento conceitual e pedagógico para realizar o desenvolvimento curricular, conhecer as diferentes correntes da Educação Ambiental e compreender o conceito geográfico lugar, que abarca o contexto socioespacial que a escola pertence.

Atualmente, discutir sobre a importância da Educação Ambiental na escola é basilar, especialmente para que se tenha clareza da complexidade das questões socioambientais, tanto de nível local como global, e também, para que se perceba a maneira como a humanidade vem se relacionando com a natureza e com os outros seres vivos.

A Educação Ambiental é uma dimensão educativa que possibilita a formação de sujeitos críticos, conscientes, emancipados e transformadores da realidade de vida. Sendo assim, estudos sobre a Educação Ambiental devem constar nos currículos dos cursos de formação de professores como podemos perceber na resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, no seu artigo 11:

> A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do país.
> Parágrafo único: Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental (BRASIL, 2012, p.11).

Essa resolução é de suma importância para a discussão sobre a Educação Ambiental, na escola para que professores tenham direito a formação complementar sobre a Educação Ambiental, pois o professor é o principal agente de transformação nesse processo por ser o mediador. Todavia, e só assim, com cada vez mais professores informados e capacitados que a Educação Ambiental assumirá de vez a sua função transformadora. Desta forma, somente o trabalho permanente com a Educação Ambiental poderá contribuir para que o professor se torne consciente e instrumentalizado para uma reflexão crítica e uma ação criativa, sendo capaz de inovar na forma de ensinar, sendo prático e atual, abordando temas cotidianos, em escala local, como também temas globais, atuando no processo de transformação da sua realidade e da realidade dos seus alunos.

Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa em desenvolvimento é qualitativa, embasada por uma pesquisa-ação participante. De acordo com Minayo (2009):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos

> significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2009, p. 21)

Desta forma, a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo interpretar o fenômeno em observação, suas causas, as relações do sujeito como ser histórico e social e deve contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa. Segundo Richardson (2017, p. 67), a pesquisa qualitativa "é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano." Assim, a pesquisa envolverá os significados que os sujeitos atribuirão ao problema exposto.

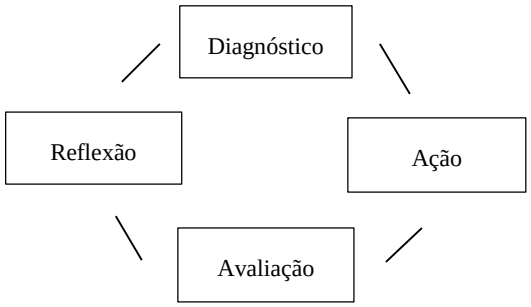
A pesquisa-ação, de acordo com Gil (2017), surge como uma metodologia para a intervenção, diagnosticando um problema específico, com o objetivo de atingir um resultado prático. Assim, a partir do projeto de extensão onde será realizado um curso de formação continuada ofertado para professores da educação básica do município do Rio Grande/RS, que atuam na área do conhecimento de Ciências Humanas (EF) e Ciências Humanas e Aplicadas (EM), a pesquisa-ação propõe a esses sujeitos conhecimentos que levem-os a um aprimoramento das suas práticas educativas, em relação à Educação Ambiental. Segundo Dionne (2007):

> [...] a pesquisa-ação é definida como prática que associa pesquisadores e atores em uma mesma estratégia de ação para modificar uma dada situação e uma estratégia de pesquisa para adquirir um conhecimento sistemático sobre a situação identificada. A pesquisa está diretamente ligada a uma ação particular. (DIONNE, 2007, p. 68)

Uma das características da pesquisa-ação é desenvolver um trabalho a partir de problemas que são concretos, num processo de intervenção coletiva, permitindo aos sujeitos a aquisição de um novo conhecimento, neste caso, como transversalizar a Educação Ambiental, a partir do cinema. Assim, de acordo com Dionne (2007, p. 37) "A pesquisa é centrada na produção de conhecimentos e a ação almeja a mudança de uma situação particular", e estas farão o professor refletir sobre sua prática em sala de aula, em relação ao tema proposto.

Para Richardson (2017, p. 332), uns dos principais objetivos da pesquisa-ação são: "melhorar a prática dos participantes e propiciar compromisso dos participantes com a mudança." Para tanto, ele propõe quatro etapas para o desenvolvimento da pesquisa-ação, conforme podemos visualizar na figura a seguir:

Figura 1. Etapas da pesquisa-ação



Fonte: RICHARDSON, 2017, p. 333.

Primeira etapa – o diagnóstico: a pesquisa será desenvolvida com um grupo de 20 professores da rede pública de ensino do município do Rio Grande/RS, para diagnosticar como ocorre a discussão da Educação Ambiental nas escolas, para isso será utilizada a entrevista semiestruturada que se aproxima de uma conversa com o professor, tendo como foco um determinado assunto, conforme nos aponta Richardson (2017):

> [...] a entrevista semiestruturada tem como finalidades: possibilitar a coleta de dados qualitativos [...]; e permitir compreender, de forma mais profunda, tópicos de interesse para o desenvolvimento de questões relevantes e significantes (RICHARDSON, 2017, p. 233).

Segunda etapa – a ação: a técnica do Grupo Focal é caracterizada por uma discussão coletiva que valoriza a comunicação entre os participantes. Esta será aplicada para compreender como os professores participantes da pesquisa trabalham a Educação Ambiental no seu currículo e, também, para analisar como a Educação Ambiental pode transversalizar o currículo das

áreas do conhecimento de Ciências Humanas (EF) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM). De acordo com Gatti (2012):

> Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2012, p. 07).

Essa técnica será de fundamental importância para realizar as discussões e trocas de conhecimentos, atitudes e experiências entre a pesquisadora e os professores participantes. Partindo da interação do Grupo Focal, emergem pontos de vista e processos emocionais, sobre o tema abordado, que seriam difíceis de serem captados por outras técnicas.

Para se trabalhar de maneira significativa, com a Educação Ambiental é necessário que os professores tenham conhecimento sobre os principais problemas que afetam a sociedade, e em particular seus alunos. É preciso que os professores tenham clareza sobre as questões que serão discutidas em sala de aula, propondo atividades didáticas com foco nessas questões, para que seus alunos construam uma aprendizagem significativa, modificando valores e atitudes.

Os temas abordados podem fazer parte da vida de muitos alunos, levando-os a relacioná-los com sua realidade, trazendo suas experiências para a discussão em sala de aula, enriquecendo sua aprendizagem e de seus colegas. O cinema deve ser utilizado no processo de ensinar e aprender, a fim de apresentar novos horizontes para a análise do mundo, que são necessários à formação integral do aluno.

Terceira etapa – a avaliação: esta etapa também ocorrerá durante a realização do Grupo Focal, onde os participantes deverão compreender o processo de aprendizagem realizado e se as atividades planejadas e desenvolvidas no cotidiano escolar foram importantes na sua formação. O principal desafio desta etapa é perceber se a ação foi eficaz na sua proposta, fazendo com que os professores adquirissem conhecimentos sobre como transversalizar a Educação Ambiental através do cinema, além de avaliar o que deu certo ou não durante o processo.

Quarta etapa – reflexão: nesse momento, de acordo com Richardson (2017, p. 337) "o grupo, como um todo, faz uma análise crítica do processo." Destacando-se os principais resultados, análise e interpretação, assim como o compartilhamento das aprendizagens com seus alunos, aplicando os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação em sala de aula.

A análise dos dados produzidos dar-se-á a partir da Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2016) é uma metodologia de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.

Resultados e discussão

Como essa pesquisa encontra-se em desenvovimento, ainda não possuimos resultados, mas a partir das leituras realizadas entendemos que é fundamental intensificar a discussão da Educação Ambiental nas salas de aula da Educação Básica. Além disso, compreendemos também a importância e demanda de cursos de formação continuada para os professores, para que estes possam se qualificar e se apropriarem de novos conhecimentos, contribuindo para a melhoria da ação docente e da qualidade da educação. Ampliar o debate da Educação Ambiental, na escola possibilitará inúmeras discussões que se fazem necessárias para os dias atuais. Os professores precisam compreender a importância de transversalizar a Educação Ambiental no seu currículo, bem como discutir formas e possibilidades, se apropriando deste conceito, possibilitando a reflexão e contribuindo para a formação integral do seu aluno. A formação de educadores ambientais pode ser um dos caminhos para promover a consciência crítica e emancipadora, sensibilizando os alunos e a sociedade para mudar seus hábitos e atitudes, almejando um ambiente mais saudável para se viver.

Algumas conclusões

Entendemos que a Educação Ambiental dialoga com as áreas do conhecimento das Ciências Humanas (EF) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (EM), desta forma os

professores destes componentes curriculares tornam-se sujeitos importantes dentro do processo educativo. Cabendo a eles a possibilidade de fazer um trabalho contínuo e permanente com seus alunos, abordando a complexidade das questões socioambientais, despertando nos alunos o senso crítico e a compreensão social que possuem enquanto sujeitos históricos que pertencem ao planeta Terra, e mais, sendo também responsáveis pela sustentabilidade global.

Assim, o planejamento de práticas educativas utilizando o cinema em sala de aula, tem importante contribuição para a Educação Ambiental, pois pode estabelecer discussões e reflexões sobre as questões socioambientais apresentadas nas cenas assitisdas, possibilitando uma aprendizagem que tenha significado para a realidade do aluno e do professor. Tornando-se, um devir para fomentar a discussão da Educação Ambiental no currículo das disciplinas que compõem essas áreas do conhecimento na educação básica.

Esperamos que ao final da pesquisa, os professores participantes tenham tornado mais complexa a compreensão sobre a Educação Ambiental e que o objetivo proposto tenha sido alcançado, entendendo como se dá o processo de ensinar e aprender, através do cinema. Que os professores que participarem do Grupo Focal (professores da rede pública do munícipio do Rio Grande/RS e professores formadores vinculados a FURG) consigam desenvolver valores e atitudes importantes para a vida em sociedade, e que a partir das atividades com o cinema possam desenvolver esses mesmos sentimentos nos espaços educativos onde atuam. Enfim, que tenham a consciência de que esse trabalho deve ser contínuo e permanente.

Em síntese, apostamos que o trabalho com a Educação Ambiental deverá promover nos alunos um processo de conscientização diante das questões socioambientais, atribuindo-lhes um significado, estabelecendo uma relação entre o que aprendem e o que eles já sabem. Assim, o estudo da Educação Ambiental através do uso do cinema em sala de aula fomentará novas atitudes nos sujeitos da pesquisa e estabelecerá diálogos entre as imagens visualizadas e a realidade vivenciada por estes sujeitos, a partir da compreensão do seu lugar de pertencimento.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 10 ago 2018.

[2] LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

[3] GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. Campinas, SP: Papirus, 2004.

[4] LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (et al.). A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

[5] FIORAVANTE, Karina. Ensino de geografia e cinema: perspectivas teóricas, metodológicas e temáticas. In: Revista Brasileira de Educação em Geografia. Campinas, v. 6, nº. 12. Disponível em: http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/360/212. Acesso em: 15 de setembro 2018.

[6] TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (et al.). A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

[7] NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema em sala de aula. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

[8] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

[9] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

[10] BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Política Nacional do Meio Ambiente, Lei nº

6.938/81. Disponível em: http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=313. Acesso em: 20 de setembro 2018.

[11] Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais/Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

[12] PRONEA. Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014. Disponível em:http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea_4edicao_web-1.pdf Acesso em: 05 jul 2018.

[13] MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

[14] RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 4ª ed. rev. Atual. E ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

[15] GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa.6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

[16] DIONNE, Hugues. A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

[17] GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

[18] MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 3º ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

DESAFIOS DOS ACADÊMICOS EM ENFERMAGEM FRENTE ÀS SUAS AÇÕES E INICIATIVAS EMPREENDEDORAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

CHALLENGES OF ACADEMICS IN NURSING AGAINST ITS ACTIONS AND ENTREPRENEURS: A SYSTEMATIC REVIEW

Samanta Andresa Richter[a],
Daniel Luciano Gevehr[b]

[a] Bacharel em Enfermagem. Mestranda em Desenvolvimento Regional pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), samantarichter@sou.faccat.br. Taquara, RS.

[b] Doutor em História pela UNISINOS. Docente do PPGDR das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), danielgevehr@faccat.br. Taquara, RS.

RESUMO

O presente estudo, trata-se de uma revisão sistemática, com o objetivo de analisar e identificar os desafios que permeiam os acadêmicos de Enfermagem, acerca de suas ações e iniciativas empreendedoras no ensino. Para a sua realização se utilizou as bases de dados, SciELO, LILACS, Medline e PubMed, no período de junho a julho de 2018, a busca sucedeu-se pelos descritores "ensino de Enfermagem"; "Enfermagem"; "liderança" e "organização e administração", com o conector booleano *and*. Os critérios de inclusão seguiram de artigos com até cinco anos de publicação (2012-2017) e que mostrassem os termos "desafios"; "ações empreendedoras" e "acadêmicos de enfermagem", no título e resumo. Aos critérios de exclusão, presumiu-se na literatura cinzenta. Dessa forma, foram selecionados 18 artigos. Os estudos evidenciaram que mesmo diante dos desafios, o acadêmico, consegue dar conta das demandas, nesse momento, de contradições e conflitos no enfrentamento de obstáculos ganham sentido e o aprendizado acontece, também as pesquisas apresentavam traços característicos do empreendedorismo, como, a necessidade de romper com as práticas de subordinação e de não se limitarem às zonas de confortos. Com tudo, é notável que os desafios (i)mobilizam as ações e iniciativas dos "futuros enfermeiros", nesse ínterim se ressalta a capacidade de desenvolver competências empreendedoras, a fim de promover situações inovadoras, favorecer métodos e técnicas diferenciadas no processo de ensino desses acadêmicos.

Palavras chave: Empreendedorismo no Ensino; Acadêmicos de Enfermagem; Enfermagem; Ações e Iniciativas Empreendedoras; Desafios do Ensino em Enfermagem.

ABSTRACT

The present study is a systematic review with the objective of analyzing and identifying the challenges that permeate Nursing students about their actions and entrepreneurial initiatives in teaching. For its accomplishment the databases, SciELO, LILACS, Medline and PubMed were used, from June to July of 2018, the search was succeeded by the descriptors "teaching of Nursing"; "Nursing"; "Leadership" and "organization and administration" with the Boolean connector and. The inclusion criteria followed articles up to five years of publication (2012-2017) and that show the terms "challenges"; "Entrepreneurial actions" and "nursing academics" in the title and abstract. Exclusion criteria were presumed in the gray literature. Thus, 18 articles were selected. The studies showed that even in the face of the challenges, the academic can handle the demands of contradictions and conflicts in the face of obstacles and make sense and learning happens, also the researches presented features characteristic of entrepreneurship, such as the need to to break with the practices of subordination and not to confine themselves to areas of comfort. However, it is notable that the challenges (i) mobilize the actions and initiatives of "future nurses", in the meantime, the ability to develop entrepreneurial skills to promote innovative situations, favor different methods and techniques in the teaching process of these academics.

Keywords: Entrepreneurship in Teaching; Nursing Academics; Nursing; Actions and Initiatives; Challenges of Nursing Education.

Introdução

O cenário de trabalho contemporâneo tem se revelado cada vez mais dinâmico e competitivo. O que acarreta no incentivo de uma existência do padrão profissional cada vez mais qualificado, proativo e empreendedor, dotado de competências específicas, adaptáveis aos diferentes contextos organizacionais, e com aptidão para a busca de soluções criativas e inovadoras, mesmo em meio à obstáculos (FERREIRA; DALL'AGNOL; PORTO, 2016).

Os enfermeiros assumem atribuições múltiplas em seu trabalho assistencial, especificamente nos espaços de promoção, proteção e educação em saúde, além de assumir a responsabilidade e comprometimento com atividades gerenciais, investigativas e políticas, expressas diretamente em melhores práticas de cuidado ao paciente. Em contrapartida, o empreendedorismo na área da saúde, destaque-se pela capacidade dos profissionais em esquivar as crescentes exigências e fazer delas as suas aliadas, o que motiva a uma nova atitude profissional, uma atitude de mudança, a qual seja inovadora e criativa.

De encontro, às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, competências (BRASIL, 2001) enfatiza que para a formação acadêmica de enfermeiros é necessário a estruturação de disciplinas curriculares que expressam e desenvolvem a tomada de decisões, a liderança e a administração e gerenciamento em Enfermagem. Com tudo, ações e características empreendedoras. Portanto, é notável que nas estruturas curriculares de formação acadêmica do curso de Enfermagem, fortalecida pela assistência do cuidado por meio do empreendedorismo (BACKES; ERDMANN, 2011).

A capacidade de desenvolver competências empreendedoras implica em instigar e promover situações inovadoras, conquistar novos espaços de atuação, favorecer métodos e técnicas diferenciadas, e desenvolver processos interativos e integrados, capazes de otimizar e potencializar os recursos já existentes (BACKES; ERDMANN, 2011). Porém, o empreendedorismo "conectado" a enfermagem, não está somente ligado a abrir empresas, mas, também nas características empreendedoras que acabam em ser um meio de facilitar as ações do cotidiano e das organizações dos serviços, na qual esse futuro profissional estará inserido (FERREIRA; DALL'AGNOL; PORTO, 2016), sendo esta a perspectiva deste estudo.

Este estímulo pode desencadear mudanças na equipe os quais irão liderar futuramente, a fim de proporcionar que os membros da equipe de Enfermagem possam ser motivados no desenvolvimento de inovações. Com isso, a favorecer sonhos e ideias em realidades, assim, também a possibilitar uma mudança na organização, repercussões que estão atreladas às características empreendedoras destes futuros profissionais (FLORES; SANTOS, 2014).

Sabe-se que o acadêmico de Enfermagem pode ser empreendedor nas ações que desenvolve quando consegue nortear-se por preceitos da proatividade, antecipando-se às mudanças que se fazem necessárias, mediante olhar estratégico que favorece a tomada de decisões e a resolutividade, o que favorece na sua busca por conhecimento (FERREIRA; DALL'AGNOL; PORTO, 2016). As estratégias de ação de pessoas empreendedoras funcionam em conjunto, de modo que interagem o tempo todo e influenciam umas às outras (DOLABELA, 2009). Nesse sentido, a atuação empreendedora do acadêmico revela-se, sobretudo, em ações integradoras e integradas, potencializadas pela instituição de ensino, e pela busca de espaços favoráveis à inovação, à criação, ao estabelecimento de parcerias, e ao desenvolvimento de práticas sociais proativas e comprometidas com a transformação social.

Com isso, o estudo tem como objetivo analisar e identificar os desafios que permeiam os acadêmicos de Enfermagem, acerca de suas ações e iniciativas empreendedoras no ensino. Para a sua realização se utilizou as bases de dados, SciELO, LILACS, Medline e PubMed, no período de junho a julho de 2018, a busca sucedeu-se pelos descritores "ensino de Enfermagem"; "Enfermagem"; "liderança" e "organização e administração", com o

conector booleano *and*. Os critérios de inclusão seguiram de artigos com até cinco anos de publicação (2012-2017) e que mostrassem os termos "desafios"; "ações empreendedoras" e "acadêmicos de enfermagem", no título e resumo. Aos critérios de exclusão, presumiu-se na literatura cinzenta. Dessa forma, foram selecionados 18 artigos para à análise e discussão.

Desenvolvimento

Personalidades históricas no empreendedorismo em Enfermagem

Inicia-se pela precursora da Enfermagem, Florence Nightingale, voluntária na Guerra da Criméia, em 1854, as condições adversas impostas pela realidade da guerra foram vencidos dia a dia, a tenacidade e a competência de gerenciamento, demonstrados por Nightingale especialmente na organização do ambiente fez com que criasse a teoria Ambientalista (ALMEIDA FILHO, 2016).

No discurso nightingaleano, a higiene do ambiente configura como condição essencial para a implementação do cuidado de Enfermagem, sem sua existência, o paciente é colocado em risco de assistência. Esse conceito básico no campo do cuidado, até nos dias atuais, articula os saberes e as práticas da promoção da saúde e da prevenção de agravos, evidente nas instituições de prestação de serviços de saúde, principalmente nas comissões de controle de infecção hospitalar (ALMEIDA FILHO, 2016).

É perceptível que mesmo no seu tempo, Florence possuía características visionárias. Este caracterizado por seu potencial empreendedor, visto que até nos dias atuais as suas contribuições para a profissionalização da enfermagem são referenciadas em diversos estudos, tendo, portanto, papel imprescindível na história e na busca quanto à qualificação do cuidado (SOUZA, et al., 2017).

O empreendimento de Nightingale na enfermagem transcende a intervenção na assistência, com vistas na administração de hospitais, na formação de enfermeiros e na educação em serviço, com uma contribuição decisiva para a formação da profissão, seu ensino e sua prática (HADDAD; SANTOS, 2011).

A segunda personalidade, trata-se de Anna Justina Ferreira Nery, mais conhecida como Anna Nery (1814-1880), baiana, ofereceu-se como voluntária para participar da Guerra do Paraguai (1865-1870), foi nomeada enfermeira e consagrou-se, sendo mencionada, de forma heróica como uma das mais ilustres mulheres da História do Brasil e da Enfermagem (CARDOSO; MIRANDA, 1999). Um dos supostos motivos é que Anna, viúva, seus 2 filhos são convocados para ir a Guerra, portanto, vê a necessidade familiar e patriota, através disso, busca o conhecimento em Enfermagem (CARDOSO; MIRANDA, 1999). A Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro, consagrou-a com o seu nome para homenagear os feitos de Anna.

Em sua passagem pelo Rio Grande do Sul, Anna Nery teria tomado lições de enfermagem com as Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo, assim como havia desenvolvido um curto estágio em Salto (Argentina), onde estabeleceram-se grandes depósitos e hospitais de sangue, onde os feridos dos últimos combates convalesciam de suas enfermidades (LIMA, 1977). O título "A Mãe dos Brasileiros" foi-lhe conferido pelos obreiros da glória (soldados), segundo a obra de Rozendo Muniz Barret, o Poemeto Histórico "A Mãe dos Brasileiros". Nesta obra única, de vinte e duas páginas manuscritas, o autor em versos, afirma com convicção a caridade de Anna Nery, tendo sido testemunho do auxílio que esta prestava aos enfermos (CARDOSO; MIRANDA, 1999).

Com relação à Guerra do Paraguai, por tratar-se de um massacre, seria interessante desconfiar, por um lado, da divulgação do pedido de Anna Nery para participar dessa guerra, o Que causou grande repercussão social. e por outro, da rapidez e da pressa com que este foi aceito e ela foi nomeada enfermeira. Tais fatos favoreceriam politicamente a imagem da guerra, no que concerne a estender à população as intenções patrióticas e voluntárias dos que ofereciam para atuar na guerra, aliviando a situação dos alistados involuntariamente. Por outro lado,

em uma guerra cruenta, ter uma "mãe" enfermeira, melhora muito a situação do Brasil, em termos de simpatia e aceitação popular (CARDOSO; MIRANDA, 1999). Então, Nery, mostrou que para ser enfermeira naquela época não era necessário ser uma irmã de caridade, mas que de alguma forma a Enfermagem era mais um ato de afeto e compaixão, mas sim uma ciência.

A terceira e última personalidade, n estudo de Pires, Méier e Danski (2015), realizou-se uma pesquisa de cunho histórico, em que foi abordada a vida de Wanda Cardoso de Aguiar, comumente conhecida por Wanda Aguiar Horta, brasileira e filha de militar. O estudo revelou que desde pequena Wanda, demonstrava muita dedicação aos estudos, e, após anos de estudo na Enfermagem, estabelece a teoria de enfermagem, "Teoria das necessidades humanas básicas", onde teve o reconhecimento mundial de sua teoria e até hoje é aplicada e estudada por acadêmicos e enfermeiras.

Wanda teve o primeiro artigo publicado na Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn) (uma das revistas de maior relevância da atualidade brasileira na Enfermagem) sobre sistematização da assistência de enfermagem, no período proposto, intitulado "*Considerações sobre o diagnóstico de Enfermagem"*, de 1967. Esse fato confirma a autora como precursora da aplicação da metodologia científica no Brasil e a forte influência dela durante as décadas seguintes (HORTA, 1967).

Para ela diagnosticar era uma forma de aplicar o método científico utilizando na busca da verdade ou na sua exposição. Horta define neste artigo que, diagnosticar é, em síntese, aplicar o método científico, isto é, a utilização dos processos lógicos pelo pensamento, na busca da verdade ou na sua exposição. Os processos gerais de pensamento são utilizados de modo sistemático e refletido na procura do diagnóstico. O novo conceito de Wanda Horta trazia: sistematizar o pensamento, o raciocínio, para levantar os problemas do paciente, elaboração que as enfermeiras já realizavam, porém, de forma intuitiva e sem registros (HORTA, 1967).

Portanto se ressalta que todas as enfermeiras citadas foram precursoras de sua profissão, o que demonstra estarem a frente do seu tempo, desenvolvendo ações e características empreendedoras. O mais interessante é que todos os preceitos, tanto de Nightingale (Teoria Ambientalista), Nery (primeira enfermeira do Brasil) e Horta (Teoria das Necessidades Humanas Básicas) são empregadas no currículo dos atuais cursos de Enfermagem, demonstrando ainda mais a sua relevância.

O empreendedorismo em Enfermagem

O empreendedorismo não é novo, e não é modismo. Nova é a sua percepção da sua importância. Jean Baptiste Say, 200 anos atrás, por achar que a teoria econômica deve ver a mudança como um fato normal e saudável, criou o termo *entrepreneur* para descrever alguém que perturba e desorganiza.

Schumpeter (1934), apoiando-se em Say, rompeu com a economia tradicional postulando que a norma de uma economia sadia, o cerne de uma teoria econômica, é "o desequilíbrio dinâmico provocado pelo empreendedor inovador, e não o equilíbrio e a otimização". Ainda o economista australiano criou a expressão "destruição criativa" para descrever a tarefa do empreendedor, em que o novo (produto, serviço) destrói o velho (SCHUMPETER, 1934).

Portanto, somente a partir da década de 1970 que é ressurgido o conceito de empreendedorismo, através de Joseph Schumpeter que vincula o termo empreendedor, definitivamente, a inovação. A partir dessa época Joseph advertiu sobre a importância do empreendedor na economia como agente de inovação, passaram de coadjuvantes a autores centrais (SCHUMPETER, 1934; DOLABELA, 2009).

Com isso, o empreendedorismo tem sido definido pela capacidade de desenvolver e de criar soluções que busquem inovações no âmbito laboral. A pessoa empreendedora tende a ser visionária, pois tem a capacidade de enxergar o que outros ainda não viram, além de atuar como catalisadora de ideias, disseminando inovações e instigando outros a

compartilharem dos seus propósitos (GERBER, 2010). No que tange o conhecimento empreendedor ele é decorrente da capacidade de se renovar (estabelecer novas relações entre conhecimentos preexistentes para gerar o novo) e tem a peculiaridade de ser único, porque é impregnado dos valores do indivíduo ou do grupo que o produziu (DOLABELA, 2009).

Para o empreendedor, o sucesso de sua invenção é mensurado através do seu crescimento, principalmente quando é significativa a sua invenção, mantendo com facilidade o seu sucesso e aplicabilidade (GERBER, 2010). Ainda para Gerber (2010), tudo e qualquer pessoa tem a capacidade de ser empreendedor, de inventar, de conceber uma excelente ideia, alguns podem demorar mais para desenvolver essa capacidade no processo de descoberta dessas inovações, porém todos são capazes, é necessário desenvolver a capacidade empreendedora através da prática, a prática de criar novas ideias.

O conceito de empreendedorismo é muito recente na área da Enfermagem, Backes em 2010, foi uma das pioneiras no Brasil a publicar seu artigo sobre essa ótica (BACKES; ERDMANN; BUSCHER, 2010). Por se tratar de um assunto recente, ainda são poucos trabalhos publicados, mas é notável o interesse de alguns pesquisadores por essa temática.

Em relação aos estudos publicados, uma pesquisa realizada no estado de São Paulo, com os dados das empresas até o ano de 2011, revela que à atividade empresarial em enfermagem é uma realidade mais presente na atualidade, destaca-se o registro de 170 (86,7%) empresas na última década para atividade de enfermagem. Esse aumento pode estar associado à insatisfação no trabalho, necessidade de melhores ganhos ou mesmo a busca de novas perspectivas associada ao desenvolvimento de um perfil empreendedor (ANDRADE; DAL BEN; SANNA, 2015)

Com vistas no profissional enfermeiro, o atual cenário político, econômico e tecnológico, tem se revelado aos profissionais de modo geral, a necessidade de inovar, (re)criar e transformar as práticas profissionais, por meio do desenvolvimento de tecnologias inovadoras nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, à Enfermagem tem um importante papel articulador e integrador, pela possibilidade de investir em tecnologias de cuidado e saúde, motivadas por processos interativos e associativos de ensino-aprendizagem, na prática (BACKES; ERDMANN; BUSCHER, 2010).

Resultados e discussão

Com as transformações econômicas ao longo do último século, a globalização, as inovações tecnológicas, a reestruturação produtiva, a intensificação da competitividade e os rearranjos institucionais em níveis nacional e internacional, ressaltam aspectos que refletem negativamente a imagem do impiedoso capitalismo imposto nas organizações dos serviços (GUIMARÃES; AZAMBUJA, 2010).

Portanto, o empreendedorismo é definido como a criação ou aperfeiçoamento de alguma coisa, a fim de gerar benefícios tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade (FIORIN; MELLO; MACHADO, 2010). O empreendedor é um inventor, pois este vê o mundo com os olhos vigilantes e bem abertos. Concentra a capacidade de que as oportunidades não se compram, elas se criam. Que além de tudo a sua invenção, pode-se tornar contagiosa, visando a capacidade das pessoas de experimentar e vivenciar (GERBER, 2010).

Em outra esfera, a neurociência acredita que as características empreendedoras podem ser fomentadas através de treinos e estímulos para o desenvolvimento do ser empreendedor. O empreendedorismo na área da saúde tem se destacado em função da necessidade de gerar novos postos de trabalho (MORAES et al., 2013). Porém não se trata somente da criação de novos postos de trabalho, mas principalmente da gestão proativa dos serviços, buscando resultados inovadores e de grande impacto para as organizações e serviços de saúde, e de criar e desenvolver ações e projetos que propiciem resultados promissores no trabalho, elencando a importância de ações empreendedoras em saúde (FERREIRA et al., 2013).

Em se tratando da Enfermagem, o empreendedorismo possui infinitas possibilidades empreendedoras, cabendo ao enfermeiro explorar as oportunidades e protagonizar novos campos e novas práticas profissionais (BACKES; ERDMANN, 2011).

Entretanto, acredita-se que nem sempre os acadêmicos de Enfermagem percebem as potencialidades e possibilidades de empreender que têm, não encontrando lócus favorável ao desenvolvimento de ações empreendedoras. Assim, faz-se necessário investir no estímulo de uma cultura empreendedora do Enfermeiro desde a graduação em Enfermagem, o que implica em ampliar a visão de futuro, mediante participação, implementação e desenvolvimento de ações e projetos que gerem resultados inovadores, com grande impacto e benefício social. Nesta perspectiva, os docentes também assumem demasiada importância neste processo, atuando como elemento catalisador, estimulando os demais acadêmicos de Enfermagem a entrarem em ação.

Nessa perpectiva, do empreendedorismo em Enfermagem é notável que há poucos estudos que conceitualizem esse assunto dentro do espaço de Ensino. Somente três artigos trabalharam diretamente com o empreendedorismo no ensino da Enfermagem, sendo dois brasileiros e um realizado em Portugal.

Portanto a universidade é um local que gera e dissemina o conhecimento científico e tecnológico e, contudo, prepara o acadêmico para o trabalho. Contudo, o empreendedorismo diz respeito à cultura. Não é um "conhecimento acadêmico" convencional, da mesma natureza de conteúdos acadêmicos tradicionais como anatomia, bioquímica, fisiologia. É um fenômeno cultural, está vinculado a valores, concepção de mundo, crenças. É uma forma de ser, de se relacionar com as pessoas, com a natureza, consigo mesmo (DOLABELA, 2009).

Nesse contexto, aprende-se a ser empreendedor pela convivência, pela natureza das relações que se estabelecem com as pessoas. Não é um conteúdo que se absorve somente pela razão, pela capacidade cognitiva. Portanto o empreendedorismo aprende-se muito mais pelo que não é dito, mas feito (DOLABELA, 2009).

Os pesquisadores Ferreira et al. (2013) em seu estudo demonstraram que os graduandos de enfermagem, apresentavam traços característicos do empreendedorismo, como por exemplo, a necessidade de romper com as práticas de subordinação e de não se limitarem às zonas de confortos. Nesse ínterim, o acadêmico "futuro enfermeiro" busca sua constante qualificação, despertando o seu potencial proativo e empreendedor, almejando avançar nas práticas assistenciais e de cuidado em enfermagem (FERREIRA; DALL'AGNOL; PORTO, 2016).

Relacionado a esse assunto, o estudo realizado por Parreira et al. (2017), em Portugal, utiliza-se de uma estrutura conceptual do *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), evidencia características nos acadêmicos de nível superior, o comportamento proativo, inovador e responsivo ao risco sempre em interação com o contexto econômico, político, cultural e social empregado por eles.

Nesse sentido, o empreendedorismo não se limita à condição de criar novas empresas e negócios, mas sim de contribuir significativamente com melhorias para outros e, nessas condições, representa um modo de agir, algo que "contamina" outros a buscam o alcance dos mesmos propósitos. Assim, ressaltar as principais características que elucidam tais modos de agir e que fomentam o desenvolvimento de ações empreendedoras faz-se importante e, assim sendo, considera-se relevante elencar algumas características que podem ser catalisadoras da ação empreendedora, conforme segue o Quadro 1.

Quadro 1 - Características Empreendedoras

Características Empreendedoras	
Perseverança	Rebeldia aos padrões impostos
Iniciativa	Capacidade de diferenciar-se

Criatividade	Comprometimento
Protagonismo	Capacidade incomum de trabalho
Energia	Liderança
Inovação	Atuação compartilhada
Orientação para o future	Imaginação
Proatividade	Tolerância a riscos moderados
Alta tolerância à ambiguidade e incerteza	Tem um "modelo", uma pessoa que o influencia
Antecipação	Visionário

Quadro 1 - Características do Empreendedor/ Fonte: Adaptado de Dolabela, 2009; Gerber, 2010.

Contudo, mesmo que estudos recentes demonstram essas características empreendedoras em acadêmicos, vale ressaltar que o sistema educacional por muitos anos se estruturou com a premissa de atender as necessidades do modelo industrial. Com esse pensar, a fim de gerar competências somente para cargos na indústria que passaram a pautar a esmagadora maioria dos currículos dos cursos profissionalizantes (DOLABELA, 2009).

Ainda para Dolabela (2009) são existentes duas metáforas para a educação empreendedora: A primeira, seria a fotografia, o processo de revelação fotográfica torna visível uma imagem que está presente no filme. Desenvolver a capacidade empreendedora de uma pessoa significa tornar ativo um potencial existente mais ainda não utilizado.

A segunda metáfora diz respeito às diferenças de contexto entre a educação empreendedora diferente para os demais ciclos de vida, sendo vista como uma garrafa com uma tampa, ao trabalhar com os acadêmicos o objetivo seria de destampar a garrafa e libertar o empreendedor que existe em cada um, desenvolvendo e aprimorando as competências na área (DOLABELA, 2009).

Por assim dizer, ao trilhar no caminho da educação empreendedora, torna-se perceptível percalços e desafios, tanto para o acadêmico, como, para o docente. A exemplo, o estudo de Kaiser e Dall'Agnol (2018) evidenciam ao se sentir acolhido diante da adversidade, o aluno, mesmo vulnerável, consegue dar conta das demandas emergentes e, nesse momento, contradições e conflitos no enfrentamento de obstáculos ganham sentido e o aprendizado acontece, constituindo-se em uma relação dialética com seu mundo interno e com o mundo externo, assentado sobre suas relações de necessidade e realidade. O acadêmico, ao encontrar-se investido academicamente na função gerencial do enfermeiro, depara-se com enfrentamentos capazes de desencadear impressões muitas vezes conflitivas e antagônicas na unidade de internação onde se dá o estágio e que repercutem no seu aprendizado (WADDAH; KRISTINA, 2015).

Em contrapartida é de conhecimento que os enfermeiros assumem atribuições múltiplas em seu trabalho assistencial, especificamente nos espaços de promoção, proteção e educação em saúde. Portanto, a capacidade de desenvolver competências empreendedoras implica em instigar e promover situações inovadoras, conquistar novos espaços de atuação, favorecer métodos e técnicas diferenciadas, e desenvolver processos interativos e integrados, capazes de otimizar e potencializar os recursos já existentes (BACKES; ERDMANN, 2011).

Contudo se destaca a responsabilização e comprometimento desses futuros profissionais, pois além de assumirem cargos de liderança, devem ser capazes de criar soluções personalizadas para melhorar o desempenho de sua equipe, obter resultados significativos para a instituição e garantir a efetividade da assistência de Enfermagem. Sob tais cadências, o enfermeiro precisa prever e se antecipar a algumas situações para manter seu posicionamento estratégico na instituição, sendo visionários ao identificar oportunidades, acessando constantemente sua rede de relações, e desenvolvendo ações e práticas proativas, com vistas a garantir o alcance

destes objetivos, competências que remetem à figura de um enfermeiro empreendedor.

Conclusões

O presente estudo teve como objetivo analisar e identificar os desafios que permeiam os acadêmicos de Enfermagem, acerca de suas ações e iniciativas empreendedoras no Ensino. Com tudo, é notável que os desafios (i)mobilizam as ações e iniciativas dos "futuros enfermeiros", nesse ínterim se ressalta a capacidade de desenvolver competências empreendedoras, a fim de promover situações inovadoras, favorecer métodos e técnicas diferenciadas no processo de ensino desses acadêmicos.

Nesse contexto, compreende-se que o desenvolvimento desse estudo, admitindo como pressuposto os acadêmicos de Enfermagem, propóe a refleção acerca da potência do empreendedorismo como futuros profissionais nos serviços de saúde. Visto que a prática do empreendedorismo no ensino pode exercer grande contribuição para a cultura empreendedora dos futuros enfermeiros (gestores) da saúde. Além disso, o escasso número de publicações em relação ao empreendedorismo no ensino em Enfermagem, especialmente considerando ela como uma fomentadora dessa cultura, elenca a necessidade de publicações nessa área, com a finalidade de aprimorar e enriquecer o conhecimento nesse âmbito.

Em suma, a expectativa desse estudo é que ele possa contribuir para a reflexão e disseminação da cultura empreendedora nos espaços de desenvolvimento da Enfermagem e no ensino, induzindo mudanças na visão dos futuros profissionais, e despertando nestes o desejo de desenvolver iniciativas e ações, as quais se traduzem em benefícios nos diversos âmbitos e que é possível empreender no ensino em Enfermagem.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA FILHO, A. J. et al. A história do gerenciamento em Enfermagem e sua influência na prática atual. In: *Programa de atualização em enfermagem (PROENF)* **gestão:** Ciclo 6; Eucléa Gomes Vale (org.). Porto Alegre: Artmed, 2016.

[2] ANDRADE, A. C.; DAL BEN, L. W.; SANNA, M. Empreendedorismo na Enfermagem: panorama das empresas no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 68, n. 1, p. 40-44, 2015. Disponível em: https://www.ingentaconnect.com/content/doaj/00347167/2018/00000068/00000001/art00007 Acesso em: 01 nov. 2018.

[3] BACKES, D. S.; ERDMANN, A. L. Empreendedorismo na enfermagem: concepções teóricas e práticas. In: *Programa de atualização em enfermagem (PROENF)* **gestão:** Ciclo 1; Eucléa Gomes Vale (org.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

[4] BACKES, D. S., ERDMANN, A. L, BUSCHER, A. Nursing care as an enterprising social practice: opportunities and possibilities. *Acta Paul Enferm,* v. 23, n. 3, p. 341-47, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ape/v23n3/v23n3a05.pdf Acesso em: 24 jul. 2018.

[5] BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução cne/ces nº 3, de 7 de novembro de 2001*. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf Acesso em: 15 jul. 2018.

[6] CARDOSO, M. M. V. N.; MIRANDA, C. M. L. Anna Justina Ferreira Nery: um marco na história da enfermagem brasileira. *Revista Brasileira de Enfermagem,* v. 52, n. 3, p. 339-348, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v52n3/v52n3a03.pdf Acesso em: 30 abr. 2018.

[7] DOLABELA, F. Oficina do Empreendedor. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

[8] FERREIRA, G. E. et al. Características empreendedoras do futuro enfermeiro. *Cogitare enferm,* v. 18, n. 4, p. 688-94, 2013. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/viewFile/34921/21675 Acesso em: 28 jun. 2018.

[9] FERREIRA, G. E.; DALL'AGNOL, C. M.; PORTO, A. R. Repercussões da proatividade no gerenciamento do cuidado: Percepções de enfermeiros. *Escola Anna Nery*, v. 20, n. 3, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art

text&pid=S141481452016000300202 Acesso em: 28 jun. 2018.

[10] FIORIN, M. M. B.; MELLO, C. M.; MACHADO, H. V. Empreendedorismo e Inovação: Análise dos índices de inovação dos empreendimentos brasileiros com base nos relatórios do GEM de 2006, 2007 e 2008. *Revista de Administração da UFSM*, v. 3, n. 3, p. 411-423, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1583/1525 Acesso em: 28 jun. 2018.

[11] FLORES, A. A. D. M.; SANTOS, L. F. O perfil empreendedor de acadêmicos em administração em uma cidade do sul do país. *Revista Acadêmica São Marcos*, v. 24, n.1, p. 71-88, 2014. Disponível em: http://www.saomarcos.br/ojs/index.php/rasm/article/view/57 Acesso em: 27 jun. 2018.

[12] GERBER, M. E. *Desperte o empreendedor que há em você:* Como pessoas comuns podem criar empresas extraordinárias. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2010.

[13] GUIMARÃES, S. M. K; AZAMBUJA, L. R. Empreendedorismo high-tech no Brasil: condicionantes econômicos, políticos e culturais. *Sociedade e Estado*, v. 25, n. 1, p. 93-121, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269922010000100006&script=sci_arttext Acesso em: 27 jun. 2018

[14] HADDAD, V. C. N. SANTOS, T. C. F. A teoria ambientalista de Florence Nightingale no ensino da Escola de Enfermagem Anna Nery (1962-1968). *Rev Anna Nery,* v. 15, n. 4, p. 755-61, 2011.

[15] HORTA, W. A. Considerações sobre o diagnóstico de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem,* v. 20, n. 1, p. 7-13, 1967.

[16] KAISER, D. E.; DALL'AGNOL, C. M. Ensinar e aprender administração em enfermagem no contexto hospitalar: um enfoque à luz de Pichon-Rivière. *Rev. esc. enferm. USP,* São Paulo, v. 51, e3261, 2017 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342017000100478&lng=en&nrm=iso Acesso em: 23 jul. 2018.

[17] LIMA, J. F. L. *Ana Néri: heroína da caridade, patrona das enfermeiras.* São Paula' Nova Época Editorial, 1977.

[18] MORAIS, J. A. et al. Práticas de enfermagem empreendedoras e autônomas. *Cogitare Enfermagem,* v. 18, n. 4, 2013. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/46422 Acesso em: 27 jun. 2018.

[19] PARREIRA, P. M. S. D. et al. Empreendedorismo no ensino superior: Estudo psicométrico da escala Oportunidades e Recursos para Empreender. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, v. 17, n. 4, p. 269-278, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1984665720170004000012&script=sci_abstract&tlng=en Acesso em: 20 jul. 2018.

[20] PIRES, S. M. B.; MÉIER, M. J.; DANSKI, M. T. *Fragmentos da trajetória pessoal e profissional de Wanda Horta: contribuições para a área da enfermagem.* 2015. Disponível em: http://www.here.abennacional.org.br/here/n3vol2artigo1.pdf Acesso em: 26 jul 2017.

[21] SCHUMPETER, J. A. *The Theory of Economic Development.* Cambridge: Harvard University Press, 1934.

[22] SOUZA, M. A. R. et al. Poder vital e o legado de florence nightingale no processo saúde doença: revisão integrativa. The vital power and the legacy of florence nightingale in the health-disease process: integrative review. *Cuidado é Fundamental Online*, v. 9, n. 1, p. 297-301, 2017. Disponível em: http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/4348/pdf_1 Acesso em: 30 jun. 2018.

[23] WADDAH, D.; KRISTINA, R. The visualisation of clinical leadership in the content of nursing education - a qualitative study of nursing students' experiences. *Nurse Educ Today*, v. 35, n. 7, p. 888-93, 2015. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25779028 Acesso em: 25 jul. 2018.

UNIVERSIDADE, CURRÍCULO E PESQUISA: DÁ FORMAÇÃO CIENTÍFICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

UNIVERSITY, CURRICULUM AND RESEARCH: GIVES SCIENTIFIC FORMATION TO PEDAGOGICAL PRACTICE

Shirlei Alexandra Fetter[a],
Daniel Luciano Gevehr[b],

[a] *Mestre em Desenvolvimento Regional, Faculdades Integradas de Taquara. fettershirlei@gmail.com*

[b] *Doutor em História, Professor no PPGDR das Faculdades Integradas de Taquara.* danielgevehr@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo elucidar e compreender a relação entre pesquisa e docência, consequentemente problematizar o papel da universidade nesse processo. Dessa forma, a questão a ser estudada esboça reflexões sobre pesquisa e docência no processo de formação. Enquanto abordagem metodológica, inicialmente, o estudo se caracteriza pelos moldes de pesquisa qualitativa, buscando dar esclarecimento ao tema que se remete as ações de ensinar pela pesquisa durante o processo de formação dos professores, como instigação não só de inovação pedagógica, mas na consolidação desse processo em nível de formação. Com referências à educação, conclui-se que a universidade proporciona conhecimentos e condições para que a pesquisa aconteça, porém, necessita reorganiza seu currículo a favor do conhecimento e formação profissional, levando em consideração o ensino, pesquisa e extensão como recursos inseparáveis.

Palavras chave: Universidade; Currículo; Pesquisa; Formação docente.

ABSTRACT

The purpose of this study is to elucidate and understand the relationship between research and teaching, thus problematizing the role of the university in this process. Thus, the question to be studied outlines research and teaching reflections in the training process. As a methodological approach, the study is characterized by qualitative research models, seeking to clarify the theme that refers to the actions of teaching through research during the teacher training process, as an instigation not only of pedagogical innovation, but also in the consolidation of this process at the training level. With references to education, it is concluded that the university provides knowledge and conditions for research to happen, but needs to reorganize its curriculum in favor of professional knowledge and training, taking into account teaching, research and extension as inseparable resources.

Keywords: University; Curriculum; Research; Teacher training.

Introdução

A discussão se concentra na análise da relação possível entre a proposta curricular oferecida pelas instituições de ensino superior, dando ênfase aos cursos de licenciaturas de interesse ao estudo, sobre os quais se busca identificar a complexidade e a possibilidade de agregar a pesquisa como campo de trabalho no fazer pedagógico universitário. Esta ideia se aproxima das novas diretrizes estabelecidas para estes cursos, por parte do Conselho Nacional de Educação, em 2002, adotando competências nas propostas pedagógicas, em especial do currículo.

As concepções sobre as teorias curriculares são analisadas sob duas categorias, como a concepção tradicional ou conservadora e a concepção crítica. Ao buscar atitudes que rompam com a perspectiva de currículo fragmentado do tipo coleção, instiga-se não somente um desejo, mas também em uma vontade de ir além do discurso, desconstruindo velhos paradigmas e concepções. Isso significa acreditar na construção de uma proposta curricular que não negligencie a multiplicidade de saberes, levando em conta as considerações e perspectivas das experiências adquiridas em razão dos valores humanos (SILVA, 2010). Corroborando com esta noção, Moran (2001) complementa que todo conhecimento ignorado é durante o processo a fragmentação que impede que as partes se constituam como um todo.

É necessário que a proposta pedagógica aponte a pesquisa como produtora de conhecimento, de modo que problematize, sistematize e socialize os conteúdos, articulando as diferentes áreas do conhecimento evidenciando o significado social, tornando assim, o sujeito protagonista dos conteúdos estudados. As pesquisas envolvem e possibilita o diálogo entre as disciplinas, um planejamento coletivo, em que se torna possível educar pela pesquisa de uma forma interdisciplinar fundamentado nas relações entre as diversas disciplinas (BOFF, 2011).

A Interdisciplinaridade supera o caos em que se encontra a educação na contemporaneidade. Um novo olhar que rodeia a desmistificação e descortina o ensino tradicional, fragmentado, especializado com focos restritamente limitados da realidade, é apontado por Lampert (2005), como superação do caos educacional, uma vez que as disciplinas estão diretamente vinculadas à política de trabalho dos currículos da educação superior.

O objetivo desse artigo é uma analise interpretativa com base na proposta curricular dos Cursos de Licenciaturas em Pedagogia e História, oferecida por duas instituições da região Metropolita de Porto Alegre/RS, buscando enaltecer a possibilidade de formar professores pesquisadores através da composição dialógica entre o campo teórico e prático dos saberes transpostos à prática docente como inovação pedagógica.

Os aspectos metodológicos da pesquisa estão baseados na pesquisa qualitativa Lüdke e André (2013), sintetizam esse processo de pesquisa abrangente com objetivos metodológicos exploratórios, a qual objetiva proporcionar maior familiaridade com um problema, buscando dar ênfase ao conteúdo explorado, tanto bibliográfico, como os dados levantados pela análise dos currículos das Licenciaturas de Pedagogia e História.

Na estrutura do artigo, primeiramente mostra-se a revisão de literatura, para então, num momento seguinte, exporem-se os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa e também são apresentadas as discussões e os resultados obtidos sobre a análise do currículo e seus impactos na formação dos professores nos cursos de licenciatura.

Pensando a formação docente através do currículo das Licenciaturas

A pesquisa como contribuição metodológica científica na Universidade é construir os conhecimentos. Através dos métodos empíricos, qualitativos, lógico-matemático e experimental, a pesquisa se fundamenta como referência básica nas Universidades, educando a juventude com metodologias de conhecimento científico (DEMO, 2003). Esse fundamento parte da dialogicidade entre o fazer e o construir. Pesquisar perpassa as atividades no decorrer da vida, é desenvolver o

pensamento crítico e desenvolver-se de modo questionador (FREIRE, 2002).

Formar consciência crítica faz do questionamento o caminho da mudança, assim o sujeito reconstrói-se constantemente. Entre a educação e a pesquisa há uma trajetória coincidente, ambas são postas contra a ignorância, fator determinante da massa de manobra, ambas valorizam o questionamento, ambas se dedicam ao processo reconstrutivo, ambas se relacionam entre teoria e prática. Segundo Demo, (2003) sua oposição está em procedimentos determinantes sobre os objetos e manipulativos que condenam a cópia e a reprodução.

Enquanto princípio educativo, a pesquisa está ligada à aprendizagem de qualidade. O aluno ao ser pedagogizado, precisa da atividade técnica formalizada. O sujeito que se diferencia é o aluno que pesquisa. Pesquisar é, portanto, uma forma de educar. O diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo entre a teoria e a prática, da qualidade formal e política, inovação e ética. Demo (2003) aponta a educação voltada à pesquisa como qualidade formal que busca o conhecimento teórico, metodológico em produzir conhecimento pela qualidade política e formal.

O centro principal da Universidade – enquanto espaço de criação e (re) criação do conhecimento – é o argumento que se faz à ciência como autoridade. O que faz a ciência é argumentar, e para essa complementação nada melhor do que pesquisar. A pesquisa nos proporciona a autoria, que nada mais é do que a busca pelo argumento, saber fundamentar apropriando – se de conceitos como sustentação. Ao sujeito que pesquisa e elabora, isto é, desenvolve funções básicas no contexto do sistema de ensino, seus aspectos mais simples estão nas atividades que instigam a curiosidade. Pesquisar inclui a percepção de emancipação do aluno enquanto ser que busca fazer e refazer-se, a partir da reconstituição pelo questionamento da realidade (DEMO, 2003).

Salienta-se o pensamento de que o professor não é superior, melhor ou detentor dos conhecimentos que o educando ainda não domina, mas é, como o aluno, ator do mesmo processo da construção da aprendizagem (FREIRE, 2002). Assim, é necessário refletir sobre como o processo – de ensinar – estimula o pensamento e as provocações que ocorrem durante as práticas pedagógicas, isto é, aprender é possível e as formas de trabalhar baseiam-se no percurso de ensinar pesquisando, em torno da própria realidade, as diversas características culturais. Tornar a pesquisa um processo importante no período educativo nutre o pensamento e elabora discussões entre o campo teórico e o prático, exige repensar o processo de formação do estudante enquanto pesquisador (TRIVIÑOS, BÚRIGO e COLAO, 2003).

O desafio, nessa perspectiva que estamos procurando construir, é estimular o trabalho conjunto equilibrado pelo trabalho individual, contando que a construção individual se faz necessária. Fica evidente a necessidade de traduzir em significados, de estabelecer e de reconstituir o fazer no espaço acadêmico, pois ele busca, necessariamente, a profissionalização do processo de formação e recuperação do saber transmitido pelo saber construtivo. Freire (2002) acrescenta, nesse sentido, que ensinar não é deslocar o conhecimento de uma mente a outra, mas é uma construção de troca entre o concebido e o praticado.

Segue a análise colocando como absolutamente necessário o esmero metódico e intelectual que se desenvolve na consciência, como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica – que não possui malicia – com questionamentos, e sugere aos seus educandos a seguirem também a epistemologia metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Definitivamente, pesquisar é buscar a compreensão criticamente, é saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito. Com efeito, afirma Freire (2002, p. 32) "não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino".

Os paradigmas que empregam a ciência moderna, inclusive as humanas e as socais que buscam adaptar os processos metodológicos à

busca do conhecimento. Eis, que a universidade tem a responsabilidade em construir ciência, é pela busca que se firma as diferenças e as estruturas paradigmáticas – meio de onde vem – as afirmações sobre inovação. Considera-se a ruptura dos conhecimentos regularizados uma proposta da modernidade, pois ultrapassa a concepção de conhecimento – que faz um esforço para se reestruturar – através da concepção e revalorização dos saberes na construção do conhecimento. Ao caracterizar o processo de inovação propõe-se, através da reconfiguração dos saberes, a reorganização da teoria e da prática pelo desenvolvimento e da experiência (CUNHA, 2000).

Os currículos das Universidades fazem parte da formação para a profissionalização inovadora, unindo teoria e prática, como qualificação formal. Na medida em que a pesquisa, como processo científico, é o desafio na formação acadêmica de professores que pesquisam e ostentam o tema articulando a face educativa e científica. Fazer pesquisa sobre determinado tema requer instrumentação da competência e da capacidade de confrontação a tal ponto que condensa na habilidade de se reconstruir o conhecimento a ponto de enfrentar os desafios do saber pensar e do aprender para aprender.

Levando em consideração a discussão sobre pesquisa, vale destacar que o foco inicial se acrescenta a formação dos educadores com a perspectiva da qualidade social, do compromisso político de transformação e da ressignificação pedagógica como um ambiente favorável a formação de identidades culturais. Em síntese, Formar professores, pressupõe a formação do sujeito humano, entendida como a possibilidade de aprimoramento sobre a condição humana, numa perspectiva de diálogo – de formação de sujeitos com sujeitos – para os sujeitos e sobre os sujeitos (FELDMANN, MASETTO e FREITAS, 2016).

A relação entre a educação e o processo que envolve a pesquisa é sinônima de formação competente, que pode fomentar e proporcionar a desfragmentação do ensino. Porém a competitividade, apresentada com tática, propõe oportunidades. Competência educativa inclui qualidade sobre as didáticas realizadas que incluem o ambiente científico e educativo. Por conta disso, o currículo permite (re) construir o espaço educativo como campo predominante do progresso alternando entre as habilidades individuais e em grupo, desenvolvendo no aluno a convivência fecunda o pluralismo adequando e aperfeiçoando seu conhecimento.

É nesse sentido que o currículo no processo de formação de educadores apresenta como área de conhecimento o envolvimento à pesquisa – dinâmica, de constante (re) construção, de conhecimento – diferenciadas pelas concepções que se fundamentam em trabalho pedagógico coerente e projetos curriculares novos que redesenharam uma formação inicial e continuada de educadores a partir de propostas inovadoras (FELDMANN, MASETTO e FREITAS, 2016).

Educação e pesquisa se complementam pelo atributo de que ambas são por toda a vida (ANDRÉ, 2010). Consequentemente o pesquisador, profissional, constrói capacidade em decorrência do caminho reconstruído, através dos exercícios cotidianos. Para Demo (2003), a metodologia científica é considerada como reconstrutora de conhecimento que tornam desafiador a prática docente realizada e seu diálogo com a ciência. O mesmo autor aponta para o que significa a busca de construir seus próprios materiais em razão da qualidade.

Ambiência para que a relevância do estudo se aproxima entre a teoria e a prática e não se reduz somente em laboratório (DEMO, 2003). Ao encontro, André (2010) enfatiza como construção inovadora, de feitos relacionados entre o que se faz e o que se pratica e, como condição, não só representativa no currículo, mas exigência entre as relações construtivas e reconstrutivas entre docentes e discentes, pondo sentido na qualificação e na organização do espaço que a pesquisa ocupa. Buscando pelos vínculos relacionais, esse espaço de pesquisa busca pela qualidade política no processo de formação da competência pelas fases da pesquisa em elaboração conjunta (DEMO, 2003).

A construção curricular coletiva, que desenvolve o trabalho pedagógico curricular, aplicada no contexto da educação

institucionalizada enfatiza a construção do conhecimento como eixo integrador à pesquisa, capaz de articular as pessoas aos conhecimentos, concepções constituídas através de práticas pedagógicas. Desta forma o currículo constitui-se, como desencadeador, organizador e viabilizador do trabalho pedagógico para a concretização do processo educativo e construção da consciência. Neste sentido o currículo apresenta-se como potencial, de incorporar as teorias sobre o fazer pedagógico curricular entre si contexto e a realidade em que está localizado (FREITAS, 2016).

É na ação docente, definida por Leite e Fernandes (2010), que há contextualização empregada pelo currículo. Na perspectiva de mudança educativa e curricular é que se concretiza positivamente a necessidade de aproximação entre a teoria e a prática. Pensamento e ação são características do pesquisador, que busca em sua prática a emancipação, a autonomia. No processo de formação continuada, a autonomia, a responsabilidade e a aptidão são propriedades simbólicas que se associam a preceitos morais da profissão docente (CONTRERAS, 2002).

As experiências pedagógicas são atividades realizadas durante o processo educacional. Sua contemplação é a consolidação do ensino e aprendizagem, uma vez que o currículo é a síntese dos elementos deste processo. Ele está além da transmissão dos conteúdos, mas sua especificidade se traduz na luta em conseguir juntar o rigor da ciência e o respeito pelo senso comum. De acordo com Gonçalves e Soares (2012), a metodologia para se adquirir tal conhecimento é ter consciência de que é necessário construir. Educar não permite receitas, mas exige dos educadores comprometimento em ser mais (FREIRE, 2002).

A relação do currículo e da educação implica profundamente na teorização política educacional. Sendo o foco do estudo o currículo dos cursos de graduação, possivelmente os que menos levam em conta as questões sociais e culturais de sua região. Dentro desta constituição espacial, Arroyo (2011) define como ponto central a função politizada, inovada e resinificada dentro do território. Inclusive, as histórias e memórias dos sujeitos por meio de linguagens coletivas, ampliando estratégias de luta alterando o espaço da escolarização na visão da academia.

No caso do Brasil, Arroyo (2011) aponta que os aspectos intelectuais e culturais humanos sofreram marginalizações ao tornarem-se, muitas vezes, inexistentes no campo do conhecimento. Na instituição de ensino superior, não foi diferente. Norteado por interesses políticos de cada momento histórico, a estrutura curricular e as mudanças históricas curriculares foram, ao longo do tempo, estabelecidas e reformadas até chegar às legislações, diretrizes e planos específicos à educação (GONÇALVES e SOARES, 2012).

A Formação, por meio do trabalho intelectual, aprofunda a crítica sobre o profissional docente. Pimenta e Lima (2010) trazem para discussão o relacionamento das disciplinas, pelo currículo sistematizado, uma vez que perdem as características dinâmicas de sua produção de conhecimento através da ordem estática que é seguida pelas instituições de Ensino Superior. Dentro desses aspectos, Arroyo (2011), destaca a superficialidade quanto à liberdade de pesquisa e quanto à produção do conhecimento.

As concepções de currículo – consideradas como tradicionais ou conservadoras, crítica ou pós-crítica – se diferenciam pela ênfase que dão à natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura, da sociedade, isto é, à natureza humana. Argumenta, Silva (2010) que as teorias tradicionais apresentam como objetivo principal o foco conservador, que igualava o sistema de ensino aos moldes empresariais, tendo a base intelectual explorada através da memorização. Quanto às teorias críticas, elas sustentam a referência de que não existe neutralidade, salientando o currículo ser destinado a conferir liberdade e espaço cultural e social de lutas. Nos argumentos curriculares pós-críticos têm-se como perspectivas a fundamentação por intermédio dos conceitos e do histórico de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, como razão e ciência.

Baseando-se na leitura de alguns estudiosos que se debruçam no significado do currículo no ensino superior, pode-se perceber que ele

exerce a função de ensino que deve ser produzido com o sentido voltado à formação, estabelecendo vínculos sobre os saberes necessários ao exercício da profissão docente. Por esse motivo, a proposta curricular para a contemporaneidade desperta elementos e possibilidades para (re) criar o próprio modo de fazer e pensar cada profissão.

A capacidade de pensamento crítico, nessa mesma linha de raciocínio, vem da reconstrução da própria origem do conhecimento, das teorias e da prática agregadas a valores fundamentados pelo desenvolvimento de competências e habilidades em pesquisar, redimensionando tanto a prática em si quanto a teoria, proporcionando movimento dialógico e circulatório.

Repensando o espaço acadêmico e seu currículo na formação dos professores

Através do diálogo sobre a teorização de currículo, busca-se a discussão sobre a renovação do significado da aprendizagem. As teorizações que buscam – pela pesquisa a contribuição para enriquecer a prática – promove aprendizagem. Porém, no entender de Garcia e Moraes (2003) acontece à divisão entre a teoria e a prática, o processo desqualificado vem abscindir à possibilidade criativa de todo processo de conhecimento emudecido. Ao reconstruir o significado de conhecimento pode-se dizer que é transformado para o estudante o processo de conhecimento sistematizado, fazendo as relações entre o procedimento e o resultado.

No contexto contemporâneo, demanda-se um currículo que estimule a capacidade do pensamento criativo, da reflexão e da reconstrução da origem histórica do currículo. Por isso, tanto o currículo quanto seus fundamentos pertencem a períodos históricos e críticos. Desenvolver, sistematicamente, as habilidades de pesquisar de acordo com a própria prática, e confrontá-la com as reflexões teóricas – reconstitui tanto a prática em si quanto a teoria num movimento dialógico e contínuo – sobre o qual se produz a consciente (GESSER e RANGHETTI, 2011).

Estamos nos aproximando de uma sociedade pautada por desafios imensuráveis. A ideologia apontada no currículo analisa as relações estruturais, que demonstram ser um dos instrumentos de distribuição social, com saberes sistematizado, os quais necessariamente implicam em identificar os significados que fazem os conteúdos, ao proporcionarem realmente o conhecimento. De acordo com essa proposta, Horn e Germinari (2006) – que nos permitem melhor compreender a dinâmica da formação dos docentes nas Ciências Humanas – consideram o currículo uma sistematização com perspectivas de transformar uma sociedade.

Seu comprometimento é dar suporte para que os alunos desenvolvam o mecanismo de reflexão critica, desmistificando o processo conteudista tradicional, partindo do processo de formação do conhecimento educacional adquirido à distribuição e manutenção das diferenças existentes. Sobre esse raciocínio a composição curricular é considerada por Bernstein (1998) como: campo de conhecimento e discurso produzido pelos pesquisadores, campo pedagogizado que volta – se aos discursos filosóficos, científicos e culturais em que o conhecimento produzido passa por construções e transformações dentro do processo pedagógico.

Os conhecimentos do profissional docente servem de sustentação para o ensino entre diferentes origens, tais como: a formação acadêmica inicial e continuada, o currículo e a dimensão da competência das disciplinas a serem ensinadas, isto é, a importância da pesquisa como alternativa para o diálogo epistemológico como possibilidade de consolidação de processos partilhados de produção de conhecimento (TARDIF, 2002).

O ato de desafio da universidade hoje é instituir aos indivíduos a capacidade de buscar os conhecimentos e de saber utilizá-los. Ao contrário do acontecido anteriormente - quando o importante era desbravar o conhecimento - hoje o importante é "dominar o desconhecimento", ou melhor, diante de um problema para o qual ele não se encontra a resposta pronta, o profissional ao buscar o conhecimento o pertinente e, quando não disponível, saber encontra-lo, ele próprio com

autonomia, as respostas por mediante a pesquisa.

Pesquisa é, em nosso entendimento, o fundamento básico de toda atividade voltada à construção do conhecimento. Pensar no processo é pensar na interação de conhecimento e objeto, na relação dialética que acontece entre a teorização e a prática, com intuito de transformar. Nesta característica Horn e Germinari (2006) entendem que não há relação em si, mas pelo conhecimento reflexivo sobre a ação, sendo desta forma o conhecimento de mundo integrado com o de vivência que foram se delimitando ao longo dos tempos.

O pesquisar busca compreender criticamente suas próprias certezas. O docente ao fazer isso, terá facilidade de desenvolverá em seus alunos o mesmo espírito. Ensinar, aprender e pesquisar realizam dois momentos: o que se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, para Freire (2002) requer aceitar os riscos e os desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, é ter certeza de que faz parte de um processo inconcluso – com ações que envolva relação dialógica, reflexiva e interativa, – apesar de saber que o ser humano está sempre submetido a certas condições, portanto há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la com significado.

Pensar em pesquisa ultrapassa o pensamento de que era apenas na academia que se produzia conhecimento. Sua dimensão abrange a política e a cultura – rejeita quaisquer formas de discriminação que exclua as pessoas – e, como princípio científico busca reforçar o seu significado em dialogar com a realidade, com o processo emancipador que já se inicia na infância e percorre por toda a vida, dialogando com a criatividade e a pesquisa. Buscar na pesquisa a emancipação humana é a mesma relação que se estabelece entre pesquisa como princípio científico, pois um sem o outro se torna inviável repensar a proposta curricular das licenciaturas (HORN e GERMINARI, 2006).

A partir do levantamento realizado constatamos que prevalece no espaço da formação de professores, uma abordagem disciplinar e cartesiana, ou seja, o currículo ainda está organizado de forma histórica, linear e cientificista. Esta, por sua vez, é influenciada pelo modelo tradicional, que fortalece o caráter positivista e sobre a apresentação dos conteúdos, em disciplinas estanques e fechadas, sem comunicação uma com a outra.

Nesse sentido, as reflexões sobre a proposta curricular contribuem para a ampliação do debate sobre a urgência do estabelecimento de uma política nacional de formação e professores, que tenha a prática da pesquisa como metodologia de trabalho. Impõe-se a necessidade de se dar visibilidade a uma tendência interdisciplinar, como proposta inovadora, que permita analisar a dinâmica do processo de desenvolvimento durante a formação dos licenciados em Pedagogia e História. Nesse sentido, Almeida e Santos (2012), complementam a ideia, referendando que o trabalho interdisciplinar propriamente dito pressupõe uma interação entre as disciplinas, iniciando pela comunicação das ideias e a integração dos conceitos.

Busca-se a expressão da interdisciplinaridade pela caracterização metodológica por meio da situação problematizada, pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. Pedro Demo (2003) expõe o pensamento sobre a importância da Interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem quando propõe a relação da pesquisa como princípio educativo e científico, em busca da informação, conhecimento enquanto patrimônios culturais é tarefa fundamental, mas não apenas os transmitir. Pela interdisciplinaridade se possibilita a descoberta e à aprendizagem integrando as disciplinas como processo metodológico de construção do conhecimento.

Pensando nesta perspectiva, o fazer interdisciplinar parte de uma construção coletiva, objetivando o conhecimento e se desfragmentando dos atos reducionistas. As interpretações dos conceitos interdisciplinares garantem para aqueles que a praticam, um grau elevado de maturidade em relação à pesquisa que isso ocorre devido ao exercício de se engajar, pensar e repensar sobre os

acontecimentos. Sendo assim, a interdisciplinaridade acontece através da conscientização e relação sobre os fatos a serem estudados, de forma clara e objetiva (ALMEIDA e SANTOS, 2012).

Interdisciplinaridade, nesse contexto, desponta como forma de romper com a ótica tradicional do "único", que se vale da repetição, da memorização e da transmissão de conhecimentos (FREIRE, 2002). Portanto, ela possibilita uma descoberta de aprendizagem integrando as disciplinas. Diante do conhecimento, busca superar o estudo fragmentado e a falta de diálogo com a curiosidade do aluno. Logo, faz-se necessário aprender a fazer a prática pedagógica a partir da utilização de métodos diferenciados, fundamentando-se na interdisciplinaridade para a construção de novos saberes (FAZENDA, 2013).

Essas ideias apoiam-se no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é completa em si mesma. Portanto, interdisciplinaridade se estabelece necessariamente pela relação entre teoria e pela prática. Atesta Lück (2013), que a interdisciplinaridade no contexto da educacional manifesta-se como contribuição à reflexão e a condução de soluções às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino, sintetizando a maneira de como o conhecimento são constituído em ambas as funções da educação.

Ainda, na concepção de Paviani (2008) interdisciplinaridade se realiza na "produção" de conhecimentos novos, na sistematização de como os mesmos produzem atividades de ensino, que elaboram aprendizagens. Nestas condições, a interdisciplinaridade parte do pressuposto de que as coisas acontecem ao natural partido da realidade complexa, isto é, o fazer interdisciplinar parte de uma construção coletiva em prol de um novo conhecimento. De acordo com Almeida e Santos (2012), a interdisciplinaridade permite a abertura de um novo nível de comunicação e o abandono dos velhos caminhos da racionalidade tradicional, que ainda predomina no currículo das Universidades, para uma nova concepção de ensino e aprendizagem.

Considera-se o aspecto interdisciplinar relacionado ao ensino superior e a pesquisa. Essa característica diz respeito às crescentes complexidades dos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea, exigindo pesquisa e trabalho científico. Consequentemente, é considerável nos discursos a favor da interdisciplinaridade uma resolução de problema que se acarretam na sociedade que envolva os aspectos econômicos e éticos da sociedade moderna (AIRES, 2011).

A proposta da interdisciplinaridade é, de acordo com nosso ponto de vista, estabelecer ligações de conectividade entre as diferentes áreas do conhecimento e assim, o currículo deve contemplar conteúdos e estratégias que promovam a aprendizagem e desenvolva no aluno a consciência para uma vida em sociedade. Almeida e Santos (2012) confirmam que a busca, à pesquisa, a ousadia e o pensar complexo rompem os limites e as fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento. Entretanto, o trabalho é realizado respeitando cada área, uma vez que os campos de conhecimentos não se anulam, mas sim, estabelecem um diálogo, respeitando-se a especificidade de cada área do saber.

Conclusões

O estudo problematizou a formação do educador como pesquisador, para isso a proposta levantada não está única e exclusivamente na detalhada em sua formação, mas na necessidade de introduzir mudanças fundamentais nos currículos que busquem a pluralidade de aspectos consideráveis enquanto princípios pedagógicos que partam do conhecimento para o desconhecido.

Dessa forma, discutiram-se os desafios atuais sobre a abordagem interdisciplinar na formação docente e os desafios de inovar nos cursos universitários, na área de ciências humanas, de onde comumente parte essa preocupação. De modo geral, a abordagem curricular da Instituição de Ensino Superior, encontra-se organizadas e divididas por áreas de conhecimento, ainda de forma fragmentada, pensada por grade linear, em que dificultam o diálogo interdisciplinar e a integração de conhecimentos.

Tornou-se evidente que os caminhos epistêmicos e metodológicos percorridos durante o estudo abordam a presença de disciplinas voltadas a pesquisa, para isso compreende-se que as atividades diversificadas apresentam a busca de caminhos que levam à complexidade de pensamento e para o ensino superior a constante reformulação de paradigmas, que objetivam a soma entre as experiências.

É importante lembrar que o estudo faz à relação entre a ciência e a filosofia, sendo que se faz necessário para o desenvolvimento da educação e para que o educando sinta-se disposto a elaborar criativamente atividades autônomas e inovadoras, relacionando-as com as inquietações na perspectiva de melhores relações ao processo de constante construção de conhecimentos através de pesquisas realizadas.

Constata-se que dentro da sociedade atual contemporânea, cabe a universidade e aos cursos de nível superior, em especifico nesse estudo os de formação de professores, reformular seus conceitos para que a interdisciplinaridade aconteça fazendo do sujeito o objeto de mecanismo entre o ensinar e o aprender, respeitando as diferenças e desenvolvendo a consciência crítica.

Na medida em que à aprendizagem acontecer, ela abrange o contexto interdisciplinar necessitando (re) criar espaços, que partam de temas geradores advindos da curiosidade dos alunos. Fazendo assim, a conexão com o currículo, criando situações-problema que levem o educando a questionar, problematizar e fazer parte do processo como protagonista, percebendo-se inserido na construção do conhecimento, (re) construindo sua aprendizagem com sentido e significado.

Ainda, consideramos que a Universidade deve primar pela produção e disseminação do conhecimento, não só uma estrutura administrativa e pedagógica, mas evidenciar a inovação em todas as dimensões. A cultura universitária necessita por em prática um currículo dinâmico, flexível, que permita as abordagens interdisciplinares. Ou seja, inovar através da pesquisa, a contextualização e a problematização dos conteúdos.

Contudo, o estudo concluiu que a interdisciplinaridade sobrepuja as disciplinas tradicionais e estanques, assumindo, desse modo, uma abordagem diferente da fragmentada e acrítica, geralmente usada nos currículos da educação superior. No entanto, buscar no conceito de hibridismo novas perspectivas para a compreensão dos processos de conhecimento e de interpretação das políticas curriculares propostas pelos cursos de licenciaturas na perspectiva de trabalhar a pesquisa a sua efetiva implementação na instância da prática.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez Aparecida. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr., 2011.

ALMEIDA, Julio Cesar Touguinha de; SANTOS, Arion de Castro Kuntz dos. Complexidade e Interdisciplinaridade no Ensino Superior. In: PEREIRA, V. A.; CLARO, L. C. *Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação.* Passo Fundo: Méritos, 2012.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, Control simbólico e identidad.* Madri: Morata, 1998.

BRASIL. *CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO.* RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em: 31 ago. 2018.

_____. IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.* Cidades. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=43&search=rio-grande-do-sul>>. Acesso em: 6 set. 2018.

BOFF, Eva Terezinha de Oliveira. *Processo Interativo:* Uma possibilidade de produção de

um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador – autor e ator – de seu fazer cotidiano escolar. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores.* São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In*:* LINHARES, Célia Frazão. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa.* 6. ed. Campinas, São Paulo: 2003.

FAZENDA, Ivani. *O Que é interdisciplinaridade?* (Org.). São Paulo: Cortez, 2013.

FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarciso; FREITAS, Silvana Alves. FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES: CURRÍCULO, TRABALHO PEDAGÓGICO E INOVAÇÃO. *Revista e-Curriculum,* São Paulo, v.14, n.03, p. 1130 - 1150 jul./set. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Silvana Alves. *Formação inicial de pedagogas (os) para a concepção e gestão do currículo.* 2016. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC-SP), São Paulo, 2016.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.) *Currículo na contemporaneidade incertezas e desafios.* São Paulo: Cortez, 2003.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA UM DESIGN CONTEMPORÂNEO. *e-curriculum,* São Paulo, v.7 n.2, p. 1-23 ago. 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa.* São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Kelry Alves; SOARES, Jaqueline Império. A avaliação e o currículo no Ensino Superior: pensando a formação e a prática docente. *Polyphonía*, Goiás, v. 23, n.1, p. 57 – 70, jan./jul. 2012.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul.* Disponível em: http://www.atlassocioeconomico.rs.gov.br/conteudo.asp?cod_menu_filho=807&cod_menu=805&tipo_menu=POPULA&cod_conteudo=1396. Acesso em: 06 set. de 2018.

HORN, Geraldo Balduíno; GERMINARI, Geyso Dongley. *O ensino de história e seu currículo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LAMPERT, Ernani. A UNIVERSIDADE E O CURRÍCULO: possibilidades de redimensionar o fazer-pedagógico. *Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 144 – 155 jul. / dez. 2009.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

LÜCK, Heloisa. *Pedagogia Interdisciplinar:* fundamentos teóricos-metodológicos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita.* 5. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

PAVIANI, Jaime. *Interdisciplinaridade:* conceitos e distinções. 2. ed. Caixas do Sul: Educs, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. (Coord.). Estágio e construção da identidade profissional docente. *In*: Estágio e docência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Nibaldo Silva; BÚRICO, Carla Cristina Dutra; COLAO, Magda Maria. A formação do educador como pesquisador. In: TRIVIÑOS, Nibaldo Silva. Et al. (Org). *A Formação do Educador como pesquisador no Mercosul/cone Sul.* Porto Algre: UFRGS, 2003. P. 17-60.

REFLEXOS DA FORMAÇÃO PNAIC 2014 NOS SABERES DOCENTES DE MATEMÁTICA DE PROFESSORAS POLIVALENTES

REFLECTIONS OF THE PNAIC 2014 TRAINING IN THE TEACHING KNOWLEDGE OF MATHEMATICS OF MULTIPURPOSE TEACHERS

Sílvia Raquel Islabão da Silveira[a],
Antonio Mauricio Medeiros Alves[b],

[a] *Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática/Universidade Federal de Pelotas, silvia_raquel79@hotmail.com*

[b] *Departamento de Educação Matemática/Universidade Federal de Pelotas, alves.antoniomauricio@gmail.com*

RESUMO

O presente trabalho refere-se à pesquisa de Mestrado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas, cujo objetivo geral é identificar os reflexos nos saberes docentes de matemática de professoras polivalentes que participaram da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2014, cujo tema central foi a alfabetização Matemática. Os sujeitos da pesquisa compõem um grupo de professoras dos anos iniciais de uma escola pública da rede estadual. A fim de atender ao objetivo apresentado propôs-se uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, que iniciou pela exploração de documentos referentes ao PNAIC de 2014, contemplando ainda como essa formação ocorreu no âmbito da Universidade Federal de Pelotas. O estudo ainda contemplou, até esse momento, uma discussão sobre os saberes docentes de Matemática necessários para o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a formação matemática desses sujeitos. Os dados estão sendo produzidos por meio de entrevistas e análise documental de materiais produzidos pelas professoras nas formações e serão posteriormente analisados considerando como metodologia a Análise Textual Discursiva. Espera-se com essa pesquisa contribuir com a reflexão sobre os impactos desse importante programa de formação continuada, nos saberes mobilizados pelas professoras ao ensinar matemática para as crianças.

Palavras chave: PNAIC, Formação de professores, Saberes docentes.

ABSTRACT

The present work refers to the research of Master in development with the Program of Post-Graduation in Mathematical Education of the Federal University of Pelotas, whose general objective is to identify the reflexes in the mathematical teaching knowledge of polyvalent teachers who participated in the formation of the National Pact by the Literacy in the Right Age (PNAIC) of 2014, whose central theme was Mathematics literacy. The research subjects make up a group of teachers from the initial years of a state school public school. In order to meet the objective presented, a qualitative research, of the type of case study, was initiated, which began with the exploration of documents related to the 2014 PNAIC, also considering how this training took place within the scope of the Federal University of Pelotas. Until that moment, the study contemplated a discussion about the mathematical teacher knowledge required for the work in the initial years of elementary school, as well as the mathematical training of these subjects. The data are being produced through interviews and documentary analysis of materials produced by the teachers in the formations and will be later analyzed considering as methodology the Discursive Textual Analysis. It is hoped that this research will contribute to the reflection on the impacts of this important program of continuous formation, in the knowledge mobilized by the teachers when teaching mathematics for the children.

Keywords: PNAIC, Teacher training, Teachers' knowledge.

Introdução

Este trabalho é parte de dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida na linha de Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática PPGEMAT da Universidade Federal de Pelotas e, também, vinculado ao GEEMAI – Grupo de Estudos sobre Educação Matemática nos Anos Iniciais.

O grupo, cadastrado no CNPq desde 2015, vinculado ao PPGECM, tem procurado desenvolver nos pesquisadores a compreensão sobre o ensino de Matemática nos anos iniciais, com seus pressupostos e metodologias de modo que se favoreçam práticas mais efetivas para esse ensino visando o aprofundamento teórico das questões relevantes ao tema. Preocupa-se, ainda, com pesquisas envolvendo a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática.

O tema central do projeto é o programa de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, edição 2014, o qual centrou-se na formação continuada na área de Alfabetização Matemática.

Para dar conta desse tema, propomos o seguinte objetivo para o estudo: identificar quais os reflexos da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2014, cujo tema central foi a alfabetização Matemática, nos saberes docentes de matemática de professoras polivalentes que participaram.

No objetivo anunciado identificamos os sujeitos da pesquisa, um grupo de professoras alfabetizadores, de uma escola estadual da periferia de Pelotas, que participaram da formação oferecida pela equipe UFPel no âmbito do projeto PNAIC, no ano de 2014. Estas alfabetizadoras fazem parte do grupo docente da escola onde a primeira autora desse trabalho atua como professora.

Ainda para dar conta da questão, o estudo também contempla um estudo sobre os saberes docentes de Matemática necessários às professoras para o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental. Procuramos ainda identificar a formação matemática dos sujeitos da pesquisa.

Quanto à Metodologia, propôs-se uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, que iniciou pela exploração de documentos referentes ao PNAIC de 2014, contemplando ainda como essa formação ocorreu no âmbito da Universidade Federal de Pelotas. Já os dados estão sendo produzidos por meio de entrevistas e análise documental de materiais produzidos pelas professoras nas formações e serão posteriormente analisados considerando como metodologia a Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2006).

O quadro teórico eleito para embasar o estudo contempla autores da área de ensino de Matemática nos anos iniciais e formação de professores, dentre os quais podem-se citar: Edda Curi; Maria das Graças Nicoletti Mizukami, Lee Shulman; Maurice Tardif, entre outros.

Finalmente, espera-se com essa pesquisa, contribuir com a reflexão sobre os impactos desse importante programa de formação continuada, o PNAIC, nos saberes mobilizados pelas professoras ao ensinar matemática para as crianças.

Desenvolvimento

Nesta secção serão problematizadas as questões centrais que envolvem esse trabalho: a formação de professores, o papel do PNAIC na formação continuada de professores e os saberes matemáticos para ensino às crianças dos anos iniciais.

Por meio dessa problematização se buscará apresentar um quadro geral da pesquisa em andamento, a qual gerou o presente trabalho.

a.Aspectos gerais sobre a formação de professores

Segundo Curi (2005) a trajetória da formação de professores polivalentes no Brasil passa por três períodos: o primeiro vai da implantação do Curso Normal até sua extinção, ocorrida com a promulgação da LDBEN 5692/71, o segundo começa quando a referida lei entra em vigor e vai até a promulgação da LDBEN 9394/96, a partir da promulgação desta lei começa o terceiro período que persiste até os dias atuais.

A implantação do Curso Normal no Brasil, data de 15 de outubro de 1827 e possuía como finalidade formar professores que atuariam nas chamadas escolas das Primeiras Letras. Neste período a preocupação deste curso era com a caligrafia dos professores, os métodos disciplinares que seriam utilizados pelos mesmos com seus alunos e também com a moral e os bons costumes dos futuros professores. Não havia preocupação com sua formação matemática (CURI,2005).

Nos dias atuais a formação dos professores que ensinam matemática, também chamados de professores polivalentes, se dá em nível superior nos Cursos de Pedagogia como prevê a LDB 9394/96. Nestes cursos, geralmente, o tempo destinado à formação matemática do professor é de uma ou duas disciplinas e muitos alunos que ingressam nesse curso o fazem justamente por isso, pois durante sua vida escolar apresentaram dificuldades na aprendizagem de matemática e, então, procuram um curso acadêmico onde ela praticamente não esteja presente.

Desse processo de formação, no qual o professor não precisa saber matemática, mas somente saber como ensiná-la, resultam profissionais que não dominam os conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar, nem conceitos, nem procedimentos e nem mesmo a linguagem matemática que deveriam utilizar para ensinar essa disciplina.

Esses são diferentes saberes que o professor deve dominar para exercer sua função docente.

Sobre os saberes necessários à docência, Shulman (1986), sugere que além dos saberes que as políticas avaliativas levam em consideração, a saber: o domínio do conteúdo a ser ensinado e o das habilidades puramente pedagógicas, há, então, um terceiro, o conhecimento do conteúdo no ensino.

Segundo o autor são três os saberes fundamentais ao professor: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular.

Ou seja, para explicar determinado conteúdo o professor precisa conhecer além dele, precisa dominá-lo e estar aberto aos questionamentos dos alunos, além disso precisa conhecer diversas formas de ensiná-lo, visto que nem todos alunos aprendem da mesma forma. Se o professor não conhece o conteúdo a ser ensinado, certamente interferirá negativamente na aprendizagem de seus alunos, que aceitam como verdades absolutas o que seus professores ensinam.

Shulman (1986), argumenta ainda que esses conhecimentos são efetivamente construídos na prática do professor, ao trabalhar com os alunos em seu cotidiano, o professor se depara com diferentes formas de aprender e ensinar e assim constrói seus saberes na prática.

Por isso, acreditamos que a formação de um professor não é um momento estanque, ela vai desde seu ingresso na educação básica, segue pela sua graduação e deve acontecer o tempo todo com programas de formação continuada e troca com seus pares em reuniões pedagógicas.

Disso decorre a necessidade da formação continuada e o PNAIC foi uma importante política nessa direção.

Sobre o PNAIC e a formação continuada de professores na UFPel

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi oficializado através da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, sendo lançado pelo Ministério da Educação (MEC). Este programa é um compromisso entre o Governo Federal, Estados e Municípios a fim de que todas as crianças estejam alfabetizadas, em Língua Portuguesa e Matemática até os 8 anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

O Programa tem por objetivo também, reduzir a distorção idade-série da Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores, e construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A preocupação do governo, especificamente com os três primeiros anos do ensino fundamental, advém de que estes formam o ciclo de alfabetização, que foi assim instituído, pela resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a

redação dada pela Lei nº 9.131/95, no art. 32 da Lei nº 9.394/96, na Lei nº 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010

Para alcançar esses objetivos, as ações do PNAIC foram pensadas em quatro eixos de atuação: formação continuada; materiais didáticos; avaliações; e gestão, controle e mobilização social.

A proposta do MEC era criar uma rede de formação de professores, onde a produção e fornecimento do material ficaria ao seu encargo. Esses Cadernos de Formação eram enviados às Instituições de Ensino Superior (IES) que tinham uma equipe composta por Coordenador Geral, Supervisores e Formadores de Ensino. Os Supervisores orientavam os Formadores no planejamento das formações presenciais que fariam com os Orientadores de Ensino, que por sua vez planejavam e executavam as formações com os Professores Alfabetizadores. Todo este trabalho era voltado para que ao receber a formação continuada os professores pudessem refletir sobre as teorias para melhorar sua prática a fim de que os objetivos de Alfabetização dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática fossem alcançados.

O MEC distribuiu ainda, para as escolas que aderiram ao Programa, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos fornecidos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), jogos pedagógicos e obras de literatura para uso em sala de aula.

As ações do PNAIC deveriam ser monitoradas pelo coordenador local e a avaliação do Programa se daria pela prova ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) realizada ao final do Ciclo de Alfabetização.

O programa foi pensado para que no ano de 2013, primeiro ano de implantação, fosse dado ênfase na área das linguagens e no ano de 2014, segundo ano de formação, o tema abordado fosse a Alfabetização Matemática. Para isso, a rede colaborativa de formação continuou sendo a mesma, porém foram lançados novos cadernos de formação para dar conta do tema.

Esses cadernos apresentavam a Matemática estruturada sobre 5 eixos: Números e operações; Pensamento Algébrico; Espaço e forma; Grandezas e Medidas e Tratamento da informação. Essa organização apresentava uma primeira mudança na proposta oficial para o ensino de Matemática nos anos iniciais, constante nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais a Matemática era apresentada em quatro blocos de conteúdos, sendo a mudança mais significativa, a proposição do eixo sobre o pensamento algébrico.

O material distribuído para os supervisores, formadores, orientadores e professores alfabetizadores, a fim de subsidiar a discussão sobre Alfabetização Matemática, totalizaram 12 cadernos, sendo eles o Caderno de Apresentação, Educação Matemática do Campo, Educação Inclusiva, Organização do Trabalho Pedagógico (caderno 1), Quantificação, Registros e Agrupamentos (caderno 2), Construção do Sistema de Numeração Decimal (caderno 3), Operações na Resolução de Problemas (caderno 4), Geometria (caderno 5),Grandezas e Medidas (caderno 6), Educação Estatística (caderno 7), Saberes Matemáticos e outros campos do saber (caderno 8) e Jogos na Alfabetização Matemática, além de um livro com encarte de jogos para serem utilizados com os alunos.

Com a adesão da UFPel ao PNAIC, no ano de 2013, foi constituída uma equipe nessa universidade, responsável pelas formações, sendo redefinida para 2014, quando a temática da formação foi a Alfabetização Matemática. Nesse momento assumi como coordenador geral da equipe que, para atender dezenove turmas, passou a contar com dois coordenadores adjuntos, cinco supervisores, uma equipe mista de formadores com 19 professores da área de linguagem e 13 da área de Matemática e aproximadamente quatrocentos e sessenta orientadores de estudos, que deveriam atender a formação de aproximadamente nove mil professores alfabetizadores, dos quais foram certificados 7804 cursistas (os demais não atingiram o mínimo de frequência ou aproveitamento no curso de formação).

A partir das manifestações de muitos formadores das IES, ainda em 2013, de que não se sentiam capacitados para trabalhar as

questões do conhecimento matemático com os orientadores de estudos que, posteriormente, ministrariam a formação aos professores alfabetizadores, o MEC disponibilizou o dobro de vagas de formadores para o ano de 2014 com o objetivo de que a formação fosse ministrada em duplas: um formador da área de linguagem e outro com formação em Matemática.

Porém, como a Matemática dos anos iniciais normalmente não é trabalhada nos cursos de Licenciatura em Matemática e pouco desenvolvida nos cursos de Pedagogia, houve uma grande dificuldade na seleção dos formadores de Matemática, ficando somente 13 das 19 turmas atendidas pela universidade, com dois formadores atuando, as demais 06 turmas tiveram somente o formador de linguagem. Esse fato fortalece a necessidade de mais investimentos na formação continuada na área de Matemática dos anos iniciais, visto a fragilidade dessa formação para grande parte dos professores.

A metodologia empregada nas formações previa encontros em momentos distintos. Inicialmente a equipe de coordenação e supervisores se reunia a fim de articular as áreas da linguagem e da matemática, visando subsidiar os formadores através da problematização dos conhecimentos de ambas as áreas. Os formadores, por sua vez, a partir de reuniões quinzenais, realizavam sessões coletivas de estudo com leitura prévia dos cadernos de formação disponibilizados pelo MEC em duplas e com posterior discussão no grupo geral de formadores para elaboração de estratégias metodológicas. Eram ainda realizados estudos de materiais de apoio indicados pela equipe de supervisores e coordenação, a fim de realizar o planejamento, em grupos, da formação a ser ministrada nos três polos realizando, em seguida, a socialização das ideias no grande grupo para a constituição de uma estrutura de planejamento que estabelecesse uma regularidade na abordagem do fio condutor da formação para os orientadores de estudos (objetivos e temas).

Percebe-se, portanto, que a concepção de formação na UFPel prevê a articulação da pesquisa e formação de professores como oportunidades formativas que favorecem a criação e recriação da ação pedagógica e dos espaços de atuação profissional, o que pressupõe algumas apostas teóricas, dentre as quais a ideia de que os indivíduos mudam e, assim, acabam mudando o próprio contexto em que trabalham sendo, portanto, fundamental que os professores enxerguem-se como sujeitos mas também como protagonistas do seu processo de formação, por esse motivo os relatos de práticas são valorizados nas práticas formativas.

A partir das discussões realizadas no processo formativo junto a equipe da Universidade Federal de Pelotas e em uma primeira análise das produções dos professores em diferentes práticas formativas como a linha do numeramento, a biografia matemática, a caderneta de metacognição e o livro da vida, pode-se identificar alguns resultados já atingidos pela formação. A seguir descrevemos as duas primeiras práticas que tem relação direta com a matemática.

Num primeiro momento da formação, com os orientadores de estudos, foi realizada a leitura em grupo sobre os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes da Matemática para os anos iniciais. Após essas leituras, usou-se o recurso intitulado biografia matemática. Essa atividade foi baseada na proposta presente no texto Explorações da linguagem escrita nas aulas de matemática, na categoria nomeada pela autora como pequenos textos. A biografia matemática tem por objetivo, segundo a autora, oferecer ao aluno a oportunidade de se colocar e dar “pistas” ao professor relativas às origens da formação do estudante (por exemplo, escola pública ou particular) e sobre sua disponibilidade de tempo extraclasse, permitindo delinear um breve perfil desse aluno. São propostas duas questões que envolvem um relato de uma experiência positiva e uma negativa com a matemática, o que ajuda na abertura de um canal afetivo para o trabalho que se seguirá. É importante que a experiência positiva seja detectada e registrada antes da negativa, pois as frustrações podem bloquear as satisfações. Em geral, esse exercitar da memória, em que emoções vêm à tona, proporciona um momento diferente e marcante na aula de Matemática. Entretanto, o proposto na formação voltada aos professores

foi que, a partir das leituras sobre os direitos de aprendizagem e os eixos estruturantes da Matemática, eles refletissem sobre seus conhecimentos e práticas nessa área. As experiências por eles descritas deveriam ser substituídas pelos conhecimentos que julgavam dominar e aqueles sobre os quais precisariam aprofundar os estudos, pois apresentavam deficiências, que foram diagnosticadas num processo de autorreflexão a partir das leituras realizadas. A atividade mostrou-se promissora uma vez que, ao evocar suas memórias, os professores perceberam que os acontecimentos positivos muitas vezes estavam ligados a questões afetivas envolvendo o professor e que os aspectos negativos normalmente tinham a ver com a falta de compreensão do conteúdo, tendo isso causado lacunas ainda presentes em seu conhecimento matemático, mas que poderiam ser preenchidas pelos estudos realizados na formação. Já na segunda atividade, através da linha do numeramento, foi proposto aos cursistas que realizassem a retomada das experiências com os usos dos números, das operações, das medidas e de seus registros matemáticos desde a primeira infância à vida adulta, com discussão e trabalho em grupos, com registro em papel pardo e posterior apresentação coletiva. Essa atividade permitiu o resgate das experiências pessoais que revelaram a importância e a presença constante da matemática em nosso cotidiano, experiências essas que ocorrem desde que nascemos e só se encerram quando morremos, à semelhança das práticas de letramento (estudadas em 2013 na formação). Os professores puderam perceber com essa atividade que não é somente na escola que estamos em interação com os usos da matemática; ela está presente em muitas situações cotidianas, mesmo que não a percebamos. Por meio dessa reflexão, os professores ficaram sensibilizados sobre a importância de um trabalho com a matemática nos anos iniciais voltado às práticas da alfabetização, integrado com a alfabetização linguística e as práticas de letramento. Os outros dois recursos utilizados na formação tinham caráter permanente, sendo empregados ao longo dos encontros durante todo o período do curso: o livro da vida e a caderneta de metacognição, citadas anteriormente.

Em um primeiro momento, pelo acompanhamento dos registros disponíveis, é possível afirmar que já se percebem modificações nos planejamentos das professoras alfabetizadoras, relatadas pelos orientadores de estudos. Também se verifica uma maior apropriação dos professores do conhecimento matemático, revelada a partir das práticas propostas às crianças, bem como das propostas pedagógicas apresentadas aos orientadores de estudos.

Verificou-se, ainda, um destaque para a necessidade de mais cursos de formação continuada contemplando os conteúdos de Matemática, verificada pelos próprios professores, pois apesar dos avanços verificados, muito ainda há de se fazer em termos de formação, principalmente numa área reconhecidamente ainda tão inacessível a muitos.

Saberes matemáticos das professoras alfabetizadoras para o trabalho com os anos iniciais

Os saberes matemáticos são o foco do trabalho de pesquisa em desenvolvimento, e serão identificados nas próximas etapas do estudo, dessa forma não há dados ainda que possam ser apresentados que revelem quais desses saberes as professoras alfabetizadoras apresentam.

A próxima etapa da pesquisa irá buscar elementos que possam caracterizar esses saberes.

Entretanto um saber que foi desenvolvido nas formações do PNAIC refere-se ao conceito de alfabetização matemática.

O PNAIC apresentava entre seus objetivos o desenvolvimento da alfabetização de modo integrado com as demais áreas do conhecimento, dentre as quais a Matemática ocupa um importante papel. Essa aproximação da Matemática às práticas de alfabetização já foi problematizada por diferentes autores, os quais afirmam que os elementos constituintes dos dois sistemas fundamentais para a representação da realidade – o alfabeto e os números – são apreendidos conjuntamente

pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem distinções rígidas de fronteiras entre disciplinas ou entre aspectos qualitativos e quantitativos da realidade. A aproximação entre alfabetização e Matemática proposta pelo autor, nos exige um esforço de entendermos o termo Alfabetização de forma mais abrangente. Esse termo pode ser entendido em dois sentidos principais: sentido stricto e sentido lato. No primeiro sentido a "alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético", porém em um sentido mais abrangente, ou num sentido lato, se "supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização" como encontramos nos cadernos do PNAIC. Nesse sentido lato de alfabetização, um "novo" conceito se apresenta: o de Alfabetização Matemática. "Novo" porque praticamente é desconhecido no meio educacional, porém, apesar de ainda pouco debatido, o conceito de alfabetização Matemática tem sido recorrente nos discursos em educação, e tem estreita relação com os atos de ler e escrever a linguagem Matemática usada nos anos iniciais. Na sociedade letrada e "numerada" em que vivemos, onde as informações escritas e numéricas cada vez mais ocupam significativo lugar, é consenso que o domínio da Matemática tem papel fundamental no exercício da cidadania. Dessa forma, investir na alfabetização das crianças também em Matemática, permitindo-lhes dominar os números e as informações numéricas disponíveis no dia a dia, é uma forma de contribuir com sua formação enquanto cidadãos que têm a capacidade de leitura e interpretação de dados quantitativos, habilidades cada vez mais exigidas nas tarefas do cotidiano. O PNAIC traz o conceito de Alfabetização Matemática como um dos pilares do ensino dessa matéria nos anos iniciais, apresentando-o aos professores alfabetizadores como o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã. Dessa forma a Matemática adquire uma nova dimensão, entendida na perspectiva do letramento, ou melhor, como Alfabetização Matemática, compreendendo o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização, de forma que se promova a apropriação pelos estudantes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo, não se limitando ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais. Ou seja, amplia-se o conceito de Matemática, o qual passa a contemplar as diferentes práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas crianças, tanto no contexto escolar quanto fora dele, considerando também as relações com o espaço e as formas, os processos de medição, registro e uso das medidas, como também as estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, o tratamento da informação, promovendo a articulação de procedimentos de identificação e isolamento de atributos na resolução de conjuntos, bem como de comparação, classificação e ordenação, operações mentais básicas para o desenvolvimento pleno dos conceitos matemáticos.

Percebe-se, então, que o ensino de Matemática não pode ficar restrito aos números e às operações aritméticas, visto que as demais estruturas matemáticas e do pensamento devem ser mobilizadas desde os anos iniciais. Assim, a alfabetização matemática deve ser entendida para além do domínio dos números e suas operações. Desde o início da escolaridade a criança deve construir as primeiras noções de espaço, forma e suas representações, bem como devem lhe ser oferecidas condições para que as ideias iniciais de grandezas, como comprimento e tempo, por exemplo, possam ser organizadas, afim de que a Matemática exerça sua função social.

Ao falar em função social da Matemática se amplia o sentido de Alfabetização Matemática. Para dar conta dessa ampliação, o Caderno de Apresentação de Matemática do PNAIC 2014 apresenta referência ao letramento

matemático. Entretanto, o referido caderno não apresenta um conceito ou mesmo o que se entende pela expressão letramento matemático, sendo necessária a busca em outras fontes de uma definição ou conceito que possa contribuir nesse debate. Tal como o conceito de letramento que está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, a expressão letramento matemático está associada aos processos de uso de conceitos matemáticos em diversificadas práticas sociais, aproximando-se do conceito de numeramento, termo do campo da educação Matemática, surgido em função das demandas sociais. Ao buscar atender às demandas sociais, a Educação Matemática contribui significativamente com a inserção dos estudantes nesta sociedade. É sabido que a Matemática tem sido um dos grandes fatores de exclusão escolar, gerando também uma exclusão social ao impedir muitos alunos de concluírem seus estudos. Por meio de uma formação balizada na perspectiva da Alfabetização Matemática, os professores desenvolvem uma visão crítica quanto ao desenvolvimento da disciplina, sendo assim fundamental uma discussão que envolva essa matéria de ensino e suas contribuições para uma infância cidadã. Mais recente que o uso do termo letramento, chegado ao Brasil em meados da década de 80 o termo numeramento foi, conforme Toledo (2004, p.93), apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em abril de 2003.

O misto de habilidades essenciais, tanto da Matemática como do letramento, caracteriza então o conceito de numeramento como: um agregado de habilidades, conhecimentos, crenças e hábitos da mente, bem como as habilidades de comunicação e resolução de problemas, que os indivíduos precisam para efetivamente manejar as situações do mundo real ou para interpretar elementos matemáticos ou quantificáveis envolvidos em tarefas (CUMMING, GAL, GINSBURG, 1998, p.2, apud TOLEDO, 2004, p.94). A expressão mundo real, grifada na citação acima, não pode ser reduzida ao cotidiano do aluno fora da escola.

Muitas vezes quando falamos em "vida real" queremos nos referir aos acontecimentos extraescolares e nos esquecemos de que a escola também faz parte desse mundo real, estando nela presentes, além de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, jogos e brincadeiras, que fazem parte do mundo infantil.

De acordo com o Caderno de Apresentação entender a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro. Ações de formação continuada de professores em um projeto de extensão: PNAIC Matemática – UFPEL Coleção Extensão e Socidade - Infância Cidadã - nº 1 - ano 2018 154 Portanto, devemos compreender que a Matemática escolar deve estar atrelada às práticas sociais do mundo da criança, fazendo parte de suas vidas, uma vez que, muitas vezes, as crianças passam mais tempo na escola do que fora dela, desenvolvendo todo momento habilidades matemáticas em outros espaços, além dos limites da sala de aula. Entende-se por "habilidades matemáticas" a capacidade de mobilização de conhecimentos associados à quantificação, ordenação, operações, realização de tarefas ou resoluções de problemas relativos à Matemática, tendo sempre como referência tarefas e situações cotidianas. Assim, lidar com números, compreender tabelas e gráficos, trabalhar com noções de escala, régua e proporção, são exemplos de habilidades que realizamos e que influenciam a nossa compreensão e comunicação. É reconhecido que anteriormente à escola as crianças:

• participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço;

• recorrem à contagem e operações para resolver problemas cotidianos;

• observam e atuam no espaço ao seu redor;

• identificam posições e comparam distâncias e massas.

Assim, cabe à escola articular essas experiências extraescolares, assistemáticas (experiências que não são organizadas nem

seguem uma sequência didática elaborada) e heterogêneas (cada criança terá desenvolvido diferentes habilidades de acordo com os estímulos aos quais é exposta) com os conhecimentos matemáticos socialmente construídos, por meio de situações que desafiem os conhecimentos iniciais das crianças, ampliando-os e sistematizando-os.

Encontramos em Moretti e Souza (2015) que apesar de os termos "alfabetização Matemática", "numeramento" e "letramento matemático" aparecerem em diferentes documentos e publicação, tanto seu uso quanto sentido não é consenso, mas com certeza há presente nos últimos dois uma preocupação com a função social da Matemática.

Resultados e discussão

Através do PNAIC se propiciou um importante momento de formação continuada aos professores dos anos iniciais que, embora sem formação em Matemática, são professores que ensinam Matemática e, portanto, precisam de um aprofundamento tanto teórico quanto metodológico nesse campo que normalmente é trabalhado de maneira superficial nos cursos de Pedagogia.

Entre os elementos que pautaram as discussões sobre o ensino de Matemática nos anos iniciais, foi pano de fundo para as discussões o conceito de Alfabetização Matemática, sempre na insistência de que essa matéria de ensino não se resume à contagem e operações, mas contempla muitas outras áreas dessa ciência, por vezes apresentada aos estudantes de forma fechada e pronta, sem que qualquer construção conceitual possa ser desenvolvida.

Essa abordagem tem, de nosso ponto de vista, estreita relação com os saberes matemáticos das professoras alfabetizadoras. Entendemos que na perspectiva da Alfabetização Matemática se tem uma concepção de ensino em que se problematiza uma exploração baseada na resolução de problemas e na busca da construção efetiva do conhecimento.

A pesquisa em andamento pretende investigar junto às professoras polivalentes quais saberes o PNAIC produziu e que atualmente são por essas professoras mobilizados, para ensinar matemática aos seus alunos.

Conclusões

Como o trabalho encontra-se em construção, não há ainda conclusões definitivas, porém algumas questões já se apresentam de forma conclusiva.

Até o presente momento foram realizadas leituras sobre formação de professores, ensino de Matemática nos anos iniciais, sobre alfabetização matemática e o PNAIC.

As leituras realizadas indicam para a fundamental importância da formação matemática do professor que irá atuar nos anos iniciais, bem como evidenciam o baixo investimento dos cursos de formação inicial, decorrendo daí a necessidade de formação continuada para esses sujeitos. Espera-se com a pesquisa contribuir nesse debate tão importante.

REFERÊNCIAS

[1] MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. In *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
[2] CURI, Edda. A Matemática e os Professores dos anos iniciais. São Paulo: Musa Editora, 2005.
[3] TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas Matemáticas cotidianas. In: FONSECA, Maria da Conceição. Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.
[4] MORETTI, Vanessa Dias e SOUZA, Neusa Maria Marques de. Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: princípios e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2015.
[5] SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educacional Research, 1986.

MEMÓRIAS ESCOLARES: A BUSCA POR ELEMENTOS INTERDISCIPLINARES INSTRUMENTALIZANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

SCHOOL MEMORIES: THE SEARCH FOR INTERDISCIPLINARY ELEMENTS INSTRUMENTALIZING PEDAGOGICAL PRACTICES

Suvania Acosta de Oliveira Pureza[a]
Maqueni Bareto Pureza[b]
Elaine Corrêa Pereira[c]

[a] *Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:Química da vida e saúde - PPGEC/ Universidade Federal do Rio Grande - FURG, suvaniapureza@hotmail.com*

[b] *Programa de Pós-Graduação em História - PPGH /Universidade Federal do Rio Grande- FURG, furggeo@gmail.com*

[c] *Instituto de Matemática, Estatística e Física - IMEF/ Universidade Federal do Rio Grande - FURG, elainepereira@prolic.furg.br*

RESUMO

As origens deste trabalho estão articuladas às atividades desenvolvidas no grupo de pesquisa intitulado: Formação de Professores e Práticas Educativas – FORPPE, que por sua vez está ligado à Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A partir disso, vale à pena mencionar que o referido grupo de pesquisa está fundamentado numa perspectiva interdisciplinar que considera a multiplicidade de olhares e a pluralidade de perspectivas. Nesse contexto, tendo em vista que os primeiros contatos da criança com os conhecimentos sistematizados próprios da escola são mediados, sobretudo, por um docente e, portanto, é evidente que nessa realidade há uma potencial perspectiva interdisciplinar latente. Nessa vertente, algumas de nossas intensões estão ligadas à formação de professores para a atuação nos anos iniciais da Educação Básica. Portanto, esse artigo pretende apresentar os alcances de uma ação desenvolvida com estudantes do curso de Pedagogia da FURG. Nessa perspectiva, buscamos, a partir das memórias escolares de determinado grupo de licenciandos, traçar paralelos e mobilizar uma consciência interdisciplinar capaz de articular de maneira coerente os conhecimentos curriculares previstos para os anos iniciais da Educação Básica. Com isso acreditamos estar buscando caminhos alternativos e em direção contrária aos obsoletos rumos pretendidos por um paradigma cuja principal marca é a fragmentação do conhecimento.

Palavras chave: Interdisciplinaridade, Memórias, Formação de Professores, Educação Básica.

ABSTRACT

The origins of this work are articulated to the activities developed in the research group entitled: Teacher Training and Educational Practices - FORPPE, which in turn is connected to the Federal University of Rio Grande - FURG. From this, it is worth mentioning that this research group is based on an interdisciplinary perspective that considers the multiplicity of perspectives and the plurality of perspectives. In this context, given that the first contacts of the child with the systematized knowledge of the school are mainly mediated by a teacher and, therefore, it is evident that in this reality there is a potential latent interdisciplinary perspective. In this area, some of our intentions are related to the training of teachers for the performance in the initial years of Basic Education. Therefore, this article intends to present the scope of an action developed with students of the course of Pedagogy of FURG. In this perspective, we seek, from the school memories of a certain group of graduates, to draw parallels and mobilize an interdisciplinary awareness capable of coherently articulating the curricular knowledge foreseen for the initial years of Basic Education. With this we believe we are seeking alternative paths and in the opposite direction to the obsolete paths intended by a paradigm whose main brand is the fragmentation of knowledge.

Keywords: Interdisciplinarity, Memories, Teacher Training, Basic Education.

Introdução

A contemporaneidade traz consigo algumas peculiaridades que a sociedade carrega consigo, boa parte delas são imperceptíveis, justamente pelo fato de que, na maioria das vezes, elas acontecem silecionsamente.

Dizer que temos testemunhado uma realidade marcada pelas renovações não é nenhuma novidade, que as maneiras com que as pessoas se relacionam umas com as outras e com o mundo têm mudado, também não há nada de novo. Por outro lado, compreender quais as novas demandas deste paradigma social, nos desafia a delinear algumas reflexões sobre a relevância de um possível ensino alicerçado em um pensamento interdisciplinar. No entanto, o fato do ensino na maioria das vezes não se preocupar com questões interdisciplinares é fruto de uma tendência que de certa forma privilegia a compartimentação dos saberes.

A partir dos novos horizontes epistemológicos situados numa perspectiva interdisciplinar, podemos vislumbrar diversas possibilidades para o ensino, a maioria delas opostas à perspectivas inflexíveis e enrigecidas. De modo geral, a amplitude e o alcance dos olhares contidos nessa concepção instigam múltiplas pesquisas na área da educação, algumas delas disprezadas e/ou negligenciadas no âmbito mais ortodoxo da ciência. Portanto, o êxito de ações interdisciplinares têm basilado nossa caminhada e nos encorajado a prosseguirmos buscando caminhos alternativos para mobilizar uma consciência interdisciplinar no contexto da formação de professores.

Diante desse cenário, entendemos que "a lógica dos tempos e espaços sociais solicita a formação permanente do professor que, acima de tudo, deve estar mobilizada pela sensibilização do olhar e das múltiplas possibilidades de intervenção em sala de aula"(LIMA, 2010, p.6)[1]. Sendo assim, o educador deve diariamente praticar o exercício da ação-reflexão-ação, como algo novo e em processo de transformação.

Considerando que os indivíduos aprendem a partir do que é parte de sua realidade e tendo em vista que as memórias instrumentalizam sua relação com o conhecimento, a prática interdisciplinar poderá colaborar para ampliar as possibilidades de encontrar caminhos que estão para além dos limites da disciplinaridade. Portanto, o exercício do diálogo entre escola e universidade sobre as práticas docentes com o sentido interdisciplinar, pode contribuir significativamente no processo formativo de professores, tendo em vista que é inviável a possibilidade de pensar de maneira interdisciplinar sem antes estudar e conhecer as partes que integram o todo, ou seja, "[...] não se pode entremesclar o que não se conhece" (FOLLARI, 2011, p. 111) [2].

Na contemporaneidade, em muitas escolas o ensino é dito disciplinar de maneira que os conteúdos das disciplinas são explicados isoladamente. Isso se deve em grande parte à própria formação disciplinar enraizada na formação dos professores. Esse fato nos leva a uma realidade sistêmica e complexa, em que de certa forma "o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto" (MORIN, 2000, p.45)[3].

Nesse sentido, acreditamos que a interdisciplinaridade se constitui em um campo propício para o germe da renovação de um pensamento abrangente. Entretanto, não pretendemos com este propósito desprezar as particularidades que constituem o todo. Pelo contrário, buscamos através de saberes específicos, possíveis relações que venham a contribuir na aprendizagem.

Diante deste contexto, a proposta em desenvolver estratégias interdisciplinares baseadas nas memórias escolares dos futuros professores poderão suprir as necessidades dos estudantes em aprender o que faça sentido e que de alguma maneira esteja inserido no contexto da vida. Algo que amplie sua visão de mundo, visão esta não mais fragmentada, mas ampla, no sentido de totalidade. Segundo Fazenda (1992, p.49) [4], "O valor e a aplicabilidade da Interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente". Dessa forma, tanto professor quanto aluno serão participativos no processo de formação.

Nessa direção, entendemos que os significados atribuídos ao conhecimento estão

diretamente ligados à soma de experiências compartilhadas pelos indivíduos no interior de determinada cultura. Portanto, pensamos na pertinência de exumar memórias em busca de "fios condutores" que revelem a essência daquilo que de fato constitui os sujeitos. Afinal, "[...] a memória é o ponto de partida e chegada; ela nos enche de sentido" (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 26) [5]. Assim, acreditamos que é possível mobilizar o que Nietsche (1978)[6] chamou de vontade de potência. E nessa perspectiva, acessar dimensões que estejam para além da fatídica e persistente partição dos saberes.

Tendo em vista que os primeiros contatos de uma criança com os conhecimentos sistematizados próprios da escola são mediados, sobretudo, por um docente é evidente que nessa realidade há uma potencial perspectiva interdisciplinar latente. Nessa vertente, algumas de nossas intensões estão ligadas à formação de professores para a atuação nos anos iniciais da Educação Básica. Em virtude disso, pretendemos apresentar os alcances de uma ação construída junto ao FORPPE e desenvolvida com estudantes do curso de Pedagogia da FURG.

A ação aqui descrita foi implementada a partir de um planejamento delineado para quatro encontros onde foram desenvolvidas atividades presenciais e também à distância. Por meio da ação, buscamos a partir das memórias escolares de determinado grupo de licenciandos, traçar paralelos e mobilizar uma consciência interdisciplinar capaz de articular, de maneira coerente, os conhecimentos curriculares previstos para os anos iniciais da Educação Básica.

Lançadas as bases para o desenvolvimento das reflexões, pensamos na pertinência de anunciarmos a porosidade dessa produção. As variadas possibilidades consideradas no contexto da interdisciplinaridade abrem a possibilidade de transpor as divisas construídas a apartir da histórica disputa pela autoafirmação dos diferentes campos disciplinares.

Com isso, queremos expressar que não trabalhamos com noções invariáveis. Nesse viés, acreditamos que a construção e reconstrução de caminhos para articular os processos de ensino e aprendizagem têm moldado permanentemente nossa constituição docente.

Além disso, para fins de esclarecimento ao leitor, o texto apresenta compreensões acerca de algumas ações compartilhadas durante os encontros de formação com uma turma de estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia Licenciatura da FURG.

Desenvolvimento

Para darmos início a ação, propomos uma roda de conversa com a finalidade de apresentarmos a proposta de formação e ouvir o que dizem os(as) futuros(as) pedagogos(as) acerca de suas memórias escolares entrelaçadas a interdisciplinaridade. Para isso, sugerimos uma discussão sobre o que seria interdisciplinaridade para os participantes e se os mesmos já tinham alguma aproximação com o tema.

Inicialmente os participantes se mostraram tímidos mas aos poucos cada um, dos que estavam em roda, explanou suas compreensões e compartilhou suas memórias escolares. Tais memórias remetiam à interdisicplinaridade por meio de experiências que por sua vez em alguns relatos eram boas e em outros não tão prazerosas, porém ambas vivências foram significativas para a constituição pessoal e também para a escolha dos participantes pela docência.

Durante as dicussões percebemos que os participantes, além de escreverem sobre suas memórias escolares também mecionaram algumas de suas experiências vividas na universidade. Em boa parte desses relatos a figura do professor foi mencionada. Ao final das discussões, solicitamos uma escrita reflexiva em formato de carta. Nessas cartas, os participantes deveriam expressar a essência de suas memórias escolares relacionadas a possíveis práticas interdisciplinares.

No segundo encontro, novamente em roda de conversa, separamos um tempo para socializarmos as produções escritas. A partir de então, foi possível estabelecer uma dinâmica de relações interpessoais entre o grupo de participantes ao ponto de tornar a proposta um espaço de formação acolhedor, construído coletivamente através do diálogo e do compartilhamento de experiências. Para

finalizarmos esta etapa da ação, solicitamos aos participantes que se distribuissem em cinco grupos a fim de elaborarem uma atividade para ser implementada com os demais colegas no encontro seguinte. Cada grupo ficou responsável em elaborar uma proposta pedagógica com a perspectiva interdisciplinar que pudesse ser desenvolvida com alunos da Educação Básica – Séries Iniciais.

Nos terceiro e quarto encontros, os grupos desenvolveram suas propostas, cada grupo teve um tempo de 30 minutos para implementar as atividades e ao final das dinâmicas nos reunimos no grande grupo afim de compartilharmos as experiências vivenciadas no decorrer das ações propostas.

Reconhecemos que os resultados desta ação demandam muitas discussões e por isso, nesse artigo apresentaremos algumas compreensões que emergiram a partir da leitura de 12 cartas elaboradas pelos estudantes de Pedagogia Licenciatura, participantes da ação. Em função das cartas serem anônimas, ou seja, não possuirem nenhum tipo de identificação sobre quem as escreveu, estabelecemos uma cotidificação numérica de 1 a 12. Portanto quando formos utilizar os fragmentos discursivos contidos nas referidas cartas faremos referência ao número atribuído à respectiva carta.

Resultados e Discussão

Após o momento de leitura das 12 cartas e socialização das produções escritas nos desbruçamos com olhar de pesquisadores(as) para o material discursivo, com o intuito de responder ao nosso objetivo inicial. Então a partir das memórias escolares, registradas nas cartas, buscamos traçar paralelos e verificar se foi possível mobilizar, num primeiro momento, uma consciência interdisciplinar mesmo se tratando de um tema ainda não tão explorado pelos(as) futuros(as) pedagogos(as). Por esses caminhos entendemos que:

> A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas e formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p.420)[7].

Nessa vertente nos chama atenção um fragmento da carta 1:

> Durante meu processo de escolarização tenho boas lembranças, tanto nas relações aluno-aluno quanto nas que envolvem aluno e professor. Tive professoras que sempre me incentivaram e me auxiliaram, inclusive muitas delas permaneciam comigo após o término das aulas. Além de estudar na escola eu refazia os processos em casa. Não posso esquecer que o apoio que tive na escola e em casa ajudaram na minha escolha pela pedagogia. Isso de fato foi muito importante para mim, por isso, eu gostaria de transmitir essas boas experiências para outras pessoas (CARTA 1).

Seguindo por essa via, se por um lado a Memória se constitui a partir dos atos de lembrar e esquecer e se relaciona diretamente com o presente, por outro, o simbólico (BOURDIEU, 2003)[8] exerce uma força sutil e, em boa medida, dá a tônica sobre o que deve ser lembrado e esquecido. Assim, é cada vez mais difícil desconsiderar a subjetividade inerente a existência humana, para González Rey [9],

> [...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de "fora" e que aparece "dentro", o que seria uma forma de manter a dualidade em outros termos. Em minha opinião, trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade (2003, p. 78)[9].

Além disso, percebemos nesse contexto uma relação de indissociabilidade entre Memória e subjetividade, afinal:

> A memória é o ponto de partida e chegada; ela nos enche de sentido. Recriamos o legado de gerações e de tantas contribuições significativas ao conhecimento humano, com os olhos e os filtros de hoje. Neste processo, contracenam o individual e o coletivo, o antigo diante do novo e, ao apropriar-se do que ainda é desconhecido, revelamos contrastes, semelhanças e diferenças.

> Portanto, a memória mistura tudo: sensações, emoções e lembranças (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 26)[5].

Nesse enquadramento a partir da leitura das cartas percebemos que em muitos casos a escolha profissional está associada às memórias escolares, conforme evidenciamos nos excertos a seguir:

> Em relação às memórias escolares que incentivaram minha escolha pela licenciatura, me recordo muito da escola e de aprender novidades (CARTA 4). Durante a minha vida escolar sempre tive como referência algumas professoras, sobretudo, as da educação infantil […] e isso foi um dos determinates para escolha da profissão. Além disso, lembro que sempre gostava de ensinar minha prima mais nova a aprender a ler e a escrever (CARTA 5).

No entanto, as lembranças do passado não representam exatamente como ele aconteceu, existe de fato uma relação onde as forças do presente atribuem sentidos ao passado. Portanto, essa dinâmica de lembranças e esquecimentos modelam permanentemente a existência humana e atribuem sentidos a vida. Segundo Nora[10],

> A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (1984. p.19)[10].

Retomando a análise das cartas, em relação à interdisciplinaridade, percebemos que alguns participantes já tinham conhecimento sobre o tema, seja pelas memórias escolares ou por experiências atuais. Isso pode ser constatado no excerto a seguir:

> […]Nunca aprendi tanto sobre literatura, personagens, tempo, espaço, narrador, etc. Nunca aprendi tanto a desenhar, montar cenários, misturar cores, resolver problemas e conflitos, nunca perdi tanto a timidez como naquele projeto (CARTA 2). […] Bom, eu hoje identifico essa vivência como essencial para que a arte nunca morresse na minha vida. Pois quando eu colocava meu figurino de bailarino ou tinha acesso as tintas, papéis, lapis, folhas, massinha, tesoura, água na aula de artes, era o momento que eu mais me sentia desafiado, instigado e/ou curioso. As disciplinas desapareciam e meu corpo poderia interagir livremente com as ferramentas apresentadas, as quais articulavam efetivamente com meu patrimônio cultural, artístico, ecológico, promovendo um desenvolvimento integral das minhas habilidades artísticas (CARTA 12).

Por meio dos excertos anteriores, percebemos o quanto que as experiências escolares pretéritas desses estudantes, acerca da interdisciplinaridade, ainda se mostram significativas no tempo presente.

Mesmo alguns estudantes terem trazido à memória experiências no viés interdiciplinar, boa parte do grupo considerou não ter tido experiências interdisciplinares durante sua escolaridade, conforme evidenciado nos seguintes fragmentos:

> […] não tenho nenhuma recordação de interdisciplinaridade durante esse período, as disciplinas eram mais rígidas e fiéis às suas caixinhas (CARTA 9). […] Não lembro de interdisciplinaridade, não havia essa Liberdade, era tudo muito engessado (CARTA 11).

Diante desse cenário, a ação de mudar o fazer docente exige uma ruptura de conceitos e crenças nos indivíduos que encontram dificuldades em desenvolverem práticas e/ou projetos de caráter interdisciplinar devido, em grande parte, à disciplinaridade enraizada em seus processos de escolarização e, por conseguinte em sua própria formação acadêmica. Essa formação disciplinar caracterizada pelo parcelamento e a compartimentação dos saberes, dificulta uma aprendizagem na perspectiva interdiciplinar. Contudo, sem ignorarmos os saberes disciplinares, a prática interdisciplinar leva o docente ao exercício do conhecer. Logo a interdisciplinaridade busca relacionar conhecimentos próprios das disciplinas ao ponto de proporcionar ao professor e ao aluno a compreensão de uma realidade complexa.

No campo educativo a interdisciplinaridade tem sido entendida por alguns especialistas como uma forma de articular duas ou mais disciplinas por meio da exploração de determinado assunto, visando à sua análise, discussão e compreensão sob diferentes pontos de vista apresentados em cada uma das disciplinas (RIBEIRO, 2010)[11]. Contudo,

ainda não se tem um conceito único que defina interdisciplinaridade.

Alguns estudiosos defendem que sejam recusadas quaisquer iniciativas que demandem uma conceituação única para interdisciplinaridade por se tratar de uma proposta que inevitavelmente está sendo construída a partir das culturas disciplinares. Além disso, determinar o limite objetivo de sua abrangência conceitual significa conceber a interdisciplinaridade sobre uma ótica também disciplinar. Desse modo, "a tarefa de procurar definições finais para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar"(LEIS, 2005, p.5)[12].

Pelo fato de não existir uma definição única, mas outras possíveis, conforme as experiências interdisciplinares vivenciadas no campo do conhecimento, acreditamos que a busca por definições abstratas deve ser evitada (LEIS, 2005)[12]. No entanto, para o desenvolvimento da proposta apresentada, nos alicerçamos em alguns conceitos pertinentes para o trabalho desenvolvido com docentes em formação inicial e continuada.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade, segundo Japiassú (1976, p.74)[13], "caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa". Para o autor a interdisciplinaridade não exclui as disciplinas, mas as integra possibilitando que os docentes desenvolvam parcerias com seus colegas de profissão, em um movimento de diálogo de maneira a estabelecer outras relações aos conteúdos discutidos em sala de aula. Ainda nesse sentido, Fazenda[14] afirma que:

> Se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2009, p. 24)[14].

Dessa maneira, o trabalho interdisciplinar vai além do conversar entre as disciplinas, pois, possibilita diferentes olhares para o mesmo contexto, proporcionando que os sujeitos inseridos nesse espaço tenham a oportunidade de repensar as propostas dos seus pares respeitando e aceitando o tempo e os limites dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, a proposta em desenvolver estratégias interdisciplinares, poderá suprir as necessidades dos estudantes em aprender o que faça sentido e que de alguma maneira esteja inserido no contexto da vida. Algo que amplie sua visão de mundo, visão esta não mais fragmentada, mas ampla, no sentido de totalidade. Portanto, mais do que formular um conceito para interdisciplinaridade, buscamos compreender seu papel e suas implicações nos processos de interação e ensino, no âmbito da formação docente.

Diante dos desafios de integrar e buscar uma articulação dentre a teoria e a prática, é necessário um desacomodar de modo que, ao nos inserirmos numa prática interdisciplinar, tenhamos a clareza que as dificuldades encontradas no caminho da construção do trabalho coletivo exigem uma atitude no enfretamento de novos desafios.

A partir das leituras das cartas, percebemos que os participantes, além de dicorrerem sobre suas memórias escolares, também comentaram sobre o primeiro encontro. Foi notório o envolvimento dos participantes com a discussão sobre interdisciplinaridade, conforme pode ser constado no fragmento seguinte:

> […] na aula anterior observamos a importância e também as dificuldades na interdisciplinaridade, e o pensar em conjunto, no quanto uma atividade bem elaborada pode ser significativa para os nossos alunos (CARTA 8).

Nessa perspectivia acreditamos que o pensar interdisciplinar "[...] parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva (FAZENDA, 2002, p.15)[15]. Por isso, a busca por investigar outras fontes do saber colabora no processo de ensino e aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno. Logo, ao considerarmos a história do sujeito e o papel dos docentes na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem contextualizada e que o aluno aprende a partir do que é parte de sua realidade, a abordagem interdisciplinar possibilita olharmos em diferentes perspectivas, promovendo a busca de soluções não mais por um único caminho, mas por outras direções

plausíveis

Seguindo nessa direção, acreditamos que o trabalho docente vai além de questões que envolvem puramente conhecimentos específicos. Portanto, entendemos que é inevitável aprender a lidar com a complexidade que envolve as relações interpessoais no âmbito da profissão docente. Além disso, em muitos casos, é preciso superar a escassez de recursos didáticos e problemas estruturais, conforme explicitado no fragmento a seguir:

> Sabemos das dificuldades que o professor enfrenta na sala de aula, a falta de tempo, de recursos financeiros, espaços inadequados, entre outros fatores que prejudicam sua prática. Porém devemos lembrar que a disposição e o amor para desempenhar o papel de professor faz toda a diferença (CARTA8).

Na busca do ser interdisciplinar, o docente aprende a pesquisar suas próprias ações e a si mesmo. Portanto, "duvidar da própria prática, analisá-la e transformá-la faz parte do quadro de referências do docente interdisciplinar" (FAZENDA, 2013, p.21) [16]. Nesse sentido, Nóvoa (2009)[17] nos remete ao conceito de 'disposição'. Por meio desse conceito, o autor argumenta que há uma "(pre) disposição que não é natural, mas construída na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor" (NÓVOA, 2009, p.27)[17]. Por isso, acreditamos na importância de uma formação docente que promova a construção de sujeitos reflexivos e críticos e que, ao mesmo tempo, tenham a consciência de que são os responsáveis pelo seu crescimento profissional.

Nesse sentido, compreendemos que desenvolver práticas interdisciplinares é um desafio permanente. Entendemos que os espaços educativos devem fornecer subsídios para que os professores tenham a possibilidade de implementar novas práticas, porém, acreditamos que, para além do sistema, é preciso que os docentes estejam abertos ao diálogo, em busca de romper com as limitações e promover um movimento de solidariedade e parceria. Dessa forma, há uma maior chance de os desafios serem superados.

Nos ambientes de aprendizagem são inúmeras as relações que intervém no processo de construção do conhecimento. Isso torna o trabalho do professor complexo na medida em que o docente necessita de preparo para professorar. Nesse sentido, a prática educativa movimenta diversos saberes e a relação dos docentes com os mesmos. Segundo Tardif (2002, p.36)[18], "essa prática não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos", exigindo do profissional autonomia e discernimento. Para o autor, esses saberes não são singulares, mas procedentes da formação profissional e de outros saberes denominados de disciplinares, curriculares e experienciais. Nesse movimento é necessário compreender como esses saberes se integram nas atividades docentes e de que maneira são administrados por esses profissionais, considerando as dificuldades enfrentadas na caminhada docente.

Logo, as práticas interdisciplinares não se restringem apenas em mobilizar conhecimentos, mas em produzir saberes e subjetividades. Garcia (2005)[19] relaciona a formação de professores interdisciplinares ao desenvolvimento de competências em que os docentes articulem os conteúdos próprios de sua área de formação aos de outras disciplinas. Segundo Garcia (2005, p.4)[19], essa formação não se refere apenas as "competências técnicas, mas envolveria toda uma revisão e mesmo construção de atitudes, o que não poderia ser desvinculado de transformações em suas próprias identidades profissionais".

Diante do exposto, acreditamos ser possível mobilizar uma consciência interdisciplinar por meio das memórias, tanto escolares quanto de um passado recente, de modo que venham a contribuir para outras práticas docentes elaboradas pelos(as) futuros(as) pedagogos(as).

Conclusões

Os processos de aprendizagem acontecem no âmbito das interações, isso requer o confronto de ideias e argumentações. Podemos constatar que nessa perspectiva, não existem sujeitos passivos como meros recptores, ao contrário, estamos falando de uma relação que desacomoda os envolvidos. Assim sendo, nos

chama a atenção o fato de que os sujeitos são, em boa medida, orientados pelos significados que dão aos momentos que vivenciam.

Nesse contexto, diante da riqueza das conexões exploradas, avistamos promissoras possibilidades a serem desenvolvidas no contexto da formação de professores. Nessa perspectiva acreditamos que as memórias são reveladoras das cosntruções subjetivas dos indivíduos, a recuperação de eventos nos fornecem valiosas pistas sobre a complexidade dos elementos que integram personalidades.

Nessa dimensão, o conjunto de convicções e de comportamentos assumidos pelos futuros(as) pedagogos(as) têm ligação direta com experiências pretéritas por eles(as) vivenciadas. Uma das convicções que emerge ao lermos as cartas é de que a escolha pela docência, na grande maioria dos casos, esteve ligada às memórias escolares dos sujeitos.

Seguindo na trilha de nossas compreensões, sobre o foco deste trabalho, foi possível perceber a fecundidade da abertura de vias de diálogos. Esses por sua vez, foram capazes de reunir a multiplicidade de olhares e estabelecer conexões entre diferentes perspectivas para pensar interdisciplinaridade no âmbito da Educação Básica-Séries Iniciais.

Em relação à interdisciplinaridade foi possível perceber ao longo das escritas que ao convidarmos os participantes a relembrarem suas memórias relacionadas ao cotidiano escolar, alguns deles encontraram entre suas lembranças experiências que divergiam de um paradgma predominante e fragmentador. Justamente nesses casos que as memórias de boas experiências estavam relacionadas com práticas interdisciplinares. Portanto, foram justamente os momentos significativos vivenciados pelos participantes que vieram a tona nas discussões e escrita das cartas. Assim, pensamos que práticas interdisciplinares estiveram relacionadas com experiências positivas que, por sua vez, constituiram-se significativas no processo de ensino e aprendizagem, bem como na escolha pela Pedagogia Licenciatura.

Nesse viés é inegável a contribuição que os estudos interdisciplinares têm prestado para seguirmos ampliando a rede de cinergias que se originam das aproximações horizontais entre escolas e universidades. Portanto, consideramos a importância dos espaços acadêmicos que têm se ocupado em pensar a escola a partir de concepções que privilegiam debates amplos, democráticos e despidos da temida insolênica intelectual.

Certamente, ao congregar e mobilizar reflexões sobre a interdisciplinaridade na educação básica, as distâncias entre universidade e escola são encurtadas e a ciência ganha novo vigor em uma dinâmica que busca permanentemente a reinvenção dos sentidos. Nessa direção temos acreditado que nas discussões interdisciplinares reside a potencialidade de conglutinar a multiplicidade da ciência.

Nessa concepção e a partir das leituras e análise do material discursivo fornecido nas cartas, percebemos que mesmo já existinto muitas pesquisas desenvolvidas na área da interdisciplinaridade e sendo este assunto bastante discutido, ainda é necessário uma formação docente que possibilite um aprendizado com foco na interdisciplinaridade. Assim, acreditamos estar buscando caminhos alternativos e em direção contrária aos obsoletos rumos pretendidos por um paradigma cuja principal marca é a fragmentação do conhecimento.

No entanto, consideramos ser necessário que os(as) futuros(as) pedagogos(as) busquem ser profissionais capazes de desenvolver uma visão sistêmica da realidade, sabendo que apenas o conhecimento de sua área de formação não é suficiente para responder às necessidades da contemporaneidade, relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, é necessário estarmos dispostos a vencer desafios em busca de uma constante formação.

Por esses rumos, temos entendido que pensar interdisciplinaridade passa pela constituição, manutenção e aperfeiçoamento de canais de diálogo entre diferentes campos disciplinares. Além disso, entendemos que a possibilidade de aprimorar, redimensionar e ampliar saberes não pode estar contida numa dinâmica que de certa forma fraciona e limita o aprendizado.

Desse modo, precisamos estar atentos a velha tendência de separar o discurso da prática, ou seja, não basta colher e propor renovações para o ensino no campo das ideias, muito embora seja nessa direção que despontem os

inconformismos. Todavia, se faz necessário operacionalizar as proposições renovadas, para que se consolidem como possibilidades efetivas. Assim sendo, evitamos que o excesso de discursos ocupe o lugar da escasses de práticas.

Contudo, é preciso ter a sobriedade necessária para entendermos que seja qual for o caminho a ser trilhado viveremos, enquanto, docentes, todas as alegrias e todas as tristezas de nossas escolhas. Nessa lógica, a interdisciplinaridade também apresenta seus limites. Porém, temos entendido que é necessário estarmos atentos aos fatídicos monólogos que preenchem todos os espaços em um fluxo unidirectional de informações.

REFERÊNCIAS

[1] LIMA, P. G. *Formação de professores:* por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Dourados, MS. UFGD, 2010.

[2] FOLLARI, Roberto. Sete princípios da interdisciplinaridade no realismo construtivista, in *Interdisciplinaridade: para além da filosófica do sujeito.* JANTSCH, Ari Paulo; Bianchetti, Lucídio(orgs). 9.ed.atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, p.107-121, 2011.

[3] MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

[4] FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

[5] PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. T. *Aprendizagem do adulto professor.* São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

[6] NIETZSCHE. F. *Os pensadores "Nietzsche".* São Paulo: Abril Cultural, 1978.

[7] STEPNHANOU, M; BASTOS, M. H (ogs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, v.2. Petrópoliz: Vozes, 2005. p. 52-65.

[8] BORDIEU, P. *O poder simbólico.* Trad. Fernando Tomaz. 6 ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2003.

[9] GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade:* uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson Learning,2003.

[10] NORA, P. Entre memórie et histoire la problematique des lieux. In: GERON, C. R. (org). *Le lieux de mémorie.* Paris: Gallimard, 1984. V.2. La Nation.

[11] RIBEIRO, J. *Matemática:* ciência, linguagem e tecnologia, 3: ensino médio. São Paulo, Scipione, 2010.

[12] LEIS, Hector Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

[13] JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber.* Rio de Janeiro: Imago, 1976.

[14] FAZENDA, I.C. A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração.* Vol. 1, n. 1, p.24-32, Maio/2009.

[15] FAZENDA, I.C. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.* 5. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002. Vol. 13. Coleção Educar. 119 p.

[16] FAZENDA, Ivani. Catarina Arantes. A pesquisa como eixo da formação de docentes interdisciplinares. In: (coord.) *Formação de docentes interdisciplinares.* Curitiba, PR: CRV, 2013

[17] NÓVOA, António. (Org). *Professores:* imagens do futuro presente. Portugal, Lisboa: Educa, 2009.

[18] TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação de Professores.* Petrópolis: Vozes, 2002.

[19] GARCIA, Joe. Ensaio sobre Interdisciplinaridade e formação de professores. *Seminário Internacional de Educação.* 2005. Disponível em:< http://www.sieduca.com.br/2005/2005/artigos/A4-2.doc>. Acesso em: 08 jul. 2017.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE – POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO FACEBOOK

DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING PRACTICE - FORMATIVE POSSIBILITIES IN FACEBOOK

Valdirene Hessler[a] Bredow,
Maristani Polidori[b] Zamperetti,,

[a] Doutoranda em Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de Pelotas,valhessler@gmail.com

[b] Doutora em Educação/Centro de Artes/Universidade Federal de Pelotas, maristaniz@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é parte integrante da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e tem o objetivo de discutir as diversas possibilidades que as tecnologias digitais possibilitam à prática docente. O procedimento metodológico para esta investigação se baseou no estudo de caso, e analisou um grupo da rede social Facebook, formado por alunos e professores de uma turma de ensino médio, a fim de averiguar se o meio digital é um espaço possível de desenvolver novas práticas docentes. Nas últimas décadas a sociedade em rede construiu uma linguagem que originou relacionamentos através das redes de computação, formando o ciberespaço, que compreende um espaço de comunicação virtual constituído pelas chamadas comunidades virtuais. Desta forma, um novo tipo de comunidade emerge da sociedade informatizada, unindo sujeitos que, mesmo em estando em diferentes territórios geográficos, reúnem-se e interagem no espaço eletrônico, o ciberespaço, através de conferências permeadas pelas tecnologias digitais. A partir deste viés, foi possível averiguar que a comunicação realizada através de ambientes virtuais pode ser amplamente utilizada, constituindo-se um meio colaborativo e inovador para a educação.

Palavras chave: Educação, *Facebook*, Prática Docente, Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The present work is an integral part of the dissertation research of Master in Education by the Federal University of Pelotas and aims to discuss the various possibilities that digital technologies make possible to the teaching practice. The methodological procedure for this research was based on the case study, and analyzed a group of the social network Facebook, formed by students and teachers of a high school class, in order to ascertain if the digital medium is a possible space to develop new practices teachers In the last decades the network society has built a language that originated relationships through the computer networks, forming the cyberspace, which comprises a virtual communication space constituted by the so-called virtual communities. In this way, a new type of community emerges from the computerized society, uniting subjects that, even when they are in different geographic territories meet and interact in the electronic space, cyberspace, through conferences permeated by digital technologies. From this bias, it was possible to verify that communication through virtual environments can be widely used, constituting a collaborative and innovative means for education.

Keywords: Education, Facebook, Teaching Practice, Digital Technologies.

Introdução

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federa de Pelotas.

O objetivo deste texto é apresentar e discutir sobre as diversas possibilidades que as tecnologias digitais possibilitam à prática docente, tendo como problemática a questão norteadora com o intuito de verificar se o meio digital é um espaço possível de desenvolver novas práticas docentes.

O procedimento metodológico para esta fase da pesquisa, que teve como base a pesquisa qualitativa, usou o estudo de caso para análise dos do campo de investigação, formado por um grupo da rede social *Facebook* integrado por 22 alunos e 14 professores de uma turma de ensino médio técnico de um instituto federal na cidade de Pelotas.

Assim, para este recorte serão apresentados os dados colhidos neste ambiente virtual, assim como algumas discussões sobre esta análise.

Desenvolvimento

A experiência docente faz com que seja possível perceber as transformações que a sociedade incorpora através das práticas e comportamento dos jovens estudantes.

A tecnologia digital cada vez mais crescente e abrangendo vários setores da sociedade faz com que se altere as relações, tanto sociais, afetivas e também educacionais.

Assim, com o advento de novas possibilidades de comunicação por meio do mundo globalizado e digital, os sujeitos acabam por incorporar até mesmo novas maneiras de aprender e ensinar. Os estímulos que o meio virtual propõe, faz com que consigamos aprender de forma autônoma e trocar experiências com outros sujeitos.

Desta forma, o uso destes estímulos para a aprendizagem foi realizado pelo projeto de Sugata Mitra, professor de tecnologia educacional da Universidade de Newcastle [Inglaterra – UK], que realizou uma experiência com crianças de uma comunidade de Nova Déli, na Índia, tendo como objetivo provar que estudantes, com idades entre 10 a 12 anos, podem aprender sozinhos, usando apenas a internet, sem nenhuma ou com pouca interferência de adultos. A experiência denominada "Hole in the Wall" [Buraco na Parede], realizada em 1999, consistiu em fazer um buraco na parede no qual foi colocado um computador voltado para a comunidade, com uma câmera, verificando o que crianças, que nunca haviam tido contato com tecnologia, fariam naquela situação. Durante a experiência foi possível observar que, ao explorarem as possibilidades que o computador permitia, quando descobriam algo, ensinavam às outras crianças, sendo que nenhuma falava inglês, idioma de programação da máquina [GALILEU, 2012].

Para o professor Mitra, isto prova que as crianças podem usar as novas tecnologias para aprenderem por conta própria, fazendo com que percorresse regiões rurais da Índia replicando seu experimento e, ao mesmo tempo, analisando a educação oferecida nestas cidades. Ele descobriu que o progresso que as crianças apresentavam, quando eram expostas ao computador, era o mesmo. Isso mostra que computadores podem, sim, ser usados para ensinar crianças, desde que elas estejam em grupo e possam trocar experiências entre si.

Após a experiência "*Hole in the Wall*", Mitra lançou o projeto SOLE [*Self Organised Learning Environments*], que consiste em ambientes de aprendizagem auto-organizados, utilizado hoje em escolas de 50 países. Neste projeto ele mostra que as crianças com um computador e uma ligação à Internet são capazes de aprender por si mesmas em uma forma auto-organizada de aprendizagem. As crianças se reúnem em grupos, mediados por uma mínima intervenção do professor, cujo trabalho não é ensinar, mas deixar que as crianças aprendam, tirando o foco de si mesmos como protagonistas em sala de aula. O funcionamento deste projeto consiste na realização de perguntas e questionamentos pelo professor, e os alunos organizados em grupo e com o computador conectado na Internet procuram respostas. Os alunos podem usar caderno, caneta, ou outro material que quiserem. Para Mitra, o SOLE acaba com a

rigidez do sistema, ajuda a abrir a mente, pois as crianças podem aprender, com um método mais rápido e igualmente eficiente [FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 2014].

A partir disto surge o questionamento se os professores podem ser substituídos pela máquina, pois nas regiões visitadas pelo pesquisador não existem professores capacitados tecnologicamente. Para Mitra, o ato de colocar uma criança na frente de um computador não irá resolver os problemas de aprendizagem, mas irá melhorar diversas situações. E quanto à figura dos professores ela ainda é essencial, pois é este profissional que estimulará a curiosidade das crianças, com perguntas, mediando e aglutinando o resultado das pesquisas dos estudantes, apresentando-as de forma mais clara.

Em virtude disto, corroborando com esta ideia de estímulo presente no trabalho docente, Alves [2014], em sua tese de doutorado, analisou a prática de professores que usam as TIC[38] em sala de aula de cursos superiores na Universidade Federal de Pelotas. A autora destaca que utilizar as tecnologias no ensino presencial classifica a prática em três situações: ensino tradicional com TIC, ensino comunicacional com TIC, e ensino em ambiente colaborativo com TIC.

A simples inserção de tecnologias no ensino, não garante benefícios na aprendizagem, pois é preciso estabelecer uma comunicação dentro destes ambientes para que o ensino seja efetivo.

Borba [2009] afirma que simplesmente adotar o uso das TIC como vídeos didáticos, laboratórios de Informática e de projetores multimídias, em sala de aula configura-se apenas uma ferramenta e não o ensino através das mesmas. Assim, estes aparatos:

> São utilizados somente como ferramentas, não sendo explorados como elementos integrados ao processo de ensino e aprendizagem. A restrição do uso apenas como meros equipamentos não permite que sejam utilizados para ajudar a transformar a educação, para inovar [BORBA, 2009, p.167].

Dentro deste contexto, o ensino tradicional através das TIC configura-se pelo enfoque pedagógico que reproduz e reitera conteúdos, em que o professor repassa aos alunos o conhecimento adquirido da mesma forma que recebeu, e o aluno, por sua vez, recebe as informações para memorizá-las, realizar tarefas e trabalhos reproduzindo o que viu em sala de aula [ALVES, 2014].

No ensino através da comunicação com as TIC, o mesmo se dá pelo diálogo do professor com seus alunos, neste processo, o uso das tecnologias se dão não apenas pelos recursos do ambiente escolar, mas também através dos meios que os estudantes têm acesso.

Um desses meios de ensino comunicacional com as TIC seria o uso do site de rede social Facebook como ferramenta pedagógica.

Alves [2014] considera que os professores, através desse meio, conseguem estabelecer um bom processo comunicacional para amplificar a comunicação no tempo e no espaço entre professor e alunos.

Bezerra e Brito [2013, p. 4] destacam que:

> O Facebook ajuda professores a se conectarem com seus alunos, enviando tarefas referentes às aulas pela rede, criando eventos, postando links úteis e outras atividades fora da sala de aula. Os alunos podem usar Facebook para entrar em contato com colegas sobre questões relativas a exercícios de classe ou provas, bem como colaborar em tarefas e projetos de grupo em um ambiente online.

Outra situação da prática pedagógica com o uso das TIC é o ensino em ambientes colaborativos que possibilitem a troca entre os indivíduos com vistas à construção do conhecimento.

A formação em ambientes colaborativos, segundo Porto [2003], proporciona elementos importantes para novas práticas e formas de se relacionar, estimulando vivências diversificadas.

Neste sentido, observa-se que aprendizagem é mais significativa quando valoriza a proposição de conteúdos de forma diferenciada, altera as concepções tradicionais de ensino que privilegiam a memorização e

[38] Tecnologias da Informação e Comunicação

reprodução de informações, estimulando o aluno em construir seu conhecimento com a aplicação de atividades que promovam a autonomia na sua aprendizagem, a partir do viés das situações de ensino através do uso das TIC em sala de aula.

As tecnologias têm papel expressivo e potencializador na educação, e se forem utilizadas de forma inteligente pelo professor em sala de aula, configuram-se em importantes fontes de auxílio na construção do conhecimento, quando inseridas a partir de uma prática docente integrada com os objetivos e metodologias de ensino.

Resultados e discussão

Para este recorte de investigação, serão apresentadas as considerações feitas em relação ao objeto observado, sendo o grupo da rede social Facebook intitulado "Meio Ambiente – 107". O grupo foi formado pelos 22 alunos da turma de primeiro ano do ensino médio técnico, que se articularam entre si para promover a comunicação entre eles mesmos e ter um contato com os 14 professores quando fosse necessário.

Como docente desta turma foi possível perceber que a interação dentro deste ambiente se dava além de uma comunicação de recados e informações, sendo que o meio era usado de forma muito mais intensa e com trocas que iam além de meros recados e informações sobre datas de provas, por exemplo.

Assim, as observações das postagens ocorreram no período de janeiro a agosto de 2015, resultando em uma coleta de 33 *print screens*[39], escolhidos para análise de um total de 55 postagens dentro do grupo neste período.

Os *prints* salvos como fotos formaram os arquivos que, após uma análise, apresentam de uma forma geral a participação dos alunos e professores neste ambiente virtual.

Serão apresentados neste trabalho, a média de uma postagem de cada mês, para que se tenha uma visão da participação dos membros neste ambiente virtual.

Observou-se que este foi um recurso bastante utilizado entre os alunos e professores que se articulavam através desta comunidade virtual para troca de informações.

Na imagem abaixo um dos alunos destaca um evento ligado ao meio ambiente, e convida os colegas contando com sua participação.



Figura 1. Convite para evento ligado ao Meio Ambiente. Fonte: www.facebook.com/groups, 2015.

A postagem abaixo, com data de 22 de fevereiro de 2015, mostra uma das mais recorrentes formas de utilização, com o aviso sobre provas e trabalhos a serem entregues. Consegue-se visualizar que, dos 36 membros do grupo, 34 viram a mensagem. Não houve comentários na postagem.

[39] O Print Screen é uma tecla comum nos teclados de computador. No Windows, quando a tecla é pressionada, captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela (exceto o ponteiro do mouse e vídeos) e copia para a Área de Transferência. Para salvar seu conteúdo, basta abrir algum programa que suporte imagens e pressionar "Ctrl + V"(colar), como o Microsoft Paint, que já vem instalado no Windows, ou em outros programas, como o Microsoft PowerPoint (licenciado pela Microsoft). Se quiser capturar somente a tela do programa ativo utilize simultaneamente o "Alt + Print Screen".



Figura 2. Postagem de recado. Fonte: www.facebook.com/groups, 2015.

Nestas imagens, de março/2015, a primeira mostra o compartilhamento de uma notícia e também apresenta um link com oportunidade de bolsa para trabalho. São temas que não estão ligados diretamente aos conteúdos, mas que interessam ao curso que estão estudando e aos colegas que desejam uma capacitação curricular.



Figura 3 : Postagem de notícia e oportunidade de trabalho. Fonte: www.facebook.com/groups, 2015.

A imagem seguinte (Figura 4) destaca para a possibilidade de realização de cursos gratuitos na área de Meio Ambiente, já que os alunos necessitam, além da carga horária de aulas, realizarem atividades extras durante o curso, como assistir palestras, participação em eventos e cursos conforme o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Estas atividades complementares visam a inserir o aluno nas demandas da sociedade através de práticas relacionadas à consultoria, implantação, elaboração e acompanhamento de projetos relacionados com todas as áreas do Meio Ambiente.

> O aluno deverá comprovar, no mínimo, 120 horas de atividades complementares através da entrega da ficha de cumprimento de atividades complementares, previamente avalizadas pelo orientador de Trabalho de Conclusão de Curso e cópias das comprovações das atividades, a serem revisadas e aprovadas pelo Colegiado. A documentação deverá ser entregue no último ano do curso (PPC, 2016, p 11).



Figura 4. Postagem destacando cursos on-line na área de Meio Ambiente. Fonte: www.facebook.com/groups, 2015.

Poderão ser consideradas atividades complementares do Curso Técnico em Meio Ambiente, aquelas que apresentem relação com os conteúdos ministrados no curso, como por exemplo as atividades de apresentação de trabalhos e pôsteres em eventos, publicação de artigos, estágios não obrigatórios, participação em projetos de pesquisa, realização de cursos pertinentes à área de formação, monitorias e participações em feiras, palestras e eventos em geral [PPC MEIO AMBIENTE, 2016].

A imagem 5 destaca duas postagens nas quais são compartilhados vídeos do YouTube[40] com aulas dos conteúdos de química e física que uma/um colega, postou destacando o caráter explicativo e possibilitando o acesso aos interessados no assunto.

A postagem contabilizou 34 visualizações, cinco comentários com inserção de outros vídeos em relação ao assunto destacado. Reflete-se aqui uma das várias formas que o espaço virtual possibilita na interação e troca de informações e também de aprendizagem dos membros do grupo.



Figura 5. Postagem com tutoriais do YouTube. Fonte: www.facebook.com/groups, 2015.

A imagem abaixo de abril/2015, destaca uma das postagens mais recorrentes de professores, que utilizam este ambiente para postagem de material trabalhado em aula, como slides, textos, recados referentes a trabalhos e pesquisas, provas, e outros assuntos, até mesmo postagens de notas do sistema.



Figura 6. Postagem de professor com material para pesquisa e trabalho. Fonte: www.facebook/groups, 2015.

A figura 7 mostra uma postagem com um link em que consta uma carta escrita em 2070, de forma ficcional, publicada em abril de 2002 na revista "*Crônicas de Los Tiempos*", na qual o autor da carta conta como estaria o mundo naquele ano. Nesta carta, está o destaque para o cuidado com o meio ambiente negligenciado pela humanidade. A postagem, destaca a preocupação que os alunos demonstram com o meio ambiente e o interesse pelo curso técnico escolhido. Ainda na mesma imagem, mais uma postagem com material e conteúdo para a prova, postado por um professor/professora da turma.



Figura 7. Postagem com link do YouTube. Fonte: www.facebook.com/groups, 2015.

[40] YouTube é um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet. O termo vem do Inglês "*you*" que significa "você" e "*tube*" que significa "tubo" ou "canal", mas é usado na gíria para designar "televisão". Portanto, o significado do termo "youtube" poderia ser "você transmite" ou "canal feito por você".

Postagens de uma professora da turma, dando ênfase para o Dia Mundial da Água[41] e do Meio Ambiente (Fig. 8).

Para os alunos deste curso, estas datas representam uma relação importante com as questões ambientais que estudam, procurando combater os excessos de uso dos bem naturais como a poluição de rios, o desperdício da água em situações cotidianas, desmatamentos e destruição do meio ambiente, o descarte inadequado de lixo sem separação de materiais para reciclagem, entre outros tantos.



Figura 8. Dia Mundial da Água e do Meio Ambiente. Fonte: www.facebook.com/groups, 2015.

Na postagem sobre o Dia Mundial da Água, uma das alunas comenta "*Consciência coletiva. Ahaha*". Este comentário ocorreu em função de a aluna ter identificado na postagem conceitos discutidos na disciplina de Sociologia[42], a partir do sociólogo Émile Dürkheim[43], referenciando a importância que os nossos atos possuem na sociedade.

A imagem abaixo (Figura 9) destaca mais uma postagem que demonstra a preocupação com o meio ambiente, em relação à economia de água e redução da quantidade de lixo.

Esta ação ecológica é de suma importância dentro do Curso Técnico em Meio Ambiente para os alunos, pois tem finalidades e objetivos em sua formação, conforme consta no PPC [2016, p.4], o foco é a formação de um profissional proativo, capaz de operar na área ambiental, potencializando a integração de conhecimentos humanísticos e tecnológicos, além de aperfeiçoar profissionais competentes e com responsabilidade social. O curso busca capacitar profissionais capazes de exercer atividades de forma responsável, ativa, crítica, ética e criativa na solução de problemas na área ambiental, adaptando-se às mudanças sociais e tecnológicas, compromissados com uma educação que prime pela edificação de uma sociedade mais justa e democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

Assim destaca-se o perfil dos profissionais que estão sendo formados neste curso técnico, destacando a consciência crítica em relação aos problemas ambientais eminentes no mundo contemporâneo.

[41] O Dia Mundial da Água foi criado pela ONU (Organização das Nações Unidas) no dia 22 de março de 1992, divulgando também a Declaração Universal dos Direitos da Água. Este dia é destinado à discussão sobre os diversos temas relacionadas deste importante bem natural, tendo como objetivo conscientizar a população mundial sobre o cuidado que se deve ter, elaborando medidas para diminuir a ação predatória do homem com a poluição e despertar a consciência ecológica da sociedade. Outro fato importante ocorreu durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em 1972, em Estocolmo, onde a ONU instituiu o Dia Mundial do Meio Ambiente, que passou a ser comemorado em 05 de junho. Tendo como objetivo chamar a atenção da população para os problemas ambientais e para a importância da preservação dos recursos naturais, até que então eram considerados, por muitos inesgotáveis. Nesse evento, que ficou conhecido como Conferência de Estocolmo, iniciou-se uma mudança no modo de ver as questões ambientais ao redor do mundo, além se serem estabelecidos princípios para orientar a política ambiental em todo o planeta.

[42] Consciência Coletiva: Forma padronizada de conduta e pensamento, é o conjunto de crenças e dos sentimentos comuns dos membros de uma mesma sociedade, forma um sistema determinado com vida própria (COSTA, 2005).

[43] Émile Dürkheim (1858-1917) Nasceu em Epinal, na Alsácia – França, considerado um dos autores da Sociologia Clássica.



Figura 9. Notícia de site g1.globo.com. Fonte: www.facebook.com/groups, 2015.

Noutra postagem consta um recado para a turma, solicitando o preenchimento de um questionário em ferramenta on-line, evidenciando uma outra forma de uso que o grupo possui, bastante usado para comunicação entre alunos e professores da turma (Fig. 10).



Figura 10. Solicitação de preenchimento de questionário em ferramenta virtual. Fonte: www.facebook.com/groups, 2015.

A próxima figura demonstra a postagem de um colega com material de ecologia que seria conteúdo na prova de Fundamentos de Ecologia, demonstrando uma forma de comunicação utilizada pela turma que possibilita fácil acesso à informação.

A utilização do grupo com a finalidade de comunicar recados é frequente já que é um meio ao qual todos possuem acesso e estão geralmente conectados, pois o próprio SRS *Facebook*, quando conectado pelo celular, mostra um ícone quando alguma atualização é feita no perfil do usuário.



Figura 11. Postagem com material e conteúdo para prova. Fonte: www.facebook.com/groups, 2015.

A partir das figuras com as postagens do grupo Meio Ambiente - 107, pode-se observar a consistente utilização de tal ferramenta virtual, como fonte de comunicação e troca de diferentes tipos de informações, podendo assim, ser um ambiente propício para o desenvolvimento de diferentes aprendizagens e conhecimento educacional.

Neste tópico de observações da pesquisa de campo foi possível verificar que o grupo "Meio Ambiente - 107" é utilizado para destacar questões ambientais estudadas pelos alunos neste primeiro ano de formação, com postagens de notícias e datas importantes para conscientização ambiental, tanto de alunos

como professores. Além disso, tutoriais do *YouTube* para auxílio na aprendizagem de conteúdos foram frequentes. Assim, o ambiente virtual é bastante utilizado para recados entre os próprios alunos e professores, constituindo um meio de compartilhamento de material de conteúdos vistos e trabalhados em aula assim como também material complementar das disciplinas.

Metodologia de Pesquisa

Fragoso, Recuero e Amaral (2015, p. 115-116) destacam que estudos baseados em Análise de Redes Sociais (ARS) partem de princípios que estudam as estruturas decorrentes das ações e interações entre os atores sociais, sendo possível compreender elementos e generalizações a respeito desses grupos. Desse modo, os estudos das redes sociais são retomados quando surgem os SRS. Além disso, essas interações sociais características da Internet geram novas possibilidades de estudo desses grupos sociais.

O site de rede social Facebook proporciona aos seus usuários uma forma de participação e formação de comunidades em grupos, e a partir desta característica, uma das turmas do primeiro ano do Ensino Médio do curso técnico, formou um grupo no qual participam todos os alunos e os professores.

A partir de uma pesquisa exploratória e bibliográfica em relação ao tema proposto, como pesquisas, artigos e livros pertinentes ao tema de estudo, buscou-se um método de pesquisa para este problema.

Para Fragoso, Recuero e Amaral (2015) ao analisar um site de rede social é preciso selecionar os atores, que podem ser indivíduos, instituições ou grupos.

Desta forma, classificação desta pesquisa foi do tipo básica, pois não buscou uma solução para problemas práticos, pelo contrário, poderá ser usada como fonte de geração de novos conhecimentos.

Para este estudo foi usado o método qualitativo de pesquisa, por ser um método que, ao utilizar a observação e a entrevista para a coleta de dados, possibilita que o pesquisador possa ter clareza sobre o objeto a que se dispôs a observar e entrevistar.

Diante desta perspectiva qualitativa para o presente trabalho, a forma metodológica utilizada para o estudo deste problema de pesquisa foi o estudo de caso. Apesar de existirem contestações sobre a rigorosidade do método de estudo de caso, é uma maneira de pesquisa bastante utilizada nas ciências sociais e humanas, assim como também em educação (YIN, 2005).

> Em educação, os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 60 e 70, mas com um sentido muito estrito: estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula (ANDRÉ, 2008, p.14).

O estudo de caso, conforme sua denominação propõe, é uma forma de pesquisar uma situação específica, um fenômeno particular, para a compreensão de uma determinada relação de causa e efeito. “Um caso é sempre uma unidade individual: pode ser uma pessoa, um grupo, ou uma situação específica. Trata-se de uma estratégia adequada quando o fenômeno de estudo relaciona-se a uma situação cotidiana comum (MALHEIROS, 2011, p. 94).

Essa forma de pesquisa possui suas características próprias, e uma delas, a descrição, que significa o detalhamento completo e exato da circunstância investigada. “A heurística significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2008, p.18).

Quanto a coleta de dados, é importante destacar que os dados que foram apresentados neste trabalho são uma amostragem de todas as postagens analisadas, para que assim seja possível entender a amplitude do que foi analisado.

Malheiros (2011) destaca que a coleta de dados é um processo que pressupõe precisão no trabalho do pesquisador.

> A coleta de dados qualitativos é um processo que exige muito rigor do pesquisador, porque a observação do fenômeno está certamente impregnada pela história pessoal daquele que observa. Isso não quer dizer que os dados quantitativos sejam neutros quanto à sua coleta. Contudo, ao mensurar a realidade busca-se inibir a subjetividade, o que não é possível quando tal realidade existe do ponto de vista do sujeito, caso das pesquisas qualitativas. A abordagem qualitativa parte do princípio de que a realidade só existe do ponto de vista da pessoa. Ou seja, o que é real é a interpretação que se faz de um fenômeno, não o fenômeno em si (MALHEIROS, 2011, p. 188).

Os sujeitos da pesquisa conforme já apresentados, foram os articuladores da formação do grupo do facebook, e, juntamente com os professores formaram a material usado para este estudo de caso

Conclusões

No decorrer desta investigação e nas observações que foram apresentadas neste trabalho, foi possível perceber que, o Facebook configurou-se como uma possibilidade educativa nas práticas dos professores da turma investigada. Além de ser um site de rede social com finalidades de comunicação e interação social, apresentando um potencial presente no ambiente virtual de aprendizagem, porém, para que ele se institua como tal, é necessária uma dinâmica de apoio entre alunos e professores, e aí está o desafio.

Se por um lado o Facebook apresenta esta possibilidade de interação educacional, por outro estão os estudantes que já fazem parte deste ambiente virtual, são integrantes de comunidades online e possuem ampla facilidade de conhecimento das ferramentas que o site apresenta.

A partir destas informações entende-se que o ambiente virtual é uma fonte de comunicação e troca de diferentes tipos de informações, podendo assim, ser um ambiente propício para o desenvolvimento de diferentes aprendizagens e conhecimento educacional.

O ambiente virtual consiste em um meio de compartilhamento de material e interação entre os sujeitos que o formam, configurando-se como uma possibilidade formativa e colaborativa para a educação.

Assim, é preciso relativizar que as transformações que a tecnologia digital desencadeou para as relações sociais e econômicas, estende-se para o campo educativo, permitindo novidades e desafios, assim como também novas formas de interação, principalmente entre professores e alunos, para além no espaço físico da sala de aula. As TIC propiciaram novos suportes e ferramentas que, incorporados às práticas pedagógicas, auxiliam as atividades de docentes e mudam a dinâmica do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

[1]ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.* Brasília: Liber Livro Editora, 3ª. edição, 2008.

[2]ALVES, Rozane da Silveira. *Prática dos professores da UFPel: utilização das TIC no ensino.* Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

[3]BEZERRA, Júlio César Cavalcante; BRITO, Sydneia de Oliveira. *Redes Sociais como ferramenta pedagógica: O caso do projeto e-Jovem.* Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/277.pdf . Acesso: 25 Jan. 2016.

[4]BORBA, Michele Schuster. *Caminhando à luz de velas em meio a tempestade: o desafio de uma aula inovadora frente a um novo perfil de aluno na sociedade da informação.* In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; GHIGGI, Gomercindo (Organizadores). Práticas inovadoras na aula universitária. São Luis: EDUFMA, 2009, p. 157-172.

[5]COSTA, Marisa Vorraber. *A escola mantém-se como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas.* Entrevista. Jornal A Página da Educação. Porto, v. 151, p. 11-13. 1°. de dezembro de 2005.

[6]FRAGOSO, Suely; Recuero, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet.* Porto Alegre, Sulina, 2015.

[7]FUNDACIÓN TELEFÓNICA. *SOLE´s: despertando la curiosidad con una pizca de tecnología y mucha autonomía.* 10 marzo de 2014. Disponível em: https://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2014/03/10/soles-despertando-la-curiosidad-con-una-pizca-de-tecnologia-y-mucha-autonomia/ Acesso em: 22 nov. 2016.

[8]MALHEIROS, Bruno Taranto. *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

[9]PPC MEIO AMBIENTE. *Projeto Pedagógico de Curso.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio - Grandense. Câmpus Pelotas - Visconde da Graça, 2016.

[10]PORTO, Tania Maria Esperon. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In: PORTO, Tania Maria Esperon (Org). *Redes em Construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM, 2003.

[11]REVISTA GALILEU. *Crianças podem aprender sozinhas?* Por Luciana Galastri, 2012. Disponível em: http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI293418-17770,00-CRIANCAS+PODEM+APRENDER+SOZINHAS.html . Acesso em: 07 nov. 2016.

[12]SANTOS, Vanessa Sardinha dos. *22 de março – Dia Mundial da Água.* Brasil Escola. Disponível em: http://brasilescola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-agua.htm. Acesso em: 08 nov. 2016.

[13]SANTOS, Vanessa Sardinha dos. *05 de Junho — Dia Mundial do Meio Ambiente.* Brasil Escola. Disponível em: http://brasilescola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-mundial-do-meio-ambiente-ecologia.htm. Acesso em: 08 nov. 2016.

[14]Yin, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos.* 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS DA UFPEL E DA UNIPAMPA: UM OLHAR SOBRE O ART. 26-A DA LDB À LUZ DE UMA PEDAGOGIA TRIANGULAR

KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN CURRICULA OF THE DEGREES IF UNIVERSITIES FROM UFPEL AND UNIPAMPA: SPECIFIC EYE UPON THE ART 26-A OF THE LDB ON THE LIGHT OF A TRIANGULAR PEDAGOGY

Valéria Fontoura Nunes[a],

[a] Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – Pelotas/RS, valeriafnunes@gmail.com

RESUMO

O estudo tem como foco a obrigatoriedade do artigo 26-A da LDB, especialmente nos currículos das Licenciaturas da UFPel e da Unipampa à luz de uma Pedagogia Triangular. A primeira parte traça o mapa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e dos Componentes Curriculares de diversos Cursos de Licenciaturas. No caso, os resultados iniciais salientam que, nos PPCs, só existe um comentário, um tanto vago, a respeito da obrigatoriedade desse conteúdo relacionado à história e às culturas afro-brasileira e indígena. Na verdade, não existe qualquer análise indicadora da fecundidade em relação ao tema, considerando que nem todos os cursos possuem disciplinas sobre a cultura africana ou indígena. No caso da UFPel, há cursos que oferecem a disciplina como obrigatória. O segundo aspecto remete a um aspecto epistemológico da questão, ultrapassando os limites da simples legalidade. Ou seja, apesar do âmbito legal da LDB, a prática exige um horizonte teórico capaz de justificar o tema. Frente a isso, acredita-se que a noção de uma Pedagogia Triangular pode suprir essa lacuna. Nesse sentido, os cursos podem organizar seus Componentes Curriculares comtemplando a história e cultura afro-brasileira e indígena, concebida no horizonte das originalidades de uma triangularidade *afro-ibérica e ameríndia*.

Palavras chave: Currículo, Licenciaturas, LDB, Pedagogia Triangular.

ABSTRACT

The study focuses on the obligation of article 26-A of the LDB: Law of directives and bases of the national education, especially in the curricula of the degrees if universities: UFPel and Unipampa on the light of a Triangular Pedagogy. The first part traces the map of the Pedagogical Projects of the Courses (PPCs) and the Curricular Components of several Courses to Teacher`s Formation. In the case, the initial results point out, at in the PPCs, there is only a somewhat vague comment about the obligatory nature of this content related to Afro-Brazilian and indigenous history and cultures. In fact, there is no analysis of fecundity in relation to the subject, considering that not all courses have subjects on African or indigenous culture. In the case of the UFPel, there are courses that offer the discipline as compulsory part of the academic curriculum. The second aspect refers to an epistemological aspect of the question, extrapolating limits of mere legality. That is, despite the legal scope in the LDB, the practice requires a theoretical horizon capable of justifying the theme. Against this, it is believed that the notion of Triangular Pedagogy can fill this vacuum. In this sense, the university courses can organize their Curricular Components by examining afro-brazilian and indigenous history and culture, idealized in the horizon of the originalities of Afro-Iberian and Amerindian triangularity.

Keywords: Curriculum, Degrees, LDB, Triangular Pedgogy.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais normatizam a educação nacional e orientam os cursos de graduação no seu planejamento e na formação dos acadêmicos. Entretanto, apenas o aporte jurídico não garante que as normas sejam abordadas propriamente dita na prática. Para além das questões jurídicas, é preciso que haja o reconhecimento social.

Este estudo teve como foco a obrigatoriedade do artigo 26-A da LDB, especialmente nos currículos das Licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) à luz de uma Pedagogia Triangular. A primeira parte traçou o mapa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e dos Componentes Curriculares de diversos Cursos de Licenciaturas. Os cursos da UFPel analisados foram: Artes Visuais, História, Letras – Português e Pedagogia. Na Unipampa, foram: Ciências Humanas, História, Letras – Português e Pedagogia.

Para tanto, realizou-se uma análise documental da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciatura em História, Letras – Português e Pedagogia para averiguar como o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena aparecem nesses documentos.

Em seguida, organizou-se uma estrutura conceitual da Pedagogia Triangular. Assim, foi estabelecido um eixo pluridimensional, em que por meio desta teoria epistemológica, é possível determinar maneiras de se abordar a educação em uma perspectiva geo e intercultural.

De modo geral, as Diretrizes Curriculares Nacionais determinam as normas gerais e as práticas curriculares para formação e atuação de professores, na educação das relações étnico-raciais e para o desenvolvimento das licenciaturas. Tais Diretrizes Curriculares constituem-se de orientações normativas, as quais definem os princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular (BRASIL, 2005, p. 5).

Nessa perspectiva, trabalhar a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena sob a concepção de uma Pedagogia Triangular, é abrir uma possibilidade de novas experiências. Desse jeito, é possível aproximações, as quais reconhecem uma mudança geocultural para interconectar as tradições ibero-afro-indígena e latino-americanas. Bem como, propor práticas pedagógicas que fortaleça o tempo e o espaço de cada povo e que se estabeleça um elo entre os estudantes, os professores e a sociedade. Dessa maneira, respeitando e convivendo com a diversidade.

Em vista disso, o artigo estrutura-se da seguinte maneira: primeiramente, discute-se como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas em História, Letras – Português e Pedagogia tratam a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, Art. 26-A da LDB. Em seguida, conceitua-se a perspectiva de uma Pedagogia Triangular. Na sequência, apresenta-se os resultados e discussões e, por fim, as conclusões.

LDB e diretrizes curriculares nacionais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece normas e princípios para todos os níveis de ensino, desde a educação básica; educação infantil; ensino fundamental e ensino médio; e, a educação superior. Especificamente, o capítulo II regulamenta a educação básica. No Art. 26-A do capítulo II, determina que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996). No entanto, como as Diretrizes Curriculares Nacionais abordam este artigo?

Nessa concepção, para este trabalho, foi realizado uma análise documental em diferentes Diretrizes Curriculares: para Formação de Professores da Educação Básica, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes das Licenciaturas em História, Letras – Português e Pedagogia. Tal investigação é para saber como estas diretrizes tratam a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais instituem princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e no programa dos cursos de graduação. Como também, no planejamento, nos processos de avaliação e na regulação das instituições (BRASIL, 2015).

Em virtude dessas diretrizes, percebe-se que na Resolução Nº 2, que constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência, em seu Art. 2, os professores estarão habilitados:

> [...] na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola) (BRASIL, 2015).

Valendo-se dessas especificidades, essa Resolução apresenta os princípios que norteiam a formação inicial e continuada dos docentes. Entretanto, ao analisar os artigos, incisos e itens, quando se trata da educação da diversidade étnico-racial ou das culturas indígenas e quilombolas, são colocados de forma geral. Os temas não contemplam muitas explicações ou referências.

Em termos de estrutura e currículo para formação inicial do magistério da Educação Básica, o inciso 2 do Art. 13 resolve o que os cursos deverão garantir nos currículos:

> [...] conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

É possível destacar que os professores precisam conhecer muitas temáticas e dificilmente consegue trabalhar com tantas questões. Entretanto, desenvolver no currículo as diversidades étnico-racial, é um desafio para aproximar histórias e culturas que fazem parte do Brasil. Em vista disso, a LDB, em seu inciso 1º do Art. 26-A determina que no conteúdo programático inclua:

> [...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, [...], tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando a suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas, pertencentes à história do Brasil (BRASIL, 1996).

Estas deliberações foram sancionadas pela Lei nº 10.639/03 que altera a LDB. Tal Lei instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2003). Tomando-se como base essa Lei, foi designado a Resolução Nº 1 em 2004, a qual constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Desse jeito, as diretrizes são consideradas dimensões normativas, reguladoras de caminhos. Essas diretrizes não visam ações uniformes, mas objetivam oferecer referências e critérios para que se possam tornarem-se em práticas pedagógicas (BRASIL, 2004). Dessa maneira, essa Resolução pode, por exemplo,

orientar as licenciaturas para organizarem em seu Componentes Curriculares, disciplinas que abordem a história e cultura afro-brasileira. Assim como determina o inciso 1º do Art. 1 da Resolução Nº 1 de 2004:

> As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

Esta determinação faz parte da Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a LDB ao incluir a obrigatoriedade do estudo, além da história e cultura afro-brasileira, o estudo da história e cultura indígena. Assim como, institui que:

> Os conteúdos referentes à história e a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Valendo-se das alterações contidas na Lei de Diretrizes e Bases, este trabalho teve por finalidade averiguar como as diretrizes curriculares tratam a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Em vista disso, foram analisados também as Diretrizes Curriculares das Licenciaturas em História, Letras e Pedagogia.

Ao estudar os documentos, compreende-se que, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, não existe um artigo especifico tratando sobre a temática do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Também tem que ser considerado que o Parecer é do ano de 2001, antes das alterações da LDB. No Parecer, há somente uma deliberação de que "os cursos de licenciaturas deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior" (BRASIL, 2001).

Neste mesmo Parecer, é definido as Diretrizes Curriculares para o curso de História. A única menção é que se deveria estar mais presente a História da África Negra (BRASIL, 2001). Entretanto, na Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena está presente no decorrer da Resolução.

Nesta Resolução, o inciso 2º do Art. 2 destaca que a docência se compreende como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. O egresso do curso de Pedagogia deve:

> [...] identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, e outras (BRASIL, 2006).

Desse modo, como está escrito neste excerto, a Resolução aborda as questões do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, os itens explicam de forma geral. Não há artigos ou incisos específicos que tratem a obrigatoriedade do Art. 26-A da LDB.

Nessa concepção, a teoria da Pedagogia Triangular pode indicar possibilidades para os Componentes Curriculares das licenciaturas, contribuindo para uma geo e interculturalidade. Assim, sugerir o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam abertas para a diversidade. Dessa maneira, na continuação, será desenvolvida a estrutura conceitual da Pedagogia Triangular.

Pedagogia triangular

O presente artigo teve como objetivo estudar a obrigatoriedade inerente ao Artigo 26-A da LDB no horizonte dos currículos das licenciaturas da UFPel e da Unipampa à luz de uma Pedagogia Triangular. Em vista das concepções das Dirterizes Curriculares Nacionais no que se referem ao estudo da

história e cultura afro-brasileira e indígena, a conceituação da Pedagogia Triangular pode auxiliar na educação que considere a etno-cultura em uma multiplicidade de identidades, povos e culturas.

Nessa perspectiva, existe a necessidade de uma epistemologia capaz de cultivar a hospitalidade, destacando-se a convivência na diversidade. Considera-se as geoculturas de um horizonte de interconexão entre três continentes: África, Europa e as Américas (PIZZI, 2018).

Na verdade, esse movimento serve para modificar o eixo de uma geocultura alicerçada no eurocentrismo para uma interconexão com as tradições ibero-afro-indígena e latino-americanas. Ao repensar a rede de vínculos, se amplia as interrelacões com as diversidades no contexto de uma geo e interculturalidade.

A intenção é que por meio das contribuições como os indigenas e afrodescendentes se delineia uma interculturalidade que empodere tais culturas. A questão é desnudar o que está escondido, ou seja, tirar das sombras, conforme Merleay-Ponty (1984). Se o esquecimento das origens pode indicar o acobertamento das matizes etnoculturais, segundo Husserl e Merlau-Ponty. O resgate dessas matizes é o caminho para descolonizar a racionalidade científico-monolinguista (PIZZI, 2018). Isso porque, de acordo com Honnet (2011, p. 166),

> [...] dispomos da capacidade de demonstrar nosso desprezo a pessoas presentes mediante o fato de comportarmo-nos diante delas como se elas, fisicamente, não existissem no mesmo espaço.

Nessa percepção, as sombras se apresentam na invisibilidade dos povos afro e ameríndios (ou povos originários). Essa invisibilidade ocorre pela hegemonia de uma epistemologia eurocêntrica.

Para rever essa concepção, Merlau-Ponty (1984) pensa em um projeto em que resgate as origens. Pensar de novo seria o esforço de voltar na relação do significado e do sentido de nossos mundos, para reestruturar o nosso chão. Pizzi (2018, p. 661) ressalta que:

> O pensar de novo se traduz, então, em um processo de descortinamento e, a partir disso, evidenciar as raizes de nosso filosofar em vista a compreender como sair das sombras para, então, conseguir reorganizar as perspectivas teórico-filosóficas desde outro horizonte.

Desse modo, o repensar é definido pela interseção de três continentes e seus mundos da vida, reconhecendo uma mudança geocultural em que se entende o Atlântico como o centro. Assim, abre-se para a interconexão entre África, Europa e o continente americano.

Assim, pensar de novo, em uma perspectictiva dinâmica, é capaz de renovar e transformar nossa autocompreensão com vistas a uma heterocompreensão. Na concepção de Pizzi (2018, p. 670),

> [...] será possível encontrar caminhos que conduzam a uma racionalidade capaz de reatar essa espécie de estames ou laços de cada uma das ramas da diversidade étnico-cultural, ou seja, uma hospitalidade na diversidade e na convivência.

A alternativa para compreender a diversidade de mundos estará na reflexão para definir princípios para uma Pedagogia Triangular. A transformação geo e intercultural está na renovação do papel da razão. Dessa forma, uma Pedagogia Triangular presume, por exemplo:

a)Abertura para novas experiências, reconhecendo as diferenças;

b)O compartilhamento das experiências originárias de povos e culturas;

c)Reconhecer a mudança geocultural novo eixo gravitacional ibero-afro-indigena e latino-americanas;

d)Não se limita aos aspectos ligados à história e à cultura das três vertentes das nossas raízes, mas evidenciar as lutas e as reivindicações intrínsecas ao movimento geocultural da modernidade ocidental, cujo processo de reconhecimento da diversidade possibilitaria

uma convivência harmoniosa;

e)A diversidade não significa apenas a certificação de mundos e estilos de vida diferenciados, mas a desconstrução das colonialidades e, ao mesmo tempo, a preocupação com as alternativas para o diálogo intercultural e a convivência hospitaleira na multiplicidade.

Valendo-se desses princípios, uma das funções da Pedagogia Triangular é a interação entre as diferentes culturas. Apenas na interrelação é possível conhecer o diferente. Mais do que tolerar a diferença, o respeito acontece quando aprendemos as diversidades de saberes e povos. Nesse sentido, por meio de uma epistemologia triangular, se determinará uma geo e interculturalidade.

O modo como a perspectativa da Pedagogia Triangular pode contribuir para que o Artigo 26-A da LDB seja plenamente implementado é de extrema relevância. Isso porque ela estabelece o reconhecimento das diferentes povos. Não é negar, nem esquecer uma cultura mais valorizada do que a outra, mas possibilitar o processo de conhecer a diversidade. Inclui as histórias, as memórias, os saberes, as lutas e as reivindicações da cultura europeia, africana, indígena e latino-américas. Em virtude dessas relações, ressaltam-se os resultados e discussão dessa pesquisa na sequência.

Resultados e discussão

Com a finalidade de estudar a obrigatoriedade inerente ao Artigo 26-A da LDB no horizonte dos currículos das licenciaturas da UFPel e da Unipampa à luz de uma Pedagogia Triangular. Esta seção destaca os resultados mais relevantes do trabalho.

Primeiramente, realizou-se uma pesquisa documental em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para saber como tais documentos abordam a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Enfatiza-se que na LDB está bem explícito no Artigo 26-A a obrigatoriedade, no ensino fundamental e médio, do estudo sobre a hitória e cultura afro-brasileira e indígena.

Além disso, os incisos I e II apresentam o conteúdo programático e as características que devem ser analisados para as aulas. Ressalta-se que o documento delineia a obrigatoriedade, sobretudo, na educação artísticas, literaturas e história.

Em virtude das alterações da LDB com a Lei nº 10.639/03 e depois com a Lei Nº 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais também sofreram modificações, inserindo as Relações étnico-raciais como conteúdo obrigatório. Observam-se a Resolução Nº 1, de 2004, que determina as Diretrizes para as Relações Étnico-Raciais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, as quais instituem em seus artigos e incisos como se deve organizar as Relações Étnico-Raciais tanto para a Educação Basíca como para o Ensino Superior.

Percebe-se que os documentos jurídicos estão estruturados na medida que sejam bem aplicados na educação. No entanto, há um distanciamento entre o que consta nas Diretrizes e o que a sociedade considera relevante. Isso porque nem tudo que tem o aporte legal esteja amparado pelo comprometimento da sociedade. De outro modo, também, é possível considerar que pelo volume de diretrizes e normas, a escola e a universidade não estejam preparadas para implementar tais resoluções.

Valendo-se dessas questões, esta pesquisa foi realizada para saber como as licenciaturas da UFPel e da Unipampa abordam a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Nesse sentido, buscou-se como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) destacam o Artigo 26-A da LDB.

Os PPCs dos cursos de licenciaturas da UFPel foram: Artes Visuais, História, Letras – Português e Pedagogia. Os cursos de licenciaturas analisados da Unipampa: Ciências Humanas, História, Letras – Português e Pedagogia. De modo geral, os Projetos Pedagógicos dos Cursos, tanto da UFPel quanto da Unipampa, são superficiais ao mencionarem a obrigatoriedade do estudo

da história e cultura afro-brasileira e indígena. Os PPCs não determinam em seus objetivos o estudo das Relações Étnico-Raciais, nem mesmo, apresentam referências ou materiais de apoio.

Em relação aos componentes curriculares, nem todos os cursos apresentam disciplinas obrigatórias ou optativas. No caso, o curso de licenciatura em Ciências Humanas da Unipampa não possuí nenhuma disciplina específica sobre as Relações Étnico-Raciais, ou sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Os componentes curriculares da UFPel e da Unipampa, de forma geral, possuem disciplinas optativas relacionadas às Relações Étnico-Raciais. No curso de Artes Visuais da UFPel, destaca-se a disciplina obrigatória: Arte e Cultura Afro-brasileira.

O curso de História da UFPel tem a disciplina obrigatória: História da África. As disciplinas optativas são: Ensino da História da África, História da África Colonial, História da África Contemporânea e História da África Lusófona.

O curso de licenciatura em Letras – Português da UFPel tem a disciplina optativa: Panorama Cultural das Literaturas Portuguesa e Africana. O curso de Pedagogia da UFPel possui a disciplina optativa: Educação e Relações Étnico Raciais – Cotidiano Escolar.

Na Unipampa, o curso de História possui três disciplinas obrigatórias: História da África I, História da África II e História e Ensino da Cultura Afro-brasileira. Nesse curso existem duas disciplnas optativas: Tópicos especiais em História da África e Cultura Afro-brasileira e História e Cultura Indígena, única disciplina relacionada à história e cultura indígena.

No curso de Letras – Português da Unipampa, tem uma disciplina obrigatória: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Uma disciplina optativa: Cultura Africana. O curso de Pedagogia tem uma disciplina optativa: Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Com esse panorama apresentado por esse trabalho, é possível mostrar que apenas ter a legislação sobre a obrigatoriedade do estudo da hisória e cultura Afro-brasileira e indígena não é o suficiente. Nesse sentido, a Resolução Nº 1 de 2004, estabelece que as instituições de ensino superior incluirão disciplinas e programas vinculados ao tema das relações étnico-raciais.

Entretanto, apesar de não termos um número expressivo de discplinas que abordam essas relações, é preciso parabenizar os cursos que as mantêm. Mesmo que a maioria dos componentes curriculares ofereçam disciplinas optativas, é uma forma de incluir as temáticas nos currículos das licenciaturas.

Bem como já foi mencionado, as Diretrizes normatizam e determinam como os cursos de graduação devem ser organizados. Em vista disso, dentro da carga horária de cada graduação deve ser planejado a estrutura curricular. Desse modo, para contemplar a integralização do curso, é fundamental delinear todo o programa que compõe o curso. Por isso, a dificuldade de se ter um curso de graduação, especialmente um licenciatura, plural e diversificado.

Com base nisso, é crucial romper com esse ciclo, em que só é considerado importante os componentes curriculares relacionados a disciplinaridade de cada cursos, com nas Letras, na Pedagogia ou na história. Além disso, para que os temas transversais sejam obrigatórios nos currículos, é essencial o envolvimento e a pressão da sociedade. Se a comunidade achar relevante o estudo das relações étnico-raciais ou da diversidade, por exemplo, ela irá pressionar para que seja estudado e trabalhado nas escolas e universidade. No entanto, por outro lado, se a sociedade não valoriza tais questões, ela não se importará nem mesmo exigirá a presença dessas discussões em sala de aula.

Nessa perspectiva, tratar de uma Pedagogia Triangular é tentar alterar os papeis hegemônicos, inclusive nas licenciaturas. Desenvolver a Pedagogia Triangular é oferecer a possibilidade de uma geo e interculturalidade entre os povos e culturas. Nesse caso, é cultivar a hospitalidade para desenvolver a convivência na diversidade. Em vista disso, é um movimento de pensar de novo, pois ressalta-se a interconexão das tradições ibero-afro-indígena e latino-americanas.

Nesse contexto, a Pedagogia Triangular tem a função de encontrar caminhos para uma racionalidade que desenvolva a diversidade étnico-cultural. Assim, os princípios da Pedagogia Triangular podem auxiliar para pensarmos como inserir nos cursos de licenciatura o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Para iniciar, é imprescindível o reconhecimento da diversidade de saberes e culturas. Mais do que tratar a história dos povos, é evidenciar as raízes, as lutas e as reivindicações dos povos originários (negros e índios). Esse reconhecimento é a base para uma convivência harmoniosa, pois, no momento que nós conhecemos tais culturas, aprendemos a respeitar e a viver em conjunto. Por meio disso, os cursos podem organizar seus Componentes Curriculares contemplando a história e cultura afro-brasileira e indígena, concebida no horizonte das originalidades de uma triangularidade *afro-ibérica e ameríndia*.

Conclusões

Este estudo teve como foco a obrigatoriedade do artigo 26-A da LDB, especialmente nos currículos das Licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) à luz de uma Pedagogia Triangular. A primeira parte traçou o mapa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e dos Componentes Curriculares de diversos Cursos de Licenciaturas. Os cursos da UFPel analisados foram: Artes Visuais, História, Letras – Português e Pedagogia. Na Unipampa, foram: Ciências Humanas, História, Letras – Português e Pedagogia.

Em virtude dessa investigação, compreende-se que apenas o aporte jurídico não garante que as normas sejam trabalhadas nos currículos das licenciaturas. Para além das questões jurídicas, é preciso que haja o reconhecimento social.

De modo geral, os Projetos Pedagógicos dos Cursos, tanto da UFPel quanto da Unipampa, são superficiais ao mencionarem a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Os PPCs não determinam em seus objetivos o estudo das Relações Étnico-Raciais, nem mesmo, apresentam referências ou materiais de apoio.

Em relação aos componentes curriculares, nem todos os cursos apresentam disciplinas obrigatórias ou optativas. No caso, o curso de licenciatura em Ciências Humanas da Unipampa não possuí nenhuma disciplina específica sobre as Relações Étnico-Raciais, ou sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Apesar de não termos um número expressivo de discplinas que abordam as Relações Étnico-Raciais, é preciso parabenizar os cursos que as mantêm. Mesmo que a maioria dos componentes curriculares ofereçam disciplinas optativas, é uma forma de incluir as temáticas nos currículos das licenciaturas.

Além disso, é essencial que a sociedade se envolva e pressione, se achar relevante o estudo das relações étnico-raciais e da diversidade. Por outro lado, se a sociedade não valorizar esses temas, ela não exigirá a sua presença em sala de aula.

Nessa perspectiva, tratar de uma Pedagogia Triangular é tentar alterar os papeis hegemônicos, inclusive nas licenciaturas. Desenvolver a Pedagogia Triangular é oferecer a possibilidade de uma geo e interculturalidade entre os povos e culturas. Nesse caso, é cultivar a hospitalidade para desenvolver a convivência na diversidade. Por meio disso, os cursos podem organizar seus Componentes Curriculares contemplando a história e a cultura afro-brasileira e indígena, concebida no horizonte das originalidades de uma triangularidade afro-ibérica e ameríndia.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. *Constituição Nacional*. 1988.

[2] BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.

[3] BRASIL. Lei nº 10.639 de 09/01/03. *Altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira".* 2003.

[4] BRASIL. Lei nº 11.645 de 10/03/08. *Altera a Lei 9394/96, modificada pela Lei nº 10.639, de 09/03/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no*

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena". 2008

[5] BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.* 2001.

[6] BRASIL. Parecer CNE/CO Nº 5. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.* 2005.

[7] BRASIL. Resolução Nº 1. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. 2004.

[8] BRASIL. Resolução Nº 1, de 15/05/2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. 2006.

[9] BRASIL. Resolução Nº 2. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*. 2015.

[10] HONNET, Axel. *La sociedad desprecio.* Madrid: Editorial Totta, 2011.

[11] PIZZI, Jovino. Os elementos etnoculturais de uma pedagogia triangular: o caminho para a hospitalidade convivial. In: *Revista Educação Pública*. v. 27, n. 65/2, p. 657-673, maio /ago, 2018.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONTEXTO HISTÓRICO E SUAS PESQUISAS

EVALUATION OF SCHOOL LEARNING: HISTORICAL CONTENT AND ITS RESEARCHES

Veronica Cunha Barcellos[a]

[a] Mestranda em Educação/PPGEDU/UniversidadeFederal de Rio Grande – FURG/ veronicacunhabarcellos@gmail.com

RESUMO

Os estudos acerca da avaliação da aprendizagem têm contemplado diversos aspectos e fatores que incidem na atividade docente. Objetivando investigar e compreender os elementos associados à questão da avaliação praticada na escola, examinamos a produção científica relacionada à base de dados do SciELO sobre a avaliação da aprendizagem, manuseando como procedimento metodológico o estudo do Estado da Arte. Este tipo de pesquisa tem um caráter bibliográfico, que tem como desafio mapear e discutir as produções acadêmicas, como dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários, de diferentes campos do conhecimento, tendo como objetivo tentar responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados, em diferentes épocas e lugares e de que formas e condições elas são produzidas. Essa metodologia nos permite analisar que produções foram realizadas acerca da avaliação educacional em relação à aprendizagem do aluno, pois potencializa a compreensão do problema não pela via da fragmentação, mas da reintegração dos saberes. Ou seja, aproxima-se de uma visão complexa da avaliação da aprendizagem, institucional e educacional, na interação da avaliação com os sujeitos do processo avaliativo.

Palavras chave: avaliação, estado da arte, professor, aluno

RESUMEN

Los estudios sobre la evaluación del aprendizaje han contemplado diversos aspectos y factores que inciden en la actividad docente. Con el objetivo de investigar y comprender los elementos asociados a la cuestión de la evaluación practicada en la escuela, examinamos la producción científica relacionada a la base de datos del SciELO sobre la evaluación del aprendizaje, manejando como procedimiento metodológico el estudio del Estado del Arte. Este análisis permite analizar la evaluación del aprendizaje en relación al aprendizaje del alumno, pues ésta desarolla la comprensión del problema no por la vía de la fragmentación, sino de la reintegración de los saberes. Es decir que, se aproxima a una visión compleja de la evaluación del aprendizaje, institucional y educacional, en la interacción de la evaluación con los sujetos del proceso evaluativo.

Palabras-clave: evaluación, estado del arte, alumno, profesor

Introdução

A avaliação da aprendizagem vem assumindo um importante papel em diversas áreas da educação, sendo considerada por muitos pesquisadores o centro da discussão e dos debates na educação, no que diz respeito ao seu papel, seus objetivos e instrumentos utilizados e a sua efetivação como políticas públicas, principalmente nas avaliações externas, do sistema educacional.

No entanto, percebe-se que este tipo de discussão e debate sobre a avaliação da aprendizagem não esta presente nas práticas pedagógicas dos docentes dos cursos de formação de professores. Fato preocupante, pois nesse espaço é que deveria ocorrer a reflexão conjunta, o questionamento e o estudo aprofundado sobre o que é avaliação da aprendizagem, como se avaliar e qual importância dessa tarefa.

Buscando contribuir com os esforços em compreender a evolução desse campo do conhecimento, o objetivo do presente artigo foi compreender as principais contribuições e preocupações teóricas da literatura educacional focadas na área da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores da Educação Básica, bem como analisar e identificar as concepções e as experiências avaliativas dos estudantes e dos professores adotadas por eles.

Além disso, abordamos a história da Avaliação da aprendizagem escolar, procurando analisar, conforme o contexto, as diversas influências históricas que a concepção de avaliação da aprendizagem se constituiu e como ela vem sendo trabalhada nos cursos de formação docente.

Nos últimos tempos, pode-se constatar que a avaliação da aprendizagem tem sido alvo de muitas críticas nas produções acadêmicas que abrangem este tema. Ressaltando que toda prática avaliativa envolve e permeia a realidade escolar, e que este é o espaço em que o professor atua, sendo também um território institucional e de mediação social que revela em seu interior relações sociais e políticas, valores e ideologias que constituem as práticas docentes. Por isso é importante conhecer a realidade e o cotidiano escolar, pois essas condições institucionais são constituídas, singularmente, e segundo Penin [1995, p. 161]: [...] sendo conhecido é possível conquistá-lo e planejar ações que permitam transformá-lo, assim como lutar por mudanças institucionais no sentido desejado. [...] pela ação dos professores e de outros profissionais que na escola trabalham, convivem e se relacionam.

Desenvolvimento

Ao abordamos o termo "avaliar", imediatamente relacionamos com a realização de provas ou exames, conceder notas ou conceitos e evidentemente ao ato de reprovar ou aprovar um aluno, no entanto o conceito de avaliação de aprendizagem é bem mais profuso, devendo ser analisada como um processo contínuo e sistemático no ato educativo, que envolve uma ação dinâmica e constante no processo de ensino e aprendizagem [HADYT, 1988]. Assim, o ato de avaliar passa da ideia de um ato isolado para a ideia de um ato social, deixando de ter seu foco no desempenho individual, onde o sujeito sozinho é responsável pela sua aprendizagem, e passa a ter seu foco na construção coletiva da aprendizagem desse sujeito.

Para tanto, destaca-se neste texto alguns conceitos de avaliação fundamentada por vários autores, entre eles: Hoffmann, Luckesi, Perrenoud, Melchior entre outros.

Começamos com Luckesi [2002], que trás para discussão a questão da avaliação diagnóstica, que é composta por uma análise, projeção e retrospecção do desenvolvimento do aluno, oferecendo-lhe elementos para investigar o que aprendeu e como aprendeu, com o sentido de intervir na busca dos melhores resultados do processo de aprendizagem dos alunos. Seu conceito reitera que a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão. E argumenta sobre a teoria do erro. Qualificando o erro no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo-o como integrante e essencial ao processo de aprender, ele não deve ser entendido como falha na aprendizagem, mas sim como início dela [Luckesi, 2011, p.137] "[...] o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento". A partir das compreensões e dos novos

conhecimentos, produzimos novas dúvidas e novos erros.

Nesse sentido e em concordância com Perrenoud [1993] a avaliação não se restringe exclusivamente ao ato de avaliar as aprendizagens com o objetivo de apenas classificar ou apontar os erros do educando, mas para também, este mesmo sujeito "[...] estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, [...], adquirindo consciência do seu limite das necessidades de avanço." [1993, p.83]. E ainda, que o professor possa refletir e analisar sobre "[...] o quanto o seu trabalho está sendo eficiente [...]" [LUCKESI, 2002, p.83]. Perrenoud coloca ainda [1993, p.173] que a aprendizagem não se caracteriza por uma linha reta, única e pronta, mas que "[...], procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços [...]" no processo de ensino e aprendizagem. e [1993, p.173]. Ou seja, os diversos significados atribuídos à avaliação como se refere Chueiri [2008, p.49] "[...] estão intimamente relacionadas às concepções de educação [...] [são, portanto,] [...] orientadoras das práticas pedagógicas que vêm ocorrendo desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal."

Portanto Perrenoud [1993, p.173] define a avaliação como o processo que:

> [...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...].

Então, a segunda concepção de avaliação apresentada é referente a autora Jussara Hoffmann [1993], para ela a avaliação é própria e inseparável da aprendizagem quando idealizada como, questionamento e reflexão sobre a ação. A avaliação é reflexão transformada em ação, ação essa que nos impulsiona para novas ponderações. É o pensamento permanente do professor sobre sua realidade, é o acompanhamento passo a passo do educando, durante sua trajetória de construção de conhecimento. O professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.

O pensamento da autora enfatiza a avaliação como uma prática mediadora do processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação mediadora se desenvolve em proveito do aluno e ocorre quando o diálogo é constituído entre quem educa e quem é educado. Nesta concepção de avaliação, cabe ao professor informar, através do diálogo, o processo de aprendizagem do seu aluno. E este diálogo pode-se dar de várias formas, como, através de conversas, comentários escritos nos trabalhos ou relatórios dos alunos.

Como afirma a autora Hoffmann, [2003, p. 116]: "a avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão".

Já Villas Boas nos trás a concepção de avaliação formativa que concebe o ato de avaliar tanto na trajetória de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos alunos, como também no trabalho pedagógico do professor, pois permite analisar de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, Villas Boas [2006, p.4-5] e "[...] para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico".

Essa avaliação opõe-se a concepção somativa do processo avaliativo, pois propõe que as diferenças dos alunos sejam levadas em conta e que o trabalho do professor se adapte de acordo com a necessidade de cada um, analisando o aluno no todo, não só dos critérios da avaliação, considerando seu esforço, progressos e avanços nas aprendizagens adquiridas ao longo do processo. A avaliação formativa pretende contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens e o encorajamento dos alunos observando suas circunstancias individuais, posto que ela não é baseada unicamente em critérios pré-estabelecidos, portanto a avaliação formativa

engloba todas as dimensões da aprendizagem do aluno: cognitiva, afetiva e psicomotora [VILLAS BOAS, 2009].

Com base nas ideias acima, entendemos que a avaliação formativa promove o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da instituição escolar, segundo Villas Boas [2009, p.185] "abandona-se a avaliação unilateral (pela qual somente o aluno é avaliado e apenas pelo professor), classificatória, punitiva e excludente, porque a avaliação pretendida compromete-se com a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos".

Então pôr em prática essas concepções de avaliação: diagnóstica, mediadora e formativa não é tarefa fácil porque professores, alunos e pais ainda estão condicionados a avaliação tradicional, mas como executar essas ideias depende dos sujeitos que compõe as instituições escolares, em especifico o professor, que apresenta na sua formação uma grande lacuna em relação às práticas avaliativas [Tardifi, 2002], portanto uma da saídas para efetivar esse novo modelo de processo avaliativo centra-se diretamente na formação continuada dos profissionais da educação. Portanto Villas Boas [2009, p. 210] coloca que essas são "condições básicas para que a escola seja capaz de construir a proposta pedagógica que atenda às necessidades de formação do cidadão e do futuro trabalhador que possa ter inserção social crítica".

Abordagem Metodológica

O desenvolvimento deste estudo fez-se através de pesquisa da abordagem "Estado da Arte", definida por Ferreira [2002] como bibliográfica, com objetivo de: "[...] mapear e analisar certa produção acadêmica." [FERREIRA, 2002, p.258]. Esta metodologia visa replicar quais os aspectos vem sendo retratados e priorizados dentro da área pesquisada. A base de dados utilizados foi a da *Scientific Electronic Library Online [SciELO]* no período entre 2006 e 2016. O processo de investigação dos artigos foi realizado por meio dos seguintes descritores Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Educacional, Avaliação Mediadora. Definidos por meio da contagem, os descritores que apareceram com maior recorrência foram explícitos na figura abaixo:



Figura 1. Descritores da pesquisa bibliográfica

Foram encontrados 34 artigos, cooptados a partir dos três descritores. As informações foram organizadas em uma tabela, separadas por descritores e o número de trabalhos encontrados.

Tabela 1. Artigos encontrados

Descritores	Localizados	Selecionados
Avaliação da Aprendizagem	30	15
Avaliação Educacional	04	03
Avaliação Mediadora	0	0
Total De Trabalhos	**34**	**18**

[a] Fonte: Elaborada pela Autora

Depois deste processo, organizamos, para fins de discussão dos principais conceitos, o agrupamento dos artigos em dois blocos: o primeiro, referente às concepções de avaliação [aprendizagem, escolar e institucional] e do professor como agente avaliador e o segundo diz respeito à questão da avaliação e seus instrumentos.

Análise dos Dados

Após realizarmos a *"leitura flutuante"* [BARDAIN, 2011] dos artigos e com base na análise dos títulos que vinculavam o seu conteúdo ao tema investigado. Identificamos que 38 deles não abordavam a questão da avaliação na área dos descritores selecionados, com exceção na área de Avaliação Mediadora, pois não foi encontrado nenhum artigo. Sendo

assim, foram escolhidos para leitura 09 artigos, que traziam nas palavras-chave termos relacionados aos descritores selecionados para analise.

Tabela 2. Artigos lidos na íntegra

Título	Autor	Ano
O Futuro Das Políticas De Responsabilização Educacional No Brasil.	Nikel Brooke	2006
Qual Pedagogia Para Aos Alunos Em Dificuldade Escolar	Marcel Crahay	2007
Da Avaliação Da Aprendizagem À Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias.	Mara Regina Lemes Sordi e Menga Ludke,	2009
A Avaliação Da Aprendizagem Como Um Ato Amoroso: O Que O Professor Pratica?.	Ana Lúcia Gomes Cavalcanti; Aquino Neto e Josefa De Lima Fernandes	2009
Avaliação Do Aprendizado Discente: Estudo Com Professores De Escolas Públicas.	Wagner Bandeira Andriola	2012
Avaliação Educacional E Modelos De Valor Acrescentado: Tópicos De Reflexão.	Maria Eugénia Ferrao	2012
Sistema Nacional De Educação Básica: Nó Da Avaliação?	Carlos Augusto Abicalil	2002
Da Avaliação Da Aprendizagem À Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias.	Mara Regina Lemes Sordi e Menga Ludke	2015
Avaliação do ensino: modelo de análise da série histórica de resultados	Arnaldo Lemos Filho	2016

[b] Fonte: Elaborada pela Autora

Tabela 2. Artigos lidos na íntegra

Título	Autor	Volume	Nº	PP	Ano
Descritor: "Avaliação da Aprendizagem"					
Da Avaliação Da Aprendizagem À Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias.	Mara Regina Lemes Sordi e Menga Ludke,	14	2	313-336	2009
A Avaliação Da Aprendizagem Como Um Ato Amoroso: O Que O Professor Pratica?.	Ana Lúcia Gomes Cavalcanti; Aquino Neto e Josefa De Lima Fernandes	25	2	223-240	2009
Avaliação Da Aprendizagem Na Educação Superior: A Produção Científica Da Revista *Estudos Em Avaliação Educacional* **Em Questão.**	Heloísa Poltronieri e Adolfo Ignacio Calderon,	25	46	669-683	2016
Descritor: "Avaliação Educacional"					
Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Érika Simone de Almeida Carlos Dias	25-	94	01-06	2017

[c] Fonte: Elaborada pela Autora

Com base nas pesquisas desenvolvidas, no campo da Avaliação, abordaremos os diferentes entendimentos sobre avaliação da aprendizagem, avaliação escolar, a prática avaliativa do professor e a avaliação praticada na escola.

Concepções de Avaliação (Aprendizagem, Escolar e Institucional) na Prática Docente

A origem da palavra avaliar é originária do latim e provém da composição *a - valere*, que significa *"dar valor a..."* [LUCKESI, 2000].

Sob o olhar educativo, avaliar se refere a "[…] processos de construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocados em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo." [LEITE apud MOROSINI, 2006, p.461]

A avaliação da aprendizagem como processo deve buscar a inclusão e não a exclusão dos educandos. Portanto, o professor ao avaliar o aluno, deve levantar dados, analisá-los e sintetizá-los, de forma objetiva, possibilitando o diagnóstico dos fatores que interferem no resultado da aprendizagem [LIBÂNEO, 1994].

O artigo de Neto e Aquino [2009] aborda as concepções de avaliação da aprendizagem como um ato amoroso baseadas nas idéias do autor e professor Cipriano Carlos Luckesi. Para iniciar a reflexão desta pesquisa, fazemos uso das palavras de Luckesi que "define a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentindo de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo" [2014, p.171], onde o avaliador expressa a situação como ela é, tanto para ruim como para o bom".

A avaliação da aprendizagem escolar é um processo continuo que visa buscar informações, para se investir na melhoria do aprendizado do aluno. Ela deve fazer um resgate do que foi apreendido. Ela pode ser definida como um meio de que o professor dispõe de obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, no sentindo de contribuir para o planejamento de ações que

possibilitem ajudar o aluno a prosseguir sempre [HOFFMANN, 1993].

Portanto [Luckesi,2005] com base no que caracteriza a avaliação da aprendizagem e na observação do que acontece nos nossos sistemas escolares, podemos considerar que, o que se pratica não é avaliação e sim exames, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são diagnosticadas para subsidiar uma intervenção adequada, mas são classificadas, tendo em vista a aprovação ou a reprovação. Para o autor, "a prática do exame, devido a operar com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente conduz à política da reprovação, que tem se manifestado como o mais consistente álibi para o fracasso escolar" [LUCKESI, 2005, p. 19].

A avaliação influencia diretamente a aprendizagem do aluno sempre que for colocada com o intuito de classificar, julgar e excluir. Avaliar não é somente constatar ou examinar, mas, sim analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino [Silva, 2002] sempre com caráter continuo, buscando identificar e diagnosticar as dificuldades encontradas pelos alunos proporcionando ao professor situações para que estas dificuldades sejam superadas.

O artigo de Dias [2017] trás para discussão aspectos da avaliação educacional e sua preocupação com as avaliações externas. Avaliação educacional: refere-se a objetivos educacionais e como eles são efetivamente atingidos. A avaliação indica o grau que as tarefas e metas traçadas foram atingidas, levando em conta todo o processo, e qual impacto o resultado obteve, associando o sucesso ou insucesso dos resultados alcançados [DIAS, 2017].

A avaliação educacional apresenta duas realidades: a primeira é que ela acontece num contexto político, pois tem como objetivo emitir um parecer dos resultados, para uma possível tomada de decisão, podendo ou não, legitimar programas ou produções; e a segunda, implica na melhoria do processo educacional.

Portanto Dias [2017] percebe um grande aumento das avaliações externas nos últimos anos, tanto as institucionais como as individuais. Ele afirma que essas avaliações são preocupadas exclusivamente com o aumento de índices, estruturadas por metodologias aplicadas para produção de medidas, desenvolvidas a partir de provas e testes padrões, com o único objetivo de medir e classificar o desempenho de alguém ou de alguma instituição.

Partindo destas políticas neoliberais as avaliações externas geram inúmeros relatórios e estatísticas que informam sobre a eficácia das escolas. Um conjunto de medidas [quase sempre ligadas ao desempenho dos alunos] é produzido com a pretensão de informar, de modo comparativo e classificatório, como se distribuem as escolas no cenário educacional e, a partir destes dados, o processo de definição de políticas públicas acontece e informa a sociedade e o mercado concentram as ilhas de excelência educacional

Os autores do artigo observaram que os resultados das avaliações externas têm definido políticas públicas e as prioridades no processo de alocação de verbas, via ranque amento de escolas, professores, alunos, de forma descontextualizada. Tendem a ser reforçadores da cultura da "avaliação-medida" centrada e sujeita a recompensas e punições. Isso reforça a postura defensiva frente à avaliação, pois os professores ressentem-se dos resultados que, direta ou indiretamente, apontam-nos como responsáveis pelo fraco desempenho dos alunos nos exames de proficiência .

Os estudos de Sordi e Ludke [2009] tecem uma análise da avaliação como um dos saberes essenciais para a prática docente conceituando avaliação institucional participativa e avaliação da aprendizagem.

A avaliação é uma categoria construtiva do trabalho pedagógico, desvendar seu modo dentro e fora da sala de aula e da escola é um mal necessário. Ela pode ser classificada em: institucional, educacional e da aprendizagem

A avaliação institucional esta ligada a fatores que vão além dos muros escolares, que não podem ser esquecidos, como os processos de aprendizagem dos alunos, a partir do momento que trás para discussão situações problematizadoras da sala de aula,

potencializando o compromisso dos professores com o direito de aprender dos alunos. E apresenta duas realidades: a primeira é que ela acontece num contexto político, pois tem como objetivo emitir um parecer dos resultados, para uma possível tomada de decisão, podendo ou não, legitimar programas ou produções; e a segunda, implica na melhoria do processo educacional.

Avaliação institucional ou AIP[44] num contexto político: faz uma releitura da realidade escolar, a partir de sua clientela. Tenti Fanfani [2008, p.171] alerta que "o conhecimento é uma riqueza estratégica, cuja distribuição não é igualitária. A escola é necessária para garantir, ao menos, as primeiras aprendizagens consideradas estratégicas para que os estudantes possam continuar aprendendo ao longo de suas vidas". Com a democratização da educação e o acesso das crianças a escola [LDBEN, 9.394/96] cabe a instituição escolar e ao professor formularem um projeto pedagógico comprometido e que seja capaz de envolver todos no processo de ensino e aprendizagem dos seus "atores locais" [SORDI e LUDKEN, p.16, 2009].

Ainda em relação avaliação institucional participativa [AIP], os autores defendem que os projetos potencializem a adesão dos atores da escola na qualificação do ensino, inserindo-os, inclusive, na formulação das metas, regras e ou estratégias que orientam e impulsionam o agir da escola rumo à superação de seus limites. Logo, instituir processos de avaliação mais abrangentes no território escolar pode ser compreendido como decisão, no mínimo, poupadora de energia dos atores, recanalizando os esforços da comunidade na perspectiva de gerar alguma eficácia social [SORDI e LUDKEN, 2009].

Avaliação institucional na melhoria do processo educacional é importante para que o professor entenda a escola como um sistema social complexo, composto por vários indivíduos de pensamentos diferentes, mas que devem partilhar de um mesmo projeto, e que ele perceba seu protagonismo e responsabilidade na construção de um projeto de escola. Não adianta mudar as formas de avaliar, senão mudarmos as práticas escolares, o professor deve ser avaliado também, para que assim ele construa uma relação mais madura com todo o processo de avaliação, mas estes conceitos devem ser aprendidos no decorrer dos cursos de formação de docentes e não apenas quando eles ingressam no sistema escolar. O que se entende por uma escola de qualidade, afinal? Cabe desvendar o que isso pretende significar e o quanto representam de avanço rumo à melhoria da escola. Esta é uma questão compreensivelmente polémica. Conforme Âgulo [2007] as mudanças sustentam-se em visões morais de melhora, ou seja, em valores, formas de convivência e escolhas que realizam as coletividades [e inclusive, nas omissões que realizam ativamente]. Contrariar esse substrato é tentar ocultar a própria raiz da ação humana; mas assumi-lo supõe aceitar o debate e a discussão sobre o que significa ao menos para a coletividade, para a comunidade e para a sociedade onde está situada, uma educação de qualidade.

Conclusões

O desenvolvimento deste estudo possibilitou um olhar mais observador e diversificado com relação à avaliação como um campo abrangente divididas em subáreas [GATTI, 2000] com características diferenciadas, como a avaliação: da aprendizagem e institucional, levantando questões sobre os objetivos da prática avaliativa e docente que fazem parte da ação pedagógica.

Iniciamos a discussão neste artigo fazendo um breve resgate teórico sobre a avaliação da aprendizagem escolar, relacionando o contexto histórico com as concepções de educação ao longo dos anos. Relacionando a concepção de avaliação da aprendizagem do início da escolarização com a prática avaliativa que ocorre na atualidade e qual o papel do professor nesse processo: Quem avalia? Por que avalia? Como avalia?

[44] AIP – Avaliação Institucional Participativa

Avaliar é julgar algo ou alguém quanto ao seu valor. Avalia-se a ação por tudo que a concretiza – as ideias e conceitos, os meios, os instrumentos, os programas, os desempenhos e os resultados. Não é mera ação executora, mas uma nova reflexão sobre a ação para reordenar o processo. Por isso as dinâmicas avaliativas pertencem muito mais ao durante do que ao após.

Avançamos, passo a passo é fato, mas neste caminhar obtivemos conquistas importantes, como a redução da repetência e da evasão escolar nos últimos anos. Relatos de escolas e professores que tem apostado em ensaios da avaliação mediadora, que acabam gerando reflexões, ações e mudanças que contribuem para uma educação de qualidade [HOFFMANN, 2014].

Entretanto, apesar dos avanços, [Hoffman, 2014] as polêmicas em torno da avaliação continuam, por vários motivos, entre estes a publicação da nova LDBEN - 9.394/96[45], [lei que rege os sistemas de ensino] que trouxe na sua regulamentação a questão da promoção dos estudantes, este item sugestiona a extinção das condutas classificatórias e excludentes do sistema educacional. Diante dessas possíveis reformulações do ensino, a sociedade e os educadores apresentaram certa inquietação, sobretudo, nas mudanças que se referiram à avaliação, pois ameaçavam a estrutura da escola brasileira, fundamentada nos princípios: elitistas, excludentes e classificatórios. Esse frenesi da "sociedade excludente" fez surgir diversos pareceres e resoluções políticas para complementarem a LDBEN/96, ocasionando assim, várias e confusas interpretações da legislação. "Sem dúvida, uma prática avaliativa classificatória e eliminatória na escola pública continua sendo uma das maiores responsáveis, no país, pela exclusão social e manutenção das desigualdades sociais" [HOFFMANN, 2014, p. 68].

Fica claro então que a avaliação da aprendizagem predominante, na maioria das nossas escolas, ainda é fundamentada no ensino das práticas tradicionais, marcado pela memorização dos conteúdos, pelo uso excessivo do livro didático, pelo desenvolvimento dos conteúdos extremamente teóricos, pela utilização descontextualizada e estereotipada dos instrumentos de avaliação e que tem como objetivo conferir se os alunos foram capazes de reproduzir o que foi dado em sala de aula [RABELO, 2010].

A concepção tradicional de educação esta diretamente ligada à avaliação classificatória, que avalia todos os alunos de uma mesma forma, igualmente, como se todos os envolvidos no processo pensassem e se comportassem da mesma forma, desconsiderando o desenvolvimento integral dos estudantes e de suas habilidades. Esta pratica tem como propósito excluir, classificar, aprovar ou reprovar o aluno, que "são consequências do êxito ou do fracasso escolar" [PERRENOUD, 1999, p. 27]. "As práticas avaliativas classificatórias fundamentam-se na competição e no individualismo, no poder e na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos" [HOFFMANN, 2014, p. 19].

A avaliação da aprendizagem é uma prática contínua e dinâmica que faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Seu papel é de diagnosticar e acompanhar a evolução e as hipóteses dos alunos na questão da aprendizagem, ou seja, ela contribui e estimula o educando para superar as dificuldades encontradas ao longo do processo. Avaliar é buscar compreender as necessidades dos alunos, para favorecer o seu desenvolvimento [LUCKESI, 1998]

A partir da reflexão e do entendimento dos autores entende-se que uma prática educativa voltada para construção do saber e na correlação do processo ensino e aprendizagem está imbricada diretamente as concepções educacionais do sistema escolar e da prática pedagógica do professor, e que essa postura acabam refletindo no processo de avaliar. Com certeza é preciso mudar as práticas avaliativas classificatórias, porém para que realmente a transformação aconteça, todo sistema

[45] art. 24, parag. II alínea b e c e parag. V, alínea a, b, c, d, e

educacional, que ainda é pautado por hierarquias, seriação, seleção e fracassos, também deve ser modificado [PERRENOUD, 1999].

O professor desempenha um papel fundamental no processo avaliativo. Pois durante sua ação docente e utilizando de estratégias e práticas diferenciadas, ele estimula e incentiva o aluno, tornando-o sujeito do conhecimento, oportunizando ao educando uma participação efetiva no processo de aprendizagem.

Ele precisa compreender o que é avaliar e, ao mesmo tempo, praticar essa compreensão no cotidiano escolar. Repetir conceitos de avaliação é simples e banal difícil mesmo é praticar a avaliação. O professor necessita se inserir no processo avaliativo, não só como avaliador, mas também como avaliado, pois é sua prática de ensino que ocasiona o fracasso ou o êxito no aprendizado do aluno [HOFFMANN, 200].

Analisando a questão do "êxito e/ou fracasso" [PERRENOUD, 1999] é fundamental que os professores façam uso dos instrumentos avaliativos, com o objetivo que eles correspondam às suas necessidades e às necessidades dos alunos, sem que se tornem um fardo durante o processo avaliativo. Lima [1992] afirma ser fundamental que professores e alunos sintam prazer em utilizar os instrumentos e estes devem ser os mais diversificados possíveis. O professor precisa questionar suas condições de trabalhos, as normas e regras burocráticas do sistema escolar. Principalmente, quando a escola impõe quais instrumentos e avaliações devem ser usadas [ZAMBONE, 2013].

Portanto, a partir destas reflexões, concluímos com a certeza cada vez maior do compromisso que temos, como profissionais da educação e seres sociais em desenvolver práticas fundamentadas na prática da ação do sujeito, tornando-o protagonista do processo. Reflexões como essas deveriam acontecer no chão da escola, pois oportunizam os professores a pensar e repensar suas práticas. Indo além dos instrumentos que utilizam para avaliar seus alunos (como provas escritas, elaboradas com questões superficiais ou de decorar que devem ser resolvidas em dias e espaços pré-determinados com tempo limitado), contestando suas concepções, ações e atitudes em sala de aula.

Ao finalizar este texto, consideramos analisar o impacto que a avaliação da aprendizagem traz para a prática pedagógica dos docentes quando ela traz vários elementos que o faz [re] pensar e refletir sobre a sua prática pedagógica. Entendemos que tudo isso exige uma grande mudança dos educadores, porém é preciso mudar a prática e os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas escolas. Para Freire [1996, p.106] a própria tarefa de refletir sobre a prática é uma tarefa teórica ou prática teórica:

> Por isso, quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que participo ou a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, de compreender a razão de ser da própria prática, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor. Assim, pensar minha experiência como prática inserida na prática social é trabalho sério e indispensável.

REFERÊNCIAS

[1]PENIN, Sonia. **Repetência escolar: há ganhos? – IESDE**. Curitiba – Paraná. 2001.

[2] HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo. Editora Ática, 2002.

[3] LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8ª ed. São Paulo: editora Cortez, 1998.

[4] PERRENOUD, Philippe. **A construção do êxito e fracasso escolar.** Madrit. Editora Morata, 1993.

[5]_____. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 2°ed. Salvador: Malabares: 2005.

[6] CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, p. 49 -64, 2008.

[7] HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: **uma prática em construção da pré – escola à universidade.** 21ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

[8] VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portifólio, Avaliação e Trabaho Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2006.

[9] _____, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
[10] VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 2009.
[11] TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.
[12] FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas "Estado da Arte". Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, 2002.
[13] BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
[14] _____. Cipriano Carlos. **Prática escolar:** do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
[15] NETO, A L. G. C.; AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, vol. 25, nº 2, p. 1-13, Belo Horizonte, 2009.
[16] SORDI, M. R. L. de.; LUDKE, M. **Da avaliação da Aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.14, nº 2, p. 1-17, julho de 2009.
[17] TENTI FANFANI, E**. Introdución: Mirar a escuela desde afuera**. In TENTI FANFANI, E. (comp.). *Nuevos temas em la agenda de política educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008. p. 11-26.
[18] BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
[19] _____, Jussara. **Avaliação - mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 41°ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2003.
[20] _____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré- escola à universidade. 26°ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
[21] GATTI, B. **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações Eccos Revista Científica**, vol. 4, núm. 1, junho, 2002. Disponível em: 20 de abril 2017.
[22] RABELO, Mauro Luiz, SOARES, Pollianna Galvão. Como avaliar? Matriz de referência para a construção de instrumentos de avaliação. **Pesquisa & Avaliação:** Revista do professor Avalie 2009, Brasília, p. 12-21, 2011.
[23] ZAMBONE, Gisele. O processo de avaliação nas aulas de Geografia. **Revista Brasileira de educação em Geografia**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 129-149, jul./dez., 2012.
[24]LUCKESI. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
[25] ÂNGULO, Felix R. **O planejamento da qualificação da escola: o leigo graal da mudança educacional.** In: MURILLO, F.J.; REPISO, M. M et AL. **A qualificação da escola. Um novo enfoque**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
[26] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

A ESCUTA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

LA ESCUCHA DE LOS BEBÉS Y DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN LA UNIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL IPÉ AMARILLO: ¿QUÉ DICEN LAS INVESTIGACIONES?

Vivian Jamile[a] Beling,
Daliana[b] Loffler,
, Letícia Silveira da [a] Silveira[a]**

[a] Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail:vivian.jamile.b@gmail.com

b Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: dalianaufsm@yahoo.com.br

[a]' Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: leticia.silveira23@hotmail.com*

RESUMO

A pesquisa "A escuta dos bebês e das crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo" tem como objetivo compreender como vem sendo desenvolvido e observado o processo de escuta de bebês e crianças pequenas na referida escola e surgiu a partir da necessidade de valorizar as práticas educativas com bebês e crianças pequenas, rompendo com ausência desse grupo social nas pesquisas (PEREIRA, 2015 E SILVA, 2014). A mesma está sendo desenvolvida na UEIIA, a qual possui duas turmas exclusivamente de bebês e crianças pequenas, com idades entre cinco meses e um ano e onze meses, e as outras cinco turmas organizadas com grupo de crianças a partir de um ano e onze meses até os seis anos de idade, que chamamos de turmas multi-idade. Considerando que a estruturação de turmas de berçário é recente no contexto da UEIIA, e que a escuta das crianças é um dos princípios orientadores da prática educativa desenvolvida na instituição, tornou-se pertinente investigar como vem ocorrendo o processo de escuta dos bebês e crianças pequenas na Unidade. Uma das partes da pesquisa consistiu em um levantamento sobre a produção acadêmica que teve a UEIIA como lócus de pesquisa. A pesquisa documental evidenciou que a escuta de bebês e crianças pequenas está presente no cotidiano e nas práticas desenvolvidas na UEIIA, mas a mesma ocorre de uma maneira sutil no dia-a-dia da escola. A escuta está presente em momentos em que as pessoas adultas observam, refletem e pensam na necessidade da criança ser protagonista do seu processo de ensino/aprendizagem.

Palavras-chaves: Escuta, bebês, crianças pequenas, prática educativa**.**

ABSTRACT

La investigación "La escucha de los bebés y de los niños pequeños en la Unidad de Educación Infantil Ipê Amarillo" tiene como objetivo comprender cómo se está desarrollando y observando el proceso de escucha de bebés y niños pequeños en la referida escuela y surgió a partir de la necesidad de valorar las las prácticas educativas con bebés y niños pequeños, rompiendo con ausencia de ese grupo social en las encuestas (PEREIRA, 2015 Y SILVA, 2014). La misma está siendo desarrollada en la UEIIA, la cual tiene dos clases exclusivamente de bebés y niños pequeños, con edades entre cinco meses y un año y once meses, y las otras cinco clases organizadas con grupo de niños a partir de un año y once meses hasta los seis años de edad, que llamamos clases multi edad. Considerando que la estructuración de las clases de bebés es reciente en el contexto de la UEIIA y que la escucha de los niños es uno de los princípios de la práctica educativa desarrollada en la institución, se ha vuelto pertinente investigar cómo se está produciendo el proceso de escucha de los bebés y los niños pequeños en la Unidad. Una de las partes de la investigación consistió en un levantamiento sobre la producción académica que tuvo la UEIIA como locus de investigación. La investigación documental evidenció que la escucha de bebés y niños pequeños está presente en el cotidiano y en las prácticas desarrolladas en la UEIIA, pero la misma ocurre de una manera sutil en el día a día de la escuela. La escucha está presente en momentos en que las personas adultas observan, reflejan y piensan en la necesidad del niño de ser protagonista de su proceso de enseñanza / aprendizaje.

Palavras-claves: Escucha, bebés, niños pequeños, práctica

Introdução

O presente artigo visa apresentar a primeira etapa investigativa do projeto de pesquisa "A escuta dos bebês e das crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo", que teve início em maio de 2017. Em um primeiro momento o projeto foi pensado como estratégia para valorizar as práticas com bebês e crianças pequenas desenvolvidas na referida Unidade e posteriormente se inseriu em uma agenda de discussões mais amplas que visam romper com a ausência dos bebês e crianças pequenas no universo acadêmico. Destacamos que a maior parte das pesquisas que contemplam os bebês e as crianças pequenas tem como principais categorias temáticas a formação profissional, as relações entre políticas públicas e práticas pedagógicas, e as interações conforme pesquisa realizada por Silva (2014). Neste momento avaliamos que a escuta dos bebês e crianças pequenas seria um tema de grande importância, pouco estudado e que tinha um potencial de visibilidade que pretendíamos fomentar.

Retomamos como forma de esclarecimento para o leitor a organização da escola em que a pesquisa se encontra em andamento. A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, iniciou como projeto dentro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 1989, atendendo a demanda de funcionários da instituição. Com uma história marcada por muitos embates e lutas em defesa de uma educação pública de qualidade desde a creche a escola foi institucionaliza em 2011. Em 2014, passou a atender bebês e crianças pequenas de toda a comunidade santa-mariense, tendo seu ingresso mediante inscrição em edital e sorteio público. Atualmente a Unidade atende crianças de quatro meses até cinco anos e onze meses[46], organizada com sete turmas, das quais duas turmas são exclusivamente de bebês e crianças pequenas e outras cinco turmas com idades variadas, as quais chamamos de turma multi-idade. No ano de 2017, quando iniciamos a pesquisa, as turmas de bebês e crianças pequenas eram compostas com idades entre cinco meses e um ano e onze meses, e as outras cinco turmas de multi-idade com grupo de crianças a partir de um ano e seis meses até os cinco anos e onze meses. Neste ano as duas turmas de bebês e crianças pequenas estão organizadas com idades entre cinco meses e um ano e onze meses, e as turmas multi-idade com grupo de crianças a partir de um ano e onze meses até os cinco anos e onze meses. Considerando esta organização da escola, no decorrer do texto ao nos referimos as turmas DE bebês e crianças pequenas, estamos falando das turmas que, ao longo da história da Unidade, foram compostas por bebês (4 meses a dezoito meses) e crianças pequenas (dezoito meses aos três anos de idade), e as turmas COM crianças pequenas, as que são as turmas de multi-idade, e que, portanto, possuem algumas crianças nesta faixa etária.

Destacamos ainda que, por ser uma Unidade de Educação Infantil dentro da UFSM a Ipê Amarelo atende ao tripé ensino, pesquisa e extensão desta instituição, sendo espaço de educação e cuidado de crianças, bem como, recebendo acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação para realização de pesquisas, estágios, e atividades como bolsistas. Neste contexto, sermos professoras em turmas de e com bebês e crianças pequenas é um desafio que nos move constantemente a refletir sobre a prática e a buscar novos estudos para qualificar os espaços coletivos de educação e cuidado.

A escuta das crianças constitui-se como um dos princípios do trabalho pedagógico desenvolvido na UEIIA, e por essa razão, tema de investigação e estudos para qualificar constantemente suas formas que vão muito além do ato de ouvir o que é verbalizado através de palavras. Considerando a informação de que a estruturação de turmas de berçário é recente no contexto da UEIIA, e de que existem poucos registros desta história compreendemos que seria coerente iniciar por um resgate histórico de como esses espaços de escutas de bebês e crianças pequenas tem se

[46] As idades são consideradas na data base de 31 de março do ano corrente.

constituído, para isso o objetivo da pesquisa é investigar a construção, ao longo do tempo, do processo de escuta desses sujeitos na UEIIA. Nesse sentido, o texto que segue apresenta uma breve reflexão sobre o conceito de escuta (RINALDI, 2012, SARMENTO, 2011) e posteriormente a etapa de pesquisa documental (GIL, 2008) do projeto, na qual evidenciamos que os espaços e práticas de escutar as crianças acontecem de modo sútil no cotidiano da instituição.

A partir da pesquisa documental, elencamos uma temática de estudo que vem sendo aprofundada em encontros de estudos, com professoras, bolsistas, estagiárias e psicóloga da Unidade. Por fim, apresentamos algumas reflexões que vem sendo construídas no interior do grupo, relacionando a temática estudada com os desafios de escutar bebês e crianças pequenas.

Sobre escutar os bebês e as crianças pequenas

Atualmente pesquisas e estudos têm mostrado o quão ativos e potentes os bebês são em suas ações (GOBATTO, 2011 e PEREIRA, 2015), o que tem permitido romper com lugar social historicamente marcado pela fragilidade, incapacidade e imaturidade de bebês e crianças pequenas (BARBOSA, 2010). Com base nessas compreensões, atuar em turmas de bebês e crianças pequenas, têm sido um desafio que nos move constantemente a estudar e refletir sobre a ação docente, procurando compreender como este espaço vem se constituindo na UEIIA para qualifica-lo enquanto espaço de ensino, pesquisa e extensão.

A educação de bebês em contextos de vida coletivos significa em primeiro lugar reconhecer que os bebês utilizam diferentes linguagens para se expressar, mais do que as crianças que utilizam a fala para se comunicar. Pressupõe uma abertura para acolher os pensamentos, desejos, desconfortos que são expressos por sensações, olhares, movimentos, lágrimas, entre outras formas que evidenciam os bebês e as crianças pequenas enquanto sujeitos potentes.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) - Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), destacamos três aspectos, imprescindíveis nas propostas para a educação dos bebês em espaços de vida coletiva: o primeiro é a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos; o segundo é a defesa de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade social e cultural, nas oportunidades educacionais entre as crianças e afirmando a ruptura com relações de dominação, seja ela etária, de gênero, socioeconômica, regional, linguística e religiosa e combatendo o racismo; e por terceiro, a valorização das relações interpessoais, na convivência entre as crianças e com os adultos (BARBOSA, 2010).

Neste sentido, se apresenta uma proposta pautada no respeito aos bebês e as crianças pequenas e necessidade de escuta, que vai para além de ouvir o que está sendo dito por meio de palavras, mas considerar que essa expressão se dá por múltiplas línguas no cotidiano compartilhado com outros bebês e crianças e com os adultos. Corroborando, Sarmento explica o paradoxo da expressão "ouvir a voz das crianças"

> [..] resida não apenas no fato de que ouvir não significa necessariamente escutar, mas no fato que essa "voz" se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, infrutíferos os esforços para configurar no interior das palavras infantis aquilo que é sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas, essas ideias e vontades fazem-se "ouvir" nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo suas diversificadas formas de expressão (SARMENTO, 2011, p. 28).

Desenvolver um processo de escuta dos bebês e crianças pequenas demandas comprometimento e disposição de todos os responsáveis pela educação dessas crianças, pois, tratando dessa especificidade, essa tarefa de 'escuta' requer muita sensibilidade e olhar atento, pois nesse caso, cabe realizar de modo

mais intenso uma escuta que não se dá apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos (RINALDI, 2012), sendo este, portanto, um desafio quando se trata da docência em turmas de berçário.

Nesse sentido, a pesquisa trata-se de uma investigação da experiência47 educativa que na perspectiva de CONTRERAS Y LARA (2010) implica em estar próximo do que se vive, pois independente do foco da investigação, ele somente poderá ser compreendido se for percebido, antes de tudo como "vida vivida, como experiência vivida"[48], colocando em primeiro plano as múltiplas faces das vivências que compõem a experiência educativa. Para os autores, compreender a educação enquanto experiência e investiga-la, permite questionar aspectos relacionados a realidade educativa investigada. Neste caso, a pergunta que se faz a realidade investigada é: como foi construído, ao longo do tempo, o processo de escuta dos bebês na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo?

Neste caso, a investigação é uma oportunidade para refletir pedagogicamente sobre a construção do processo de escuta dos bebês e crianças pequenas na UEIIA. Contreras y Lara (2010) pontuam que na investigação da experiência educativa "investigamos como educadores", primeiro, conforme os autores, não somos investigadores que observam a vida, mas que a ocupam e essa condição traz consigo a possibilidade de autorreflexão sobre a experiência educativa.

Para responder ao problema proposto, num primeiro momento, foi realizado um "levantamento documental" inspirado na técnica de pesquisa documental. Segundo Gil (2008) a pesquisa documental tem como fonte de dados documentos que ainda não receberam um trato analítico ou aqueles que já foram analisados, podendo receber outras interpretações. No caso desta pesquisa os materiais consultados foram os trabalhos acadêmicos desenvolvidos dentro da UEIIA e que poderiam estar discutindo a temática em questão. Os documentos oriundos desse levantamento foram analisados a partir dos princípios da análise documental, que na perspectiva de Ludke; André (1986) e Pimentel (2001) seguem os três passos listados para a realização da análise: o primeiro deles se refere a identificação das fontes: sendo possível a partir de uma catalogação em arquivos físicos e/ou digitais, dos materiais encontrados; o segundo passo aspectos a serem abordados no documento: serão definidos a posteriori, dependendo do tipo de documentos encontrados; e terceiro passo se refere as leituras e fichamentos: após a definição dos aspectos a serem abordados.

A análise desses documentos teve o propósito de resgatar e sistematizar a história referente a construção das turmas de berçário, bem como o processo de escuta dessas crianças desde a configuração das primeiras turmas, sendo que, ao final da pesquisa, esse material poderá ser utilizado para qualificar a Proposta Pedagógica da escola no que se refere ao trabalho com bebês e crianças pequenas.

O processo de análise documental

O processo de análise documental teve início no segundo semestre de 2017 com o primeiro passo deste tipo de pesquisa, o levantamento do material. Para isso foi realizada uma busca dos trabalhos acadêmicos, que tiveram como lócus de pesquisa a UEIIA, nos arquivos físicos da instituição. Nesta busca foram encontrados um total de quatorze (14) trabalhos entre Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), Monografias, Dissertações e Teses. Destacamos que pelo fato de a UEIIA atender ao tripé ensino, pesquisa e extensão constitui-se em um espaço de estágios e de pesquisa para os cursos de graduação e pós-graduação, o que viabiliza a produção de uma série de estágios e pesquisas, por isso julgamos pertinente realizar uma análise documental deste tipo de trabalhos. A primeira constatação feita neste período de busca foi de que alguns trabalhos não têm sua versão final arquivada na escola, e acabam se perdendo, visto que na

[48] Experiência entendida como o que foi vivido, conforme CONTRERAS Y LARA (2010, p. 24) "no te deja indiferente: te implica, te afcta, te marca, te deja huellas".

plataforma on-line da UFSM encontram-se disponíveis apenas as Dissertações e as Teses realizadas na instituição. Por esta razão, entendemos ser adequado que a UEIIA, fortaleça as suas relações com os estagiários e pesquisadores que encontram nela um campo profícuo para as suas produções, de como que estes também se comprometam com as devolutivas das pesquisas e/ou registros, sendo possível organizar um banco de dados com esse tipo de materiais.

Localizados os quatorze (14) trabalhos iniciou-se a seleção dos que atendiam aos interesses da pesquisa, ou seja, os trabalhos que tinham a escuta como tema de investigação e/ou foram desenvolvidos ou mencionassem o trabalho com bebês e crianças pequenas (0 a 3 anos de idade). Apenas cinco (5) trabalhos corresponderam aos critérios estabelecidos, destes dois TCCs, uma Monografia, uma Dissertação e uma Tese, conforme especificação da tabela a seguir.

Tabela 1 (Trabalhos que atenderam aos critérios da pesquisa)

Natureza do trabalho/ Instituição/ Curso	Autor
Tese/PUC/Doutorado em Educação	LIMA, G. E. de
Dissertação/ UFSM/ Mestrado em Educação	SILVA, V. M. A.
Monografia/ UFSM/ Especialização em Gestão Educacional	HOLZSCHUH, A. S.
TCC/ UFSM/ Graduação em Pedagogia	ABREU, J. de
TCC/ UFSM/ Graduação em Pedagogia	RAMPELOTTO, A. P.

Fonte: Relatório parcial do projeto de pesquisa

A partir deste levantamento passamos ao terceiro passo da pesquisa documental que corresponde as leituras e análises dos trabalhos. No caso desta pesquisa, os dados já analisados para fins de conclusão dos trabalhos, bem como seus resultados receberam uma nova interpretação visando o objetivo da pesquisa posta. A primeira constatação foi a verificação de que nenhum dos trabalhos tratava especificamente do tema escuta, os cinco (5) trabalhos selecionados possuíam temas distintos sobre bebês, ou citando o trabalho pedagógico com bebês e/ou crianças pequenas em parte dos trabalhos. De forma geral, apresentamos as temáticas dos trabalhos através de seus títulos listados a seguir.

Tabela 2. (Título dos trabalhos analisados)

Ano	Títulos
2010	Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos
2011	A trajetória do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo na UFSM: 22 anos de história
2011	A gestão do planejamento pedagógico no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo
2014	Adaptação nos berçários na educação infantil: uma abordagem reflexiva e exploratória
2015	Leitura com bebês: uma reflexão sobre as práticas de leitura na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo

Fonte: Relatório parcial do projeto de pesquisa

Nos cinco (5) trabalhos as temáticas investigadas foram respectivamente: cotidiano do trabalho pedagógico e formação docente; a história da Unidade; o planejamento pedagógico; adaptação no berçário; e leitura com bebês. Dentro destas diferentes temáticas os autores utilizaram ferramentas distintas para a coleta e análise de dados, dentre as quais nos serviram como subsídios para análise do processo de escuta de bebês e crianças pequenas. Neste sentido destacamos que os registros dos períodos de observação, as entrevistas com professores e os planejamentos pedagógicos em turma de e com bebês e crianças pequenas nos permitem rememorar as ações desenvolvidas nestas turmas, retomando experiências através de memorias escritas para compreender como eram vistas as questões referentes a escuta destes sujeito ao longo dos anos na UEIIA. Neste texto nos propomos a apresentar análise da primeira fase da pesquisa, que se constituí

em uma análise documental, entretanto cabe destacar que consideramos de extrema relevância também considerar as memórias narradas pelos atores desta história, e por isso a segunda etapa desta investigação, que encontra-se em andamento, tem sido o encontro com estas pessoas para realização entrevistas não diretivas (MICHELAT, 1982), para coleta de dados que cruzados com estes trabalhos poderão nos dar um panorama histórico mais consistente sobre o tema específico da pesquisa: o processo de escuta de bebês e crianças pequenas na UEIIA.

Embora a escuta não tenha sido temática nem assunto explicito nos trabalhos través dos registros encontrados foi possível elencar alguns aspectos que nos permitem pensar sobre esse processo no cotidiano da Unidade. Entre eles está a necessidade de uma escuta sensível, que compreenda a diferença de ouvir e escutar (Sarmento, 2011). Pois, com o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas o docente deve estar disposto a 'escutar' com todos os sentidos, visto que as crianças estão em processo de desenvolvimento da linguagem oral, e seu corpo se comunica o tempo todo através de olhares, os choros e os pequenos gestos. Outro aspecto destacado foi o professor valorizar e escutar os interesses e opiniões das crianças acolhendo as vozes para o protagonismo destes sujeitos ativos e potentes. Destacamos ainda que através do acolhimento das vozes e das diferentes expressões dos bebês e crianças pequenas o professor atribuí sentido e significado ao processo de aprendizagem em prática pedagógica.

Ao retomar o objetivo desta etapa da pesquisa - compreender como vem sendo desenvolvido o processo de escuta dentro da UEIIA – podemos inferir que se evidenciou a escuta de bebês e crianças pequenas, embora não tenha sido o tema das pesquisas dos trabalhos investigados. Essa escuta, marcada por sutileza e sensibilidade, está presente no cotidiano e nas práticas desenvolvidas. A escuta está presente em momentos em que as pessoas adultas observam, refletem e pensam nas necessidades e interesses das crianças e permitem seu protagonismo no processo de ensino/aprendizagem.

Para explicitar o exposto destacamos um registro da fala de uma professora apresentada na Tese de Lima (2010), onde a professora relata a necessidade que sentia de ouvir as crianças independente da fala.

> [...] independente dela falar ou não eu precisava estar disposta a ouvir. Ela vai usar outra forma de linguagem, ela vai me comunicar, ela vai me mostrar o que ela está sentindo e eu preciso ter essa disponibilidade de tentar entender o que ela quer, de me abaixar, de ficar com o meu rosto na altura do rosto dela, de poder olhar nos olhos dela e ouvir de alguma forma alguma coisa, nem que seja o choro e o grito dela [...] - Professora Referência do Berçário da Tarde (LIMA, 2010, p. 244).

Observamos que embora a discussão não fosse sobre o processo de escuta, o relato colabora com a perspectiva de considerar a criança como ser ativo, potente, que tem desejos e que se expressa através de múltiplas linguagens. No mesmo sentido, na Monografia, a autora (HOLZSCHUH, 2011) cita que é importante estar atento as manifestações das crianças, pois elas expressam suas vontades e interesses não somente pela a fala, e utiliza como exemplo os bebês que se comunicam por meio do choro, gestos e balbucios.

Nos TCCs as escritas são direcionadas especificamente a turmas de bebês, um sobre o processo de adaptação a partir do ingresso dos bebês na Unidade, e outro sobre a leitura com bebês, ambos, dentro de seu campo investigativo, trazem elementos que sinalizam para uma escuta sensível destes sujeitos. Abreu (2014, p. 25) sinaliza para um processo de mão dupla em que ao mesmo tempo que o bebê está reconhecendo o novo espaço da escola "[...] também as professoras podem fazer o reconhecimento desse aluno novo, que vai demandar do seu olhar e escuta sensível para tornar o processo de aprendizagem significativo para ambos". No mesmo sentido, ao falar sobre os momentos de leitura com bebês Rampelotto (2015, p. 17) destaca a necessidade de "perceber o potencial que o bebê tem de imaginar, explorar, ouvir, ver, escutar, sentir, apreciar os mais diversificados livros, histórias e maneiras de contar, mesmo

que ainda não dominem a habilidade da fala".

A partir desses aspectos, é possível agrupar estes trabalhos analisados dentro de uma questão comum: o papel do professor. Dessa maneira, a temática que emerge dessa análise documental apresenta a importância de refletirmos sobre o papel do professor com bebês e crianças pequenas.

Evidências da análise: a escuta de bebês e crianças pequenas o papel do professor

A partir dos trabalhos analisados é possível perceber que eles refletem sobre o cotidiano da UEIIA, e dentro dos temas proposto para cada trabalho nos trazem elementos que ajudam a pensar sobre o processo de escuta destas crianças ao longo da história. A Dissertação de Silva (2011), que possuí um caráter mais histórico da UEIIA expõe um processo percorrido pela Educação Infantil em nosso país, que inicia com um viés assistencialista e a medida em que os estudos vão avançando este espaço começa a ser entendido como um direito da criança, que precisa ser respeitada e ouvida. A autora descreve que a creche era um ambiente percebido como uma conquista para os adultos, e não como um direito da criança, mas com a mudança da equipe esse olhar foi mudando. Em sua Tese Lima (2010, p. 198) corrobora ao sugerir que "Pensar uma concepção de trabalho pedagógico levando em conta a educação de crianças ainda muito pequenas requer um olhar diferenciado para a infância".

Entende-se que para pensarmos o processo de escuta é preciso também refletir sobre a concepção de infância compreendendo suas diferenciações de acordo com os tempos e os espaços, já que suas realidades são muito distas de acordo com o contexto sócio cultural em que se encontram. A Educação Infantil iniciou com o assistencialismo dos abandonados e teve grande visibilidade com a ascensão da mulher no mundo do trabalho, e aos poucos tem ganhado lugar de direito das crianças, muito embora está não seja uma ideia superada em nossa sociedade.

Percebe-se que os documentos analisados refletem as práticas pedagógicas e como ocorrem as formações dos profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas, destacando que nos cursos de graduação em Pedagogia pouco são os estudos e pesquisas aprofundados sobre esse público alvo. Entende-se que o processo de escuta de bebês e crianças pequenas é uma compreensão construída por parte dos professores ao longo de sua docência através de estudos e pesquisas sobre essa temática que evidenciam a necessidade de ações pedagógicas respeitosas e humanizadoras.

O processo de escuta atenta do professor permite elencar elementos que passa a servir de suporte para planejar e pensar o cotidiano de acordo com o interesse da criança. A esse respeito, Holzschuh (2011) menciona em sua monografia a necessidade do educador compreender que a criança deve fazer parte da construção do planejamento, já que a mesma é a protagonista desse processo. E assim, disserta sobre, "o quanto é importante o educador dar voz e vez de todas crianças participarem das atividades e que as mesmas sejam planejadas de acordo com o interesse das mesmas" (HOLZSCHUH, 2011, p.51). Sabe-se que para o educador pensar dessa maneira há um processo. O professor para pensar e compreender sobre o seu papel com bebês e crianças pequenas ele deve estar sempre buscando refletir sobre a criança como sujeito de direitos.

Em nossas discussões destacamos que o princípio apresentado pela autora representa um avanço quanto a compreensão da necessidade de escuta, entre tanto a expressão "dar voz" vem sendo superada a medida em que avançamos nas reflexões e nos damos conta que a ação de "dar" implica uma autoridade adulta que permite ou não as crianças expressarem-se, desta forma, em nossos registros temo procurado utilizar a ideia de acolher as diferentes expressões dos bebês e crianças pequenas, pautando as relações pelo respeito e pela humanização das ações na escola da infância.

Compreende-se que para pensarmos o processo de escuta temos que possuir um entendimento sobre infância, e também saber que essa compreensão vem sofrendo mudanças ao longo dos anos. À medida em que as pesquisas avançam, mostrando as

potencialidades das crianças e em especial dos bebês, muda-se também a forma como o compreendemos. Por muitos anos as instituições de Educação Infantil foram vistas como espaços assistenciais (KUHLMANN Jr, 2007), em que o trabalho com bebês era pautado nos cuidados essenciais de alimentação e higiene. Hoje, a partir das novas compreensões sobre os bebês e as crianças, os documentos legais expressam o trabalho pedagógico de uma outra perspectiva, pautada pelo respeito às crianças, pela indissociabilidade do cuidar educar e pelas brincadeiras e interações como eixos norteadores de tal trabalho (BRASIL, 2009).

Acompanhando essas mudanças, pelo que vivemos enquanto profissionais da educação e também pelo que aprendemos no processo de análise documental, entendemos a maneira como os professores se colocam na relação com as crianças definem o modo como os princípios expressos nos documentos legais acontecem no cotidiano da escola infantil. Por essa razão, paralelo às atividades de pesquisa, no decorrer do segundo semestre 2018, estamos desenvolvendo um grupo de estudo leituras, reflexões e discussões sobre o papel do professor com bebês e crianças pequenas.

Percebemos que os encontros de estudo tem sido um espaço para dialogarmos e refletirmos sobre os desafios da docência com bebês e crianças pequenas, principalmente no que se refere a concretização de processos de escuta desse grupo social. Pelo fato de o grupo ser composto por pessoas que vivenciam diferentes momentos formativos (formação inicial, pós-graduação ou formação continuada), a troca das experiências tem revelado que a discussão sobre bebês e crianças pequenas está ausente ou aparece de forma superficial em tais processos formativos.

A partir das evidências apresentadas na análise documental, elencamos alguns textos que têm subsidiado as nossas discussões com o grupo: “Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza” (TRISTÃO, 2004), "Os bebês, as professoras e um modo de viver a vida na creche" (FILHO E MARTINS, 2016) e “A constituição da linguagem dos bebês e entre os bebês" (CASTRO, 2016)[49]. Esses autores têm possibilitado ampliar a compreensão sobre o quanto à docência com os bebês e as crianças é marcada por situações simples, mas que nem por isso são insignificantes. Tristão (2004) ao trazer a “sutileza” como uma das marcas dessa docência nos desafia a nos alfabetizarmos nas linguagens dos bebês, uma linguagem que não é a da oralidade, mas é a linguagem do corpo, do olhar, do choro, dos movimentos, das coisas nojentas (vômitos, secreção do nariz...) e que nem sempre fazem parte dos nossos processos formativos. Isso mostrou-se um grande desafio para todas as participantes do encontro de estudos, pois exige que tenhamos uma postura atenta e sutil em relação as crianças, uma atitude observadora muito mais do que da ação; conforme as crianças, até mesmo as ações precisam ser sutis, pois um toque um pouco mais apressado ou uma palavra evocada de forma mais ríspida, assusta, machuca. Com bebês e crianças pequenas as ações mais do que nunca precisam ser dialógicas, mas um diálogo que escuta muito mais do que fala.

Filho e Martins (2016) nos convidam a refletir sobre uma série de elementos presentes na nossa docência, em especial sobre o educar como uma forma de legitimar a profissão de ser professora de bebês. A partir disso, o grupo compartilhou e problematizou um conjunto de experiências que, no seu entendimento, legitimam no nosso trabalho com bebês e crianças pequenas. Essas experiências variavam desde situações em que a escola compartilha com as famílias e orienta sobre como proceder em determinadas situações para que a educação das crianças seja fruto de uma relação compartilhada entre escola e família, situações em que as nossas ações são questionadas pelas famílias e pelos próprios colegas de trabalho e precisamos nos utilizar de argumentos pedagógicos para justificar as nossas escolhas até mesmo situações diretas com as crianças em que o diálogo é a

[49] A perspectiva dessa autora ainda não foi diretamente discutida, pois o encontro de discussão está marcado para data posterior ao período de submissão deste texto.

ferramenta mais importante.

A partir disso, percebemos o quanto evidencias sobre os processos de escuta de bebês e crianças pequenas, apresentadas a partir da análise documental, constituem-se parte significativa de uma docência que, muitas vezes precisa justificar-se nas suas ações e escolhas para que seja legitimada. Em muitas ocasiões, talvez, na maioria delas, o que marca essa docência não está previamente planejando, mas decorre das relações estabelecidas com as crianças no cotidiano da escola, daí a necessidade de vivenciarmos com as crianças processos de escuta. Em um cotidiano em que os adultos ficam atrelados àquilo que foi previamente planejado, conduzindo todos os momentos para que o planejamento seja executado, dificilmente acontecem processos de escuta, pois nessa prática sobrepõem-se a lógica de que o adulto é quem fala, é quem conduz e determina.

Percebemos, ao longo desse processo de pesquisa e de encontros de estudo uma interlocução entre as evidências apontadas pela análise documental, os pressupostos apresentados pelos autores e as experiências das participantes do grupo de estudos. Com isso, afirmamos que os bebês e as crianças pequenas também falam, também conduzem e também determinam muitas situações, porém, precisamos estar disponíveis para perceber e acolher essas manifestações e isso só é possível quando nos permitidos se redescobrir e reinventar junto às crianças.

Conclusões

Ao concluir essas reflexões, as fazemos considerando os dois momentos dessa pesquisa: o do levantamento da produção acadêmicas e as discussões no grupo de estudos. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a escuta das crianças, tema do projeto de pesquisa.

Considerando o levantamento da produção acadêmicas percebemos o quanto isso foi significativo para as pessoas, participantes do projeto que estão em processo de formação inicial, para muitas delas, foi a primeira vez que tiveram um contato mais próximo com a produção acadêmica, podendo observar como se estrutura, por exemplo, um Trabalho de Conclusão de Curso ou um Trabalho de Pós-Graduação. Nesse sentido, a pesquisa contribuiu para a sua própria formação acadêmica, pois foi observado, durante a leitura de alguns trabalhos a pouca objetividade dos autores nos resumos e a pouca clareza nos objetivos de pesquisa, assim, expressões como *"Precisamos cuidar essas coisas ao fazer os nossos trabalhos"* foram presentes no momento de compartilhar com o grande grupo o resultado dos estudos.

Ainda em relação ao levantamento da produção acadêmica, destacamos que, por estarmos há bastante tempo na Unidade, sabíamos da existência de outros trabalhos, porém, não foi possível encontrar a versão física no espaço aonde este material ficava armazenado, na Unidade, tampouco a versão digital, uma vez que os Trabalhos de Conclusão de Curso não compõem o acervo digital da Biblioteca da Universidade Federal de Santa Maria. Para isso, pensamos em dialogar com o Departamento de Ensino Pesquisa e Extensão da Unidade para que haja uma melhor organização em relação aos pedidos para a realização de pesquisas e a entrega de uma cópia, seja física ou digital desses trabalhos, a fim de compor um acervo, o mais completo possível. Isso é necessário, uma vez que a história da Unidade é contada através dos olhos dos pesquisadores.

Quando aos encontros de estudos, reconhecemos que este espaço tem sido de extrema importância para dialogarmos e aprendermos umas com as outras sobre a temática em questão. Novamente aqui, a ênfase para as aprendizagens das participantes que estão em processo de formação inicial, pois muitas delas compartilham conosco a carência de discussões dessa envergadura no seu curso. Para as participantes que vivenciam o grupo como uma complementação de sua formação esse espaço também é importante, especialmente para mantermos viva a necessidade constante de formação.

Até o momento, tanto a pesquisa quanto os encontros de estudos tem sido uma oportunidade para refletir pedagogicamente sobre a construção do processo de escuta das crianças na UEIIA e ao nos colocarmos como

investigadores que observam a vida, e que também a ocupam, fazemos valer a tríade ensino-pesquisa-extensão como uma possibilidade de autorreflexão sobre a experiência educativa. Entendemos que ao falar da escuta de bebês e crianças pequenas, não estamos falando de uma escuta qualquer, mas a escuta de uma voz que sempre se apresentou socialmente, mas que recentemente tem sida ouvida e acolhida pelos adultos. Falamos de uma escuta capaz de contribuir para qualificar as nossas ações docentes, uma escuta comprometida em fazer da escola infantil um espaço agradável e acolhedor para todos, principalmente para as crianças.

REFERÊNCIAS

[1] SILVA, Angélica Aparecida Ferreira da. **Panorama quantitativo e qualitativo das teses sobre creche na área de educação (2007 a 2011)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2014.

[2] RINALDI, Carla. **Diálogos com Régio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

[3] SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas**. In: FILHO, Altino J. Martins; PRADO, Patrícia D. (Orgs.) Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

[4] GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

[5] GOBATTO, Carolina. **"Os bebês estão por todos os espaços! " Um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil.** Porto Alegre, 2011. Dissertação de Mestrado/UFRGS. Disponível em: < https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29947/000778517.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: nov. 2018.

[6] PEREIRA, Rachel Freitas. **Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

[7] BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: nov. 2018.

[8] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

[9] CONTRERAS, José D.; LARA, Nuria P. de (comps**.). Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

[10] LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

[11] PIMENTEL, A. **O método de análise documental: seu uso numa pesquisa bibliográfica**. Cadernos de Pesquisa, n.° 114, p. 179-195, novembro/ 2001.

[12] MICHLELAT, G. **Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia**. In: THOILLENT, M.J.M. Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1982.

[13] LIMA, Graziela Escandiel de. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos**. Tese/PUC/Doutorado em Educação. 2010

[14] HOLZSCHUH, Aline Simone. **A gestão do planejamento pedagógico no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo.** Monografia/ UFSM/ Especialização em Gestão Educacional. 2011.

[15] ABREU, Jessica de. **Adaptação nos berçários na educação infantil: uma abordagem reflexiva e exploratória.** Trabalho de Conclusão de Curso/ UFSM. 2014.

[16] RAMPELOTTO, Ana Paula**. Leitura com bebês: uma reflexão sobre as práticas de leitura na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.** TCC/ UFSM/ Graduação em Pedagogia. 2015.

[17] SILVA, Angélica Aparecida Ferreira da. **Panorama quantitativo e qualitativo das teses sobre creche na área de educação (2007 a 2011)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2014.

[18] KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

[19] TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza.** 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Jo%C3%A3o/Downloads/9360-27928-1-PB%20(1).pdf >. Acesso em: nov. 2018.

[20] FILHO, Altino José Martins. MARTINS, Cláudia Ferreira. **Os bebês, as professoras e um modo de viver a vida na creche.** In: Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês/ Altino José Martins Filho (organizador) – Porto Alegre: Mediação, 2016. 142 p.

[21] CASTRO, Joelma Salazar de. **A construção da linguagem dos bebês e entre os bebês.** In: Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês/ Altino José Martins Filho (organizador) – Porto Alegre: Mediação, 2016. 142 p.

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DA LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO DE EXTENSÃO NO IFSUL/CAVG

LA INTEGRACIÓN CURRICULAR ATRAVÉS DE LA LITERATURA: UNA EXPERIENCIA DE PROYECTO DE EXTENSIÓN EN EL IFSUL/CAVG

Viviane Aquino Zitzke[a],
Cristiane Silveira dos Santos[b]

[a] Docente/ Curso Técnico em Vestuário/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSUL) – campus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG), viviane.zitzke@gmail.com

[b] Docente/ Área de Cultura Linguística e Literária / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSUL) – campus Pelotas – Visconde da Graça (CaVG), kriskabespanhol@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma vivência do projeto de extensão "Quem lê um conto, costura um ponto: uma proposta dialógica entre disciplinas técnicas e propedêuticas no Curso Técnico em Vestuário", desenvolvida em 2013, objetivando a interlocução entre a área técnica do Curso e as disciplinas de Língua Portuguesa, Espanhol e suas literaturas. O projeto teve, também, como finalidade despertar o interesse pela literatura entre os aprendentes do sexto ano da escola adjacente ao *Campus*; além de aprimorar os conhecimentos técnicos dos aprendentes voluntárias e bolsista e introduzi-las no universo literário das línguas materna e estrangeira. A metodologia considerou a leitura e análise dos contos e o uso de técnicas de contação de histórias. Os resultados demonstraram que o trabalho interdisciplinar desenvolvido oportunizou uma relação mais holística entre os conteúdos técnicos e os das disciplinas envolvidas no projeto. Observou-se que as atividades mediadas pela literatura converteram a recepção dos contos em um processo lúdico que possibilitou aos aprendentes expressarem o seu entendimento dos textos. Concluiu-se que os projetos interdisciplinares podem otimizar a aprendizagem, ao eliminar fronteiras entre as áreas de conhecimento. Ademais, a transversalidade da literatura incrementa as habilidades de compreensão escrita, ao criar espaços onde os recursos linguísticos e estéticos possibilitam ao leitor apropriar-se do texto.

Palavras chave: Integração curricular, literatura, interdisciplinaridade, extensão.

RESUMEN

Este artículo presenta una vivencia del Proyecto de Extensión "Quién lee un cuento, costura un punto: una propuesta dialógica entre las disciplinas técnicas y propedéuticas en el Curso Técnico de Vestuario, desarrollada en 2013, objetivando la interlocución entre el área técnica del Curso y las asignaturas de Lengua Portuguesa, Español y sus Literaturas. El proyecto tuvo, también, como finalidad despertar el interés por la literatura entre los alumnos del sexto año de una escuela cercana al *Campus;* además de mejorar los conocimientos técnicos de las alumnas becaria y voluntarias e introducirlas en el universo literario de las lenguas materna y extranjera. La metodología consideró la lectura y análisis de los cuentos y el uso de técnicas de narración de historias. Los resultados demostraron que el trabajo interdisciplinar desarrollado promocionó una relación más holística entre los contenidos técnicos y los de las disciplinas involucradas en el proyecto. Se observó que las actividades mediadas por la literatura convirtieron la recepción de los cuentos en un proceso lúdico que posibilitó a los alumnos expresar su comprensión de los textos. Se concluyó que los proyectos interdisciplinares pueden optimizar el aprendizaje, eliminando fronteras entre las áreas de conocimiento. Además, la transversalidad de la literatura mejora las habilidades de comprensión escrita, creando espacios donde los recursos lingüísticos y estéticos propician al lector apropiarse del texto.

Palabras clave: Integración curricular, literatura, interdisciplinariedad, extensión.

Introdução

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT), cuja integração curricular se alicerça na proposta na Resolução nº 6/2012 e no Decreto 5.154/04, se apresenta como um desafio para todos os educadores e educadoras, pois propõe construir articulações no espaço escolar que visem à formação integral do educando.

A estrutura curricular organizada por disciplinas pouco oportuniza estratégias que incentivem ações dialógicas nos currículos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT), podendo criar distanciamentos que desmotivam tanto educadores como educandos no processo de ensino e de aprendizagem.

Na busca de pressupostos que pudessem contribuir para com uma maior compreensão das práticas dialógicas no currículo integrado do ensino médio do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), campus Pelotas - Visconde da Graça (CaVG), o projeto *Quem lê um conto costura um ponto – uma proposta dialógica entre disciplinas técnicas e propedêuticas do Curso Técnico em Vestuário*, buscou na interdisciplinaridade, tendo como eixo transversal a leitura de contos das literaturas lusófona, africana e hispano-americana, propostos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e de Língua Espanhola, a criação de um espaço interdisciplinar entre os saberes da formação geral e técnicos, incrementando, assim, o processo de ensino e de aprendizagem e enriquecendo, desta forma, a formação integral dos educandos.

Em contrapartida, o projeto de extensão se configurou na integração entre as educandas do Curso Técnico em Vestuário com os educandos e educandas de uma escola do entorno do CaVG, através de uma metodologia que preconizava a contação e dramatização de contos do universo literário brasileiro, africano e hispano-americano.

Integração Curricular

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, compreendendo os processos de formação que se iniciam no convívio familiar e se desenvolvem nas instituições de ensino.

> A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, LDB, 1996, art. 22).

O ensino médio, última etapa da educação básica, tem por finalidades fundamentais preparar o educando para o mundo do trabalho e formá-lo para o exercício da cidadania, de modo que ele se aprimore como pessoa, desenvolva a sua autonomia intelectual e o seu pensamento crítico para que assim possa ser direcionado para o exercício das profissões técnicas. (BRASIL, LDB, 1996, art. 35 e 36A).

Assim sendo, o EMIEPT reunirá conteúdos da formação geral e da formação profissional que deverão ser trabalhados de forma integrada durante todo o curso, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática (LODI, 2007).

Atualmente, os currículos, ditos integrados, raramente entrelaçam seus conteúdos, tornando-os independentes uns dos outros, o que acaba por promover a fragmentação dos saberes e torna o educador e a educadora o detentor único do conhecimento específico de uma disciplina.

De acordo com Machado (2006), a interligação das disciplinas pode ser explorada de várias maneiras, sempre vinculando teoria e prática. Dessa forma, indica, dentre outras, a metodologia de ensino orientada por projetos, que vincula a teoria à prática, e que, portanto, "contribui, ainda, para instigar a dúvida e a curiosidade no aluno e para promovê-lo a sujeito do processo de produção de conhecimentos", dessa forma, aguçando nos educandos e educandas o interesse pela investigação (MACHADO, 2006, p. 65).

a. A integração através da literatura

Dentro de uma proposta de totalidade de formação, a integração dos currículos de formação básica e profissional pode ser

articulada com a introdução de elementos que atuem na formação crítica dos jovens educandos e educandas. A literatura, como elemento transversal e de interação, pode contribuir nesse sentido, visto que, muitas vezes o indivíduo busca no imaginário literário a construção do seu conhecimento para formar suas opiniões.

> Pensar a leitura e a concepção de texto numa visão abrangente, em que todos os instrumentos de comunicação são valorizados, permite-nos perceber como pode ser rico o trabalho com a leitura de forma ampla, em diferentes grupos. A leitura já é a interpretação e a compreensão do lido, a partir do que se conhece, e permite o aprofundamento de relações com o texto, gerando necessariamente mudanças no modo de conceber o que se leu e gerar conhecimento (TEIXEIRA, 2010, p. 17).

Nesse mesmo sentido, pode-se afirmar que a literatura oportuniza aos educandos e educandas suporte investigativo e criativo, propiciando espaços que vão além das fronteiras de cada disciplina, valorizando os seus saberes, oportunizando um processo de aprendizagem mútuo, que se dá, ao mesmo tempo de forma lúdica e com aplicação prática de fundamentos técnicos.

Desse modo, o texto literário, clássico ou contemporâneo, colabora para o trabalho interdisciplinar, à medida em que permite que os educandos e educandas encontrem espaços libertadores do pensamento, projetando a sua imaginação a lugares diversos; relacionando o texto ao seu cotidiano e a suas vivências, que o conduzem a uma dimensão lúdica a qual desperta o seu senso investigativo, criativo e reflexivo, contribuindo para a formação do seu conhecimento pessoal, através do compartilhamento coletivo de novas realidades experienciadas pelo ato de ler e ouvir.

A literatura, como um aporte para a imaginação e criação intelectual dos educandos e das educandas, amplia a interação do seu mundo interior com o exterior, através das associações originadas pela relação leitor-texto, subsidiando associações significativas para sua aprendizagem.

Corrobora nesse sentido, Fernandes (2009, p. 36) quando indica que

> […] o livro se abre para uma pluralidade de interpretações, pois cada leitor traz sua experiência de mundo, sua cultura e seus valores, cabendo ao texto alargar esses horizontes e abrir um novo universo diante dele.

A literatura, desse modo, facilita o entrelaçamento dos conteúdos disciplinares, construindo a unificação do conhecimento, realizando, portanto, o movimento interdisciplinar.

De acordo com Teixeira (2010), a atividade de leitura em sua diversidade textual e em suas diferentes formas de realizar-se, está para além de estratégias de simples cooperação das disciplinas, tem ação mobilizadora, transforma pensamentos em ações:

> A principal descoberta da leitura é que, na medida em que lemos, aumentamos nosso campo de compreensão do mundo. A leitura permite o desenvolvimento de nosso senso critico, pois exige, dentre outros processos, a análise, a comparação e a associação de ideias atreladas aos nossos conhecimentos prévios, assim como o contato com novas informações que se transformarão em conhecimento na medida em que lemos (TEIXEIRA, 2010, p. 17).

O campo literário aborda uma imensidão de possibilidades que estimulam a reflexão do jovem educando.

Para Paulo Freire (2006, p.20) "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", demonstrando que o processo de ensino e de aprendizagem é dinâmico e que o educando é sujeito de sua própria educação. Por isso a educação tem caráter permanente, onde o saber de educandos(as) e educadores(as) se articulam constantemente (FREIRE, 2011, p.35).

Assim, educandos e educandas, sujeitos desse processo, podem ser provocados pela literatura a realizar reflexões e interpretações entorno de si e do mundo, desenvolvendo uma percepção crítica da importância do ato de ler, de ouvir e participar do texto.

É importante ressaltar, também, que a Literatura é a Cultura com maiúscula, o que significa entender que os textos de ficção oferecem uma interpretação da sociedade da época e a que a ela se referem, tal como as

idiossincrasias de um povo; os papéis sociais estipulados para este ou aquele gênero, até mesmo a invisibilidade a que pode ser relegado; uma concepção de amor, de vida; os reflexos da economia e da política na vida das pessoas, etc.

Os textos literários também são um tipo de insumo para o(a) educando(a), porém muito mais para os educador e educadoras, e aqui se pode refletir que não só para aqueles que ensinam línguas, mas também para os educadores as educadoras de outras disciplinas que lecionam para educandos (as) da Educação Básica. A literatura oferece um acervo de atividades e procedimentos entre as quais os educadores e educadoras podem lançar mão para trabalhar conhecimentos específicos de uma forma mais dinâmica e entrelaçada com a vida e com a realidade dos educandos e educandas (LOMAS, 1999). A transversalidade e a interatividade proporcionada pelo uso da literatura em projetos interdisciplinares, também, atendem uma das fragilidades da educação brasileira, vinculada ao ensino de leitura e à formação de leitores, já que é de conhecimento público as dificuldades que apresentam os educandos e educandas quando se trata de compreender um texto, seja ele literário ou não. O trabalho com o texto literário combinado a uma metodologia adequada, que considere, por exemplo, faixa etária, oportuniza aos educadores e educadoras aprofundar a compreensão leitora, à medida que trabalhem os recursos linguísticos (como vocabulário e seus significados) e os recursos emotivos e poéticos, além, é claro dos elementos sinestésicos e retóricos que estão presentes em todo o ato da comunicação humana.

Deste modo, da mesma forma que Sanz (2000) entende-se que a literatura e o ensino formam uma interface enriquecedora, pois possibilita aos educandos e educandas criarem seus espaços de interpretação, nos quais a sua leitura de mundo, uma das heranças de sua cultura original, é ampliada e contribui para que eles possam ler o que está escrito e o que se "esconde" nas entrelinhas. Esta relação é justamente o que oportuniza ao indivíduo "descubrir, compreender y relacionar los hechos" (SANZ, 2000). Assim, o texto artístico é o uso da língua que amplia e produz conhecimentos, emoções, discursos e, até mesmo, concepções sobre sentimentos e comportamentos que atravessam as fronteiras do tempo e do espaço.

Nesse sentido, acredita-se que, a literatura é uma ferramenta valiosa e de uma potente riqueza cultural e linguística, eficaz para que os jovens possam aprender e apreender suas vivências acadêmicas, bem como ampliar sua visão de mundo, o que os pode tornar mais engajados a suas escolhas, mais participativos, investigativos, críticos e criativos nesse processo dinâmico de ensino e de aprendizagem. Para os educadores e educadoras, a literatura é um elemento a mais a ser explorado didaticamente pela força que leva em si mesma, como arte e conhecimento e, sobretudo, por sua singular interatividade que permite às diferentes áreas de conhecimento uma interlocução mais fluída e criativa.

No projeto que se apresenta neste artigo, a literatura foi, essencialmente, o elemento integrador entre disciplinas pertencentes a núcleos diferentes de cursos técnicos integrados: área de formação técnica e de formação geral. Os contos selecionados permitiram a todos os educandos e educandas participantes realizar um itinerário em que, além de estar em contato com os conteúdos previstos pelo currículo, ensaiar uma viagem a outros tempos e lugares já não imaginados por estarem, principalmente, distantes no tempo. As educandas do Curso Técnico em Vestuário CaVG/IFSUL, puderam estudar os conteúdos técnicos alinhavados no projeto, estimuladas pela leitura de textos novos e pela responsabilidade de combinar estes dois conhecimentos para replicá-los a outros educandos e educandas. Os educandos e as educandas da instituição parceira, desfrutaram do texto literário ludicamente, pois as estratégias de contação de histórias usadas, como a dramatização, por exemplo, possibilitaram a participação e o diálogo entre eles e as educandas bolsista e voluntárias.

Sem dúvida, as características aqui elencadas para a escolha da literatura como um viés para a interdisciplinaridade foram um dos resultados mais positivos do Projeto.

Resultados e discussão

A proposta do projeto de extensão envolveu disciplinas da formação profissional, como Modelagem I, Tecnologia do Vestuário I, Desenho de Moda I, História da Moda, e disciplinas da formação geral, a saber, Língua Portuguesa e Espanhol, bem como suas respectivas literaturas. As tarefas desenvolvidas pelas educandas do Curso Técnico em Vestuário IFSUL/CaVG contemplavam a leitura e análise prévia dos contos selecionados, sobretudo para que identificassem a protagonista de cada conto e assim produzissem sua indumentária, cujas etapas obedeciam o seguinte itinerário: estudo e elaboração da ilustração da roupa da personagem, construção da modelagem e confecção da indumentária, adaptada para uma boneca estilo '*Barbie*'.

As educandas, também, concebiam e organizavam a forma como cada conto seria apresentado aos educandos (as) do 6º ano da EEEF Arco Íris. Deste modo, foram utilizadas diferentes estratégias de contação de histórias, com o propósito de despertar a curiosidade sobre os temas presentes nos textos e estimular o desejo pela leitura dos educandos e das educandas da EEEF Arco Íris, como demonstram as figuras a seguir.

Antes da apresentação das histórias, havia, por parte das educadores colaboradoras, uma breve explicação sobre o conto e seu autor ou autora, situando o público no contexto da história.

A Figura 1 apresenta a dramatização do primeiro conto "El almohadon de plumas", de Horácio Quiroga (1917).



Figura 1. Educandas do Curso Técnico em Vestuário caracterizadas para a dramatização do conto "El almohadon de plumas" de Horácio Quiroga (1917).
Fonte: Arquivo das autoras.

A encenação foi recebida com muito entusiamo pela turma do 6º ano, que a assistiu atentamente. Ao final da apresentação, cada educando e educanda desenhou o trecho que mais despertou sua curiosidade, subsidiando as próximas atividades.

Para a presentação do segundo conto "Um portão e Epaminondas" de Aldyr Schlee (1988), a técnica utilizada foi o teatro de bonecas estilo *'Barbie'*, conforme a figura 2.



Figura 2. Apresentação do 2º conto "Um portão e Epaminondas" de Aldyr Schlee (1988).
Fonte: Arquivo das autoras.

A técnica de teatro de bonecas também foi apreciada pela turma, no entanto, percebeu-se maior interesse pela técnica de dramatização.

O terceiro conto foi apresentado pela educanda bolsita do projeto, utilizando a projeção de imagem para a contação da história "Dos palabras" de Isabel Allende (1998), como mostra a figura 3.



Figura 3. Apresentação do 3º conto "Dos palabras" de Isabel Allende (1998).
Fonte: Arquivo das autoras.

A técnica utilizada foi a narrativa em projeção de *slides*, esta estratégia não se mostrou uma metodologia envolvente, pois a turma participou mais timidamente.

Atendendo a solicitação da turma do 6º ano, para o quarto conto foi desenvolvido um roteiro para a encenação do "Jogo do Osso" de João Simões Lopes Neto (1976).



Figura 4. Educandas do Curso Técnico em Vestuário caracterizadas para a dramatização do conto "Jogo do Osso" de João Simões Lopes Neto (1976).
Fonte: Arquivo das autoras.

A particiapção da turma do EEEFAI foi expressiva, correspondendo a expectativa da equipe.

A proposta de atividade final para o projeto se concretizou com a visita da turma do 6º ano da EEEF Arco Íris às dependências do Curso Técnico em Vestuário CaVG/IFSUL, para a produção das maquetes dos quatros contos apresentados e trabalhados com o grupo.

A turma foi dividida em grupos para montar as maquetes, cujos cenários básicos sobre os contos foram previamente construídos, de modo que os educandos e educandas buscassem a história com a qual mais haviam se identificado. Os resultando dos trabalhos estão representados nas figuras 5, 6, 7, 8 e 9.



Figura 5. Encontro final nas dependências do Curso Técnico em Vestuário IFSUL/CaVG.
Fonte: Arquivo das autoras.



Figura 6. Construção da maquete do conto "El almohadon de plumas" de Horácio Quiroga (1917).
Fonte: Arquivo das autoras.



Figura 7. Construção da maquete do conto "Um portão e Epaminondas" de Aldyr Schlee (1988).
Fonte: Arquivo das autoras.



Figura 8. Construção da maquete do conto "Dos palabras" de Isabel Allende (1998).
Fonte: Arquivo das autoras.



Figura 9. Construção da maquete do conto "Jogo do Osso" de João Simões Lopes Neto (1976).
Fonte: Arquivo das autoras.

Na ocasião, foi disponibilizado recursos para a montagem da maquete, como: lápis de cor, canetinha hidrocor, tecidos; figuras femininas e masculinas impressas em folha, tesoura, bonecas estilo 'Barbie' e roupas confeccionadas pelas educandas do Curso Técnico em Vestuário para cada conto; cola, plantas e galhos secos recolhidos na CaVG, entre outros.

As atividades foram auxiliadas e coordenadas pelas educandas participantes do projeto e pelos educadores e educadoras de ambas instituições envolvidas (CaVG e EEEFAI), conforme figura 5.

Após a caracterização das maquetes, cada grupo[50] expôs seu trabalho, conforme demonstrado na figura 10.



Figura 10. Exposição das maquetes.
Fonte: Arquivo das autoras.

E para continuar estimulando o interesse pela leitura, as educadoras da área de Cultura Línguística e Literária (CaVG/IFSUL) realizaram um sorteio e distribuição de livros para o grupo visitante, conforme a figura.



Figura 11. Equipe do projeto com a turma do 6º anos da EEEFAI e seus livros de história.
Fonte: Arquivo das autoras.

Com o término do projeto, e em se compreendendo a natureza interativa da literatura, orientada na perspectiva interdisciplinar, percebeu-se que ela fomenta a criação de espaços nos quais o entrelaçamento dos saberes se dá de forma dinâmica, como destaca Fazenda (2002) quando diz que "a interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento".

Para Fazenda (2003, p.8) "nas questões de interdisciplinaridade é possível planejar e imaginar, porém é impossível prever o que será produzido e em que quantidade ou intensidade". Porém, o trabalho interdisciplinar revela a imprevisibilidade dos resultados, mas também a magia do inesperado.

Conclusões

O projeto atingiu seus objetivos, sobretudo porque proporcionou às educandas do Curso Técnico em Vestuário, a vivência das etapas de produção de artigos do vestuário, a partir de contextualização que a leitura e estudo dos contos possibilitou. A identificação da protagonista da história, subsidiada por uma análise dos elementos culturais e estéticos presentes em cada história selecionada, oportunizava a elaboração da indumentária pautada pela interlocução entre conhecimentos técnicos e da formação geral que se mostravam complementares e dinâmicos para que as educandas pudessem criar com originalidade. A experiência vivenciada, por meio do projeto, demonstrou que é possível, através da

[50] Os rostos foram ocultados para preservar a imagem dos educandos e educandas da EEEF Arco Iris.

articulação entre os saberes propedêuticos e técnicos, incrementar o processo de ensino e de aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento das diferentes inteligências dos educandos e educandas. Assim, tornar este tipo de ação mais presente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, converteria o aprender no ambiente acadêmico em uma experiência mais próxima à realidade.

Para os educandos e as educandas pertencentes à instituição parceira, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Arco Íris (EEEFAI), o desenvolvimento do projeto despertou o interesse pelos contos apresentados e suscitou o desejo de que a Escola adquirisse novas obras literárias para a biblioteca da escola; deste modo, acredita-se que o projeto conseguiu, ainda que de forma inicial, fomentar o desejo pela leitura, pelo livro e pelo universo de emoções e arte que proporcionam. Neste sentido, o trabalho é propositivo, à medida que cria a necessidade de que experiências como esta sejam frequentes e consolidadas no ambiente escolar, sobretudo, porque poderá envolver não só a formação de leitores, mas também, porque ajudará no complexo processo que é desenvolver a atividade de ler no ambiente escolar. Os textos apresentados, ainda que de gêneros mais complexos e não diretamente orientados à recepção por parte de crianças, indicaram que, quando apresentados por meio do teatro, particularmente, tornam compreensíveis a percepção de alguns conteúdos presentes nas histórias, além de mostrar a imaginação como um aspecto, que quando ativada por uma emoção, potencializa a razão e a reflexão.

As dramatizações desenvolvidas para cada conto, e encenadas pelas alunas bolsista e voluntárias, multiplicadoras do Curso Técnico em Vestuário, do IFSUL/CaVG, foram, então, uma estratégia excelente para abordar os contos e os temas ali presentes, e contribuíram, certamente, para que os educandos e educandas do sexto ano, criassem uma memória afetiva em relação ao que viram, ouviram e sentiram durante os encontros realizados na vigência do projeto. Esta foi uma das percepções das educadoras colaboradoras e da coordenadora do trabalho, corroborada, principalmente, quando da visita dos educandos da instituição parceira ao CaVG; visita esta que se constituiu como etapa final do Projeto e como o momento em que os aprendizes foram chamados a expressar suas aprendizagens, emoções e interesses em relação aos contos que conheceram, a partir da produção das maquetes.

Pode-se concluir, também, que as relações decorrentes de práticas educadoras interdisciplinares podem contribuir para a harmonia e a equidade curricular dos cursos técnicos, já que propicia a aproximação das disciplinas das áreas de formação técnica e da formação geral, vincula conteúdos e forja trocas significativas entre os saberes. As vozes dos sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem se dão de uma forma mais horizontal, ou seja, o educador (a) retira-se do centro do poder e coloca-se como um orientador (a) de ideias e caminhos, não porque é ele quem detêm os saberes, mas porque suas vivências ao longo do tempo conferem-lhe mais proficiência a ser compartida. Pôde concluir, também, que toda prática que busca caminhos mais sustentáveis e holísticos apresenta algumas circunstâncias que devem ser consideradas quando se pensa em torná-la mais frequente, sobretudo no que se refere à organização curricular e do tempo, compartimentado em períodos, que ainda acontece nas escolas. Se faz importante considerar a riqueza das práticas interdisciplinares como caminhos que colaboram para o êxito de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

[1] ALLENDE, I. Dos palavras. In: *Palabras de Eva Luna.* Chile Ercilla, 1998.
[2] ARAUJO, Mario de. *Tecnologia de Vestuário.* Lisboa: Fundação Calauste Gulbenkian, 1996.
[3] BRASIL. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.* Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20

04-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 1 jul. 2018.
[4] _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 jul. 2018.
[5] _____. MEC. CNE. CEB. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.* Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jul. 2018.
[6] DISITZER, Márcia; VIEIRA, Silvia. *A moda como ela é:* bastidores, criação e Profissionalização. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2006.
[7] FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Dicionário em construção:* interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
[8]_____. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade.* 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
[9] FERNANDES, Camila de Souza. *Literatura e identidade:* a recepção do texto literário na penitenciária estadual de Maringá. 2009, 117f. Dissertação (Mestrado em Letras), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2009. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/csfernandes.pdf>. Acesso em 20 jul. 2018.
[10] FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
[11] _____. *Educação e mudança.* 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
[12] FULCO, Paulo de Tarso; SILVA, Rosa Lúcia de Almeida. *Modelagem plana feminina. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2008.*
[13] KOHLER, Carl. *História do Vestuário.* Tradução Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
[14] LAVER, J. *A roupa e a moda:* uma história concisa. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.
[15] LODI, Lúcia Helena. Ensino médio e educação profissional (apresentação). In: BRASIL. MEC. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.* Rio de Janeiro, boletim 7, p. 3-4, maio-jun. 2006. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. TVEscola, Salto para o Futuro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.
[16] LOMAS, C. (1999): *Como enseñar a hacer cosas con las palabras:* Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós Ediciones, v. II. Porto Alegre: Globo, 1976.
[17] LOPES NETO, João Simões. Jogo do Osso. In: *Contos gauchescos.* 9 ed. Porto
[18] MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Ensino Técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa**.** In: BRASIL. MEC. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.* Rio de Janeiro, boletim 7, p. 51-68, maio-jun. 2006. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. TVEscola, Salto para o Futuro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.
[19] MORRIS, Bethan. *Fashion Illustrator:* manual do ilustrador de moda. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
[20] QUIROGA, H. El almohadón de plumas. In: *Cuentos de amor de locura y de muerte.* Chile: Ercilla, 1917.
[21] SANZ PASTOR, M. (2000): *La literatura en el aula de ELE.* Frecuencia L, p. 24-27, jul. 2000.
[22] SOUZA, Sidney Cunha de. *Introdução à Tecnologia da Modelagem Industrial.* Rio de Janeiro: Senai/DN, Senai/CETIQT, CNPQ, IBICT, PADCT, TIB, 1997.
[23] TEIXEIRA, Tanija Mara de Souza Maria. Textos literários na formação do leitor. In: BRASIL. MEC. *Literatura e neoleitor.* boletim 08, ano XX, p. 14-19, jul. 2010. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. TVEscola, Salto para o

Futuro. Disponível em: <https://docplayer.com.br/27673593-Literatura-e-neoleitor.html>. Acesso em: 18 jul. 2018.

[24] SCHLEE, Aldyr Garcia. Um portão e Epaminondas. In: *Contos de Sempre*. 2 ed, Porto Alegre: Mercadoaberto,1988.

PREVENÇÃO DE DSTS NA ADOLESCÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO

DSTS PREVENTION IN ADOLESCENCE: A CASE STUDYS

Viviane Medeiros[a],
Cristiane Silveira Dos Santos[b],

[a] *Especialista, IFSUL/CaVG ,viviane.medeiros.5@hotmail.com*

[b] *Doutora.IFSULKriskabespanhol@gmail.com*

RESUMO

O presente trabalho tem como temática a conscientização sobre o uso de preservativos realizado a partir de intervenção docente sobre o tema e teve como sujeitos de pesquisa estudantes da turma do 7° ano do ensino fundamental, da disciplina de ciências da natureza, de uma escola da rede pública estadual da cidade de Pelotas/RS, em que buscou refletir sobre a percepção dos alunos, partindo de seus conhecimentos prévios, sobre o uso de preservativos (camisinhas) na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), mais especificamente a AIDS na adolescência. Sendo assim, o objetivo desse trabalho foi o de refletir sobre a importância da conscientização, no âmbito escolar, sobre o uso de preservativos como método de prevenção diante as DSTs na fase da adolescência. A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados aplicação de um questionário exploratório, semiaberto, no segundo encontro, com intuito de verificar quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre a prevenção diante as DSTs na adolescência levando a conscientização da importância do uso do preservativo nessa faixa etária. O estudo demonstrou que os alunos não possuíam conhecimentos prévios acerca das DSTs no geral, mas que em relação à AIDS esses eram bem-informados, sabendo sobre a doença através da mídia em geral, através de familiares e amigos, em postos de saúde, mas pouco lhes chegava de tal informação pela via da escola.

Palavras chave : conhecimentos prévios, conscientização, adolescência.

ABSTRACT

The present work has as its subject-matter the awareness about the use of condoms made from a teaching intervention on the question and had as subjects of research students of the 7th grade elementary school class, the nature science discipline, a school of the a public network in the city of Pelotas, RS, Brazil, in which it sought to reflect on students' perceptions of the use of condoms in the prevention of sexually transmitted diseases (STDs), but specifically AIDS in adolescence. Therefore, the objective of this work was to reflect on the importance of awareness in the school context about the use of condoms as a method of prevention against STDs during adolescence. The research had as instrument of data collection the application of an exploratory questionnaire, semi-open, in the second meeting, in order to verify the students' previous knowledge about the prevention of STDs in adolescence, leading to awareness of the importance of condom use in this range age. The study showed that students did not have prior knowledge about STDs overall, but that in relation to AIDS they were well-informed, knowing about the disease through the media in general, through family and friends, in health posts, but little did they get this information by way of school.

Keywords: previous knowledge, awareness, adolescence

Introdução

O presente trabalho é um recorte de uma monografia do curso de Especialização em Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, - Campus Visconde da Graça, onde analisamos a importância do uso de preservativos na prevenção de DSTs na adolescência no 7°ano do ensino fundamental, percebendo a existência dos conhecimentos prévios dos alunos para o estabelecimento da conscientização sobre essa temática.

Segundo Moreira (1999) Ausubel sugere que para obter um aprendizado significativo é importante estabelecer sempre um ponto de ancoragem, trabalhar um conceito anterior conciliando as experiências já vivenciadas com novas informações de modoaestimular cognitivamente o conhecimento e a percepção diante dessa problemática da importância do uso de preservativos. Enfatiza, ainda, a espontaneidade e a criticidade dos adolescentes sobre a forma de prevenção diante às DSTs.

Assim, buscamos relacionar a prevenção, os conhecimentos prévios e a conscientização como índices indicadores do crescimento de DSTs, junto aos jovens e adolescentes, fato que vem sendo detectado em pesquisas em diversas partes do mundo e que, para tal trabalho, analisaremos no âmbito local.

Peço licença para falar em primeira pessoa nesta parte do trabalho por compreender que são momentos constituidores de minha formação como pessoa e como docente.

A pesquisa é fruto, também, da minha trajetória de vida- história que desde muito cedo me acompanha na área das ciências da natureza. Durante o ensino fundamental ficava fascinada nas saídas de campo, mesmo sendo no pátio da escola, era algo prazeroso plantar mudas de flores, árvores e ficar observando por meses seu crescimento, me sentia também responsável por aquelas vidas em transformação, além do cuidado com o corpo, nossa alimentação, funcionamento dos órgãos e sistemas, a importância da higiene para saúde, ou seja, conteúdos que até hoje julgo sempre instigantes à curiosidade.

Já no ensino médio ingressei nas ciências exatas cursando contabilidade onde constatei a falta de vocação para o curso, mas tal escolha me fez ingressar no mercado de trabalho privado, ficando afastada por alguns anos do meio acadêmico.

Diante aos contratempos tais como trabalho e famílias leituras sempre fizeram parte da minha rotina, aflorando a vontade de retornar aos estudos e seguir, então uma profissão que me realizasse como ser humano.

Ao ingressar no ensino superior do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi onde comprovei minha admiração para área da educação, pois a vejo como desafiadora, minuciosa e reflexiva. Minha curiosidade foi a mola propulsora para assimilar e entender sobre a origem da vida, a reprodução dos seres vivos, as diversidades de espécies, meio ambiente e, principalmente, a máquina humana que expressa todo funcionamento do nosso corpo. Assim sendo, posso destacar a satisfação da conclusão da graduação no de 2014em Ciências Biológicas pela faculdade Anhanguera na cidade de Pelotas/RS.

Aliada a esse contexto, da licenciatura em ciências biológicas, esteve sempre presente na minha caminhada a paixão pela educação o sonho de ser uma professora comprometida com a construção de um mundo melhor, com mais igualdade e liberdade. Levar aos alunos o conhecimento e capacitá-los à reflexão crítica realista, diante da sociedade, me dava sentimento de corresponsabilidade para com as vidas de meus alunos.

Com o passar dos anos, o modo de avaliar a vida vai se modificando e passamos por fases que nos possibilitam nos tornamos seres humanos melhores. E, nesse sentido, a preocupação com a saúde e a qualidade de vida das pessoas foi cada vez mais fomentando o desejo pelo conhecimento as descobertas. Em especial, trabalhar com crianças e adolescentes, que são as sementes de um novo futuro trazendo possibilidades para novas gerações saudáveis e mais conscientes diante as DSTs, em especial a AIDS.

Após o ingresso no curso de Especialização de Ciências e Tecnologias na Educação, pela Instituição IFSUL/CAVG e embalada por esse momento de êxito e confiança de conhecer e poder aliar o aprendizado obtido nas aulas de Ciências biológicas ao uso das Ciências e Tecnologias na Educação rompi, em alguns

momentos didáticos com o tradicional, me 'desapropriando' do giz, do quadro e dos livros e deixando uma abordagem menos tradicional em detrimento de um estilo mais contemporâneo, aderindo às novas tecnologias como o uso das TICs. "Data show", celulares e tablets para construção de aulas mais interativas e contribuindo, assim, para uma prática docente mais dinâmica e contemporânea.

Passado o momento da narrativa da gênese da pesquisa e voltando ao uso da primeira pessoa do plural verificamos ser de grande relevância social trabalhar na disciplina de biologia, a questão do uso de preservativos na prevenção de DSTs na adolescência, visto que essa faixa etária da população tem sofrido grande incidência da ocorrência de DSTs.

De acordo com Lima, (2009) a vulnerabilidade dos jovens contribui para o avanço das DSTs. Almeida (2014) revela que o número de DSTs é elevado e que ainda faltam informações suficientes para mudança de hábitos desses jovens. Silva, (2011) destaca o não uso de preservativos entre os jovens como mote acelerador do avanço das DSTs, em especial a AIDS, nesta e em outras faixas etárias.

Fillmann (2017) destaca como sendo essencial a prevenção, ou seja – a realização de exames preventivos, a redução do número de parceiros sexuais, o uso de vacinas preventivas, a adesão ao uso do preservativo. Cremos ser de extrema importância pesquisar sobre prevenção, uma vez que principalmente na fase da adolescência o desprender do elo da infância e o passar para a puberdade é um processo dos mais complicados da vida do ser humano, tanto na formação da sua personalidade como da sua identidade social.

Assim sendo, é de grande valor além do diálogo com os familiares o acesso a palestras em escolas, aos projetos pedagógicos complementando as informações em postos de saúde, enfim tudo que traga debates sobre DSTs e prevenção, o que é de grande importância nos dias de hoje.

Desse modo, tal estudo justifica-se pela relevância que o tema encerra, uma vez que a educação, aliada à prevenção, pode salvar vidas e evitar problemas futuros de saúde pública para os alunos e para suas famílias.

Dessa forma, a organização de nosso estudo organiza-se a partir da seguinte questão de pesquisa;

A conscientização em relação às DSTs, em especial sobre a AIDS, conseguida através da investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, no âmbito das aulas de Ciências da Natureza, pode vir a auxiliar os discentes a compreenderem a importância do uso de preservativo (camisinha) para uma vida sexual sadia e segura?

Tendo como objetivo Geral:

Investigar quais são os conhecimentos prévios dos alunos do ensino fundamental sobre o uso de preservativos na prevenção de DSTs, em especial da AIDS, na adolescência e, a partir desses conhecimentos, auxiliá-los nas aulas de Ciências da Natureza a vivenciarem suas vidas sexuais de modo seguro.

Objetivos específicos:

- identificar quais conhecimentos prévios que os alunos estudados possuem sobre o uso do preservativo na prevenção de DSTs, em especial da AIDS,na adolescência;

- auxiliar os discentes a refletirem sobre tais conhecimentos, a fim de vivenciarem uma vida sexual mais segura e sadia.

Referencial Teórico

A sigla DST é usada para designar doença sexualmente transmissível, que são doenças transmitidas de uma pessoa para outra ao ter relações sexuais desprotegidas. As DSTs afetam milhões de pessoas em todo o mundo, em especial no Brasil.

De acordo com Lima (2009) a vulnerabilidade dos adolescentes em relação às trocas de parceiros sexuais pode ser relacionada ao grande índice de jovens portadores de DSTs. Sendo assim, é de grande importância a distribuição com mais eficácia de preservativos para tal grupo.

Segundo Almeida (2014) estudos realizados pelo Ministério da Saúde, que abordam o comportamento da população brasileira em relação à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) apontam que o

conhecimento da população jovem sobre as formas de infecção pelo Vírus da Imuno Deficiência Humana (HIV) é elevado. Tais informações, entretanto, são insuficientes, segundo tal autor, para promover mudanças nos comportamentos e condutas, visto que a maioria dos jovens sabe ou já ouviram falar sobre o vírus, porém muitos ainda julgam desnecessária a prevenção, ou seja, o uso de preservativo quando estabelecem um relacionamento monogâmico com seu parceiro.

Segundo Silva (2011), no âmbito da adolescência, tais jovens formam um grupo de risco alarmante para o aumento das DSTs devido à vulnerabilidade das trocas de parceiros sexuais e por não aderirem ao uso do preservativo.

De acordo com Ministério da Saúde, as doenças sexualmente transmissíveis, também conhecidas como DSTs, estão entre os problemas de saúde pública mais comuns em todo o mundo. Dentre suas consequências estão à infertilidade feminina e masculina, a transmissão da mãe para o filho, determinando perdas gestacionais ou doença congênita e o aumento do risco para a infecção pelo HIV (BRASIL, 2005).

De acordo com Fillman (2017) a pessoa pode estar infectada, independentemente do seu sexo, raça, situação econômica ou idade, ressaltando que as doenças sexualmente transmissíveis podem ter efeitos graves e permanentes na saúde dos infectados. Salienta que ter uma doença sexualmente transmissível aumenta o risco de contrair o vírus da imunodeficiência humana (HIV), o que pode evoluir e levar à síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS).

Desse modo, não é possível falar em um grupo específico de risco, pois nenhum grupo está imune, isto é, o grupo de risco em relação às doenças sexualmente transmissíveis são aqueles compostos por pessoas que não praticam os métodos de prevenção existentes. Isso quer dizer que não devemos pensar em grupo de risco, mas sim em comportamento de risco.

Fillmann (2017), por fim, destaca alguns aspectos relevantes em relação à prevenção de DSTs, que são:

1º– realizar exames;

2º– limitar os parceiros;

3º– proteger-se com a vacina (HPV)

4º – usar camisinha (preservativo).

A melhor forma de prevenção de DSTs, segundo tal autor, é aliar os diferentes métodos de prevenção para que indivíduo tenha uma maior eficiência em se manter saudável e poder praticar regularmente relações sexuais.

A realização frequente de exames adequados de acordo com o tipo de doença, a limitação do número de parceiros sexuais nas relações, a obtenção com o parceiro de seu histórico médico e o uso de preservativo (camisinha) no sexo vaginal, anal e oral são medidas simples e imprescindíveis para a prática de sexo seguro.

Em relação à prática de exames - uma das formas mais eficazes de se prevenir contra as DSTs é fazer exames regulares. Inúmeros exames são sugeridos para as mais diversas formas de DSTs e com regularidades diferentes.

Assim sendo, destacamos que todas as pessoas entre 13 e 64 anos com vida sexual ativa devem fazer exame para a detecção de HIV pelo menos uma vez ao ano. Em mulheres abaixo de 25 anos e nas mulheres acima desta idade que tenham múltiplos parceiros deve-se realizar exame anual para clamídia e gonorreia. Já os exames para Sífilis e hepatite B devem ser realizados em todas as gestantes. Bem como o exame anual para Sífilis, a clamídia e a gonorreia em todos os homens homossexuais e bissexuais. Destacamos ainda, deve ser realizado exame anual para SIDA[51] em todos os homens homossexuais e bissexuais, assim como em pessoas que usam drogas injetáveis. Esta frequência pode ser aumentada dependendo do número de parceiros e da frequência de uso da droga.

[51] SIDA: SÍNDROME DE IMUNODEFICIÊNCIA ADQUIRIDA (AIDS – SIGLA EM INGLÊS).

(Fillmann, 2017)

Em relação à limitação de parceiros, salientamos que diminuir o número de parceiros sexuais diminui muito a chance de contrair DSTs. Com parceiros estáveis, através da conscientização, onde as partes façam exames e compartilhem os resultados um com o outro, é possível construir uma visão de prevenção mútua.

No que tange a questão das vacinas elas são muito seguras, efetivas e recomendadas para prevenir hepatite B e infecções pelo vírus HPV e devem ser aplicadas, preferencialmente, antes do início da atividade sexual, podendo, ainda, serem utilizadas depois.

Por fim, o uso correto da camisinha é altamente efetivo na prevenção de DSTs geral. No entanto, cabe destacarmos que o preservativo (camisinha) é pouco efetivo na proteção contra "*herpes e HPV*".(Fillmann, 2017)

A XX Conferência Internacional de AIDS[52], realizada na Austrália de 20 a 25 de julho de 2014,em Melbourne, reuniu pesquisadores e cientistas do Mundo todo para debater o problema da AIDS. Teve como objetivo unir estratégias e respostas ao enfrentamento da epidemia de AIDS na Ásia e Pacífico que possuem maior incidência da infecção pelo HIV. É importante que nesse evento estiveram reunidos pesquisadores e cientistas, como epidemiologistas e virologistas que trabalham especificamente em busca de avanços científicos no campo das vacinas preventivas e terapêuticas, em novas tecnologias de prevenção e profilaxias, busca por medicamentos e terapias menos tóxicos e nocivos ao corpo humano e, principalmente, mecanismos que culminam numa possibilidade de cura da AIDS.

É importante destacar nesse debate acerca das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) que algumas dessas doenças podem ser tratadas e curadas, mas algumas não podem. Essa é uma das razões pela qual é vital prevenilas.

Fillmann (2017) comprova essa tendência de maior incidência na faixa etária, através de pesquisas que apontam, principalmente, na faixa etária compreendida de jovens de 18-29 anos. (Brasil, 2017)

A epidemia HIV é devida, segundo especialistas do mundo todo devido ao aumento de novos casos na população jovem, isso se deve ao fato de que eles se colocam em comportamentos e práticas sexuais de risco, além de terem pouco acesso à testagem para o HIV.

Os novos casos de HIV no Brasil aumentaram em jovens do sexo masculino em todas as faixas etárias, principalmente com idade entre 20 e 24 anos, enquanto que nas mulheres jovens houve diminuição de novos registros em todas as faixas etárias, principalmente na faixa entre 25 e 29 anos. Além dessas informações, que estão presentes no Boletim Epidemiológico brasileiro[53](2017)também cabe destacar que, em 2006, a razão dos sexos de casos de AIDS em homens e mulheres era de 1,2 homens para 01 mulher. Em 2015 essa razão mudou e temos três casos em homens para um em cada mulher. (Brasil, 2017).

Quando se discute a epidemia de várias DSTs, principalmente o da AIDS em jovens, é fundamental levar em conta os fatores estruturais e a vulnerabilidade que a juventude vivencia em seus contextos e vivências. Isso afeta, inclusive, o acesso desses jovens aos serviços de saúde para acessarem programas e insumos de prevenção.

Nesse contexto, a escola pública pode ser um espaço de minimização da vulnerabilidade dos jovens em relação às DSTs, devido a sua capacidade de informação e de estabelecer o diálogo com essa temática, seja pelo próprio currículo escolar ou através de projetos

[52]SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE/GOVERNO FEDERAL**. Juventude marca presença no enfrentamento global do HIV/AIDS.** Publicado: 17/07/2014 18h19, no Portal Brasil, Última modificação: 17/07/2014 18h19.Disponível:http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/07/juventude-marca-presenca-no-enfrentamento-global-do-hiv-aids**.** *Acesso: 14/04/217 as 14h25min.*

[53] http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2017/boletim-epidemiologico-hivaids-2017 Acesso em 25/04/2018.

específicos.

Por tal motivo é que o objetivo do presente trabalho de pesquisa é refletir sobre a importância do uso de preservativos na prevenção de DSTs na adolescência, especialmente da AIDS, buscando perceber a importância dos conhecimentos prévios dos alunos do ensino fundamental e a conscientização dos mesmos.

Sendo assim, o contato com os alunos e colegas fez com que sentíssemos a necessidade de saber se os alunos não usavam preservativos e se tinham preocupação com as DSTs em geral e especificamente sobre a AIDS.

Por fim, este trabalho justifica-se pela relevância do assunto e pela gravidade que o tema encerra na atualidade.

É importante destacar nesse debate acerca das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) que algumas dessas doenças podem ser tratadas e curadas, mas algumas não podem. Essa é uma das razões pela qual é vital prevenilas.

Fillmann (2017) comprova essa tendência de maior incidência na faixa etária, através de pesquisas que apontam, principalmente, na faixa etária compreendida de jovens de 18-29 anos. (Brasil, 2017)

A epidemia HIV é devida, segundo especialistas do mundo todo devido ao aumento de novos casos na população jovem, isso se deve ao fato de que eles se colocam em comportamentos e práticas sexuais de risco, além de terem pouco acesso à testagem para o HIV.

Quando se discute a epidemia de várias DSTs, principalmente o da AIDS em jovens, é fundamental levar em conta os fatores estruturais e a vulnerabilidade que a juventude vivencia em seus contextos e vivências. Isso afeta, inclusive, o acesso desses jovens aos serviços de saúde para acessarem programas e insumos de prevenção.

Nesse contexto, a escola pública pode ser um espaço de minimização da vulnerabilidade dos jovens em relação às DSTs, devido a sua capacidade de informação e de estabelecer o diálogo com essa temática, seja pelo próprio currículo escolar ou através de projetos específicos.

Por tal motivo é que o objetivo do presente trabalho de pesquisa é refletir sobre a importância do uso de preservativos na prevenção de DSTs na adolescência, especialmente da AIDS, buscando perceber a importância dos conhecimentos prévios dos alunos do ensino fundamental e a conscientização dos mesmos.

Sendo assim, o contato com os alunos e colegas fez com que sentíssemos a necessidade de saber se os alunos não usavam preservativos e se tinham preocupação com as DSTs em geral e especificamente sobre a AIDS.

Por fim, este trabalho justifica-se pela relevância do assunto e pela gravidade que o tema encerra na atualidade.

Metodologia do Estudo

A proposta metodológica foi adotada nessa pesquisa foi de caráter qualitativo. Utilizamos este tipo de abordagem por acreditar que, de acordo com o objeto a ser estudado, ela é a melhor forma para tratar da temática central da pesquisa e que seja realmente a que explora elementos advindos da própria riqueza de pesquisa educacional.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola do bairro Três Vendas, da cidade de Pelotas, RS, em 2016. A escolha dessa escola foi devido ao fato de ter sido a mesma onde foi realizado o nosso estágio de observação, durante a graduação de licenciatura em biologia, tendo em vista já existir uma prévia aproximação dos alunos.

Os sujeitos dessa pesquisa foram **23** estudantes de turma do 7° ano do ensino fundamental, do turno da tarde na disciplina de ciências da natureza, sendo **15** do sexo feminino e **08** do sexo masculino, entre **12 e 18** anos.

A escolha da turma se deu a partir do contato com a equipe gestora da escola que, a princípio, sugeriu por identificar a mesma como sendo uma turma complicada rebelde e com muitos repetentes, mas talvez madura para o tema em questão a realização do projeto. Realizada a indicação da turma, a coleta de dados se deu a partir de um Grupo de Discussão com quatro encontros.

Segundo Weller (2006) “Os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de

1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude." (2006, p.246) porque "a utilização de grupos de discussão como método em que os jovens conduzem a entrevista e o entrevistador busca intervir o mínimo possível, assim como o princípio da análise comparativa constante são possibilidades que permitem uma inserção do pesquisador no universo dos sujeitos e que, de certa forma, reduz os riscos de interpretações equivocadas".

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas semiabertas, constituído por 8 (oito) questões que abarcavam indagações acerca dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as DSTs.

Considerações Finais

Primeiramente, verificamos ao final da pesquisa com a turma de sujeitos em questão, que os pesquisados possuem os conhecimentos prévios sobre prevenção, a saber: uso de preservativos, muito embora desconheçam as demais DSTs citadas nesse trabalho, dando ênfase somente para AIDS.

Ressaltamos, ainda, que o grupo tem como conhecimento prévio a importância do uso de preservativo (camisinha) nos dias atuais, já que a AIDS pode estar mascarada no sujeito, por uma aparência enganosamente saudável.

Evidenciamos, ainda, a partir dos resultados da pesquisa a identificação de ideias advindas dos informantes que possam ser levadas em consideração para construção de projetos pedagógicos voltados à realidade/necessidade dos mesmos, contribuindo com a elaboração de ferramentas metodológicas, com incentivo à prevenção de DSTs e de gravidez precoce, e auxiliando de forma qualitativa, a didática dos professores da área de Ciências da natureza da rede pública da cidade de Pelotas/RS.

REFERÊNCIAS

[1] MOREIRA, Marco Antonio. Teorias de Aprendizagem 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2012307/mod_resource/content/1/Teorias%20de%20Aprendizagem%20Marco%20Antnio%20Moreira.pdf. Acesso em: 22 de Abril de 2018

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de Campo como descoberta e criação**. In: **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Maria Cecília de Souza Minayo (Org), 18º edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001

[2] Lima.Edenilse Batista. DST e Sexualidade: Concepções Dos Adolescentes. III Fórum Identidades e Alteridades, 2009. Disponível em: : http://200.17.141.110/forumidentidades/IIIforum/textos/Edenilse_Batista_Lima_texto_2.pdf.

[3]ALMEIDA, Sandra Aparecida.Concepções de Jovéns Sobre o HIV/AIDS e o Uso de Preservativos nas Relações Sexuais.2014 Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/37074 Acesso em: 31/03/2018.

[4] SILVA,Rafaela Martins da.Orientação de alunos quanto a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.. 2011. Monografia de Especialização em Saúde para Professores do Ensino Médio e Fundamental. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Disponível em : https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35464 Acesso em 31/03 /2018.

[5] FILLMANN, Henrique. Prevenção **das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)** .Disponível: http://portaldacoloproctologia.com.br/sua-saude/prevencao-das-doencas-sexualmente-transmissiveis-dsts/, acesso: 09/04/2017

[6] BRASIL, GOVERNO FEDERAL**. A epidemia entre jovens é destaque no Congresso de HIV e Hepatites das Américas: HIV afeta desproporcionalmente pessoas com idade entre 18 e 29 anos.** Disponível: http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2017/boletim-epidemiologico-hivaids-2017. Abril 7, 2017 - 15h27min. Acesso: 14/04/217

[7] WELLER, W**. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**.Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO O CONTEXTO HISTÓRICO

PUBLIC POLITICS IN CHILDREN EDUCATION: REFLECTING THE HISTORICAL CONTEXT

Alezandra Lima Nery Messias[a],
Adriana Duarte Leon[b],

[a] Discente do Mestrado em Educação e Tecnologia no IFSUL/câmpus Pelotas, Rio Grande do Sul/RS, Brasil. E-mail: alezandramessias@gmail.com, Pedagogia Educação Infantil pela FURG (Universidade Federal de Rio Grande), Pós-Graduação em Ludo Pedagogia, Leitura e Literatura FACEL (Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras)

[b] Professora do IFSUL/Câmpus Pelotas, atuando no MPET/IFSUL, linha de pesquisa "Educação, Cultura e Trabalho". Doutora em Educação pela UFMG e Mestre em Educação pela UFPel. E-mail: adriana.adrileon@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a gênese do Lar da Criança Santo Estevão, localizado na cidade de Bagé/RS. O lar foi criado no ano de 1970 com o intuito de atender crianças em situação de vulnerabilidade social, considerando que no período em questão existiam poucas creches no município e uma demanda reprimida com esse perfil. O Lar foi idealizado por pessoas que faziam parte da comunidade bajeense e contava com a participação e contribuição financeira da comunidade com um todo, realizava diversas campanhas com intuito de arrecadar fundo para manter a instituição. Para coleta de dados forma utilizados diversos instrumentos, dentre eles destaca-se a entrevistas com pessoas que participaram do cotidiano do lar; extratos de jornais que tratavam do lar e foram publicados nos jornais que circulavam no município e o livro de atas da instituição. Conclui-se, com a análise documental, que a comunidade assume para si a preocupação em manter o lar nas décadas de 1970 a 1980 e vai deixando de fazê-lo quando as políticas municipais começam a estabelecer iniciativas consistentes para infância.

Palavras chave: Infância, políticas públicas, história da infância

ABSTRACT

This article aims to analyze the genesis of the Lar da Criança Santo Estevão, located in the city of Bagé/RS. The home was created in the year 1970 with the intention of attending children in situation of social vulnerability, considering that during the period in question there were few creches in the county and a repressed demand with this profile. The Home was conceived by people who were part of the community and had the participation and financial contribution of the community with a whole, carried out several campaigns with the intention of raising funds to maintain the institution. In order to collect data, a variety of instruments were used, among them the interviews with people who participated in the daily life of the home; extracts from newspapers that dealt with the home and were published in newspapers that circulated in the municipality and the minutes book of the institution. It is concluded with documentary analysis that the community assumes the concern to maintain the home in the decades of 1970 to 1980 and stops doing it when municipal politics begin to establish consistent initiatives for childhood.

Keywords: Childhood, Public Politics, childhood stories

Introdução

A educação infantil tem sido motivo de uma série de debates, seminários e fóruns quase sempre com objetivo de garantir a qualidade e a melhoria aos espaços educacionais. Com isso, volta-se o olhar para as necessidades físicas e educacionais em prol das crianças cuja faixa etária se encontra de 0 a 5 anos. De acordo com a LDB de 1996, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 até 5 anos de idade, podendo ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para criança de 0 até 3 anos e em pré-escola para crianças de 4 até 5 anos. Com base nisso, a proposta de pesquisa aqui apresentada estuda a consolidação da educação infantil no município de Bagé, contemplando algumas das reformulações que ocorreram naquele cenário e relacionando tais mudanças a realidade global.

Na atualidade, as escolas de educação infantil têm demarcado suas diferenças nas propostas de trabalho, algumas priorizando o atendimento de acordo com as necessidades físicas, psicológicas, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Tudo isso, amparadas na lei e em documentos que legalizam os direitos das crianças, neste caso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica.

De acordo com Pascal e Bertran (1994, p. 52), a formação dos professores é essencial para se atingir uma proposta ampla e significativa na área.

> […] há clara evidência de que a qualidade do professor é determinante central na qualidade e eficiência dos programas de Educação Infantil. (…) Se quisermos melhorar a qualidade da educação de crianças pequenas, devemos nos preocupar com a qualidade de seus professores. (ROSEMBERG & CAMPOS, 1994, p. 52)

De acordo com Rosemberg & Campos (1994), qualificar é dar qualidade ao trabalho do professor, e certamente este é um ponto importante para melhorar a qualidade da educação em nosso país. Portanto, dar qualidade é também dar suporte ao desenvolvimento do profissional que atua nesta área. Os PCN'S apontam a qualidade como uma responsabilidade de diversos componente do sistema educacional.

> A qualidade não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público. Dessa forma, um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apoio financeiro, administrativo e pedagogicamente as instituições de Educação Infantis a ele vinculadas. (PCNS – Ed. Infantil, pg. 13)

Pode-se afirma que historicamente a educação infantil constituiu-se como um espaço recreativo e também como um espaço responsável pelo cuidado dos infantes, onde, por muitas vezes, a formação do profissional que atuava neste setor era relegada a um segundo plano. Nos dias atuais, busca-se imprimir a esse espaço uma identidade relacionada ao campo educacional, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, físico e psicológico dos estudantes, bem como a formação dos profissionais que atuam na área.

Um pouco de história sobre a creche

As creches surgiram com a Revolução Industrial[1] no século XVIII começando pela

1Revolução Industrial foi à transição para novos processos de manufatura no período entre 1760 a alguns momentos entre 1820 entre1840. Esta transformação incluiu a transição de métodos de produção artesanais para a produção por máquinas, a fabricação de novos produtos químicos, novos processos de produção de ferro, maior eficiência da energia da água, o uso crescente da energia a vapor e o desenvolvimento das máquinas-ferramentas, além da substituição da madeira de outros biocombustíveis pelo carvão. A revolução teve início na Inglaterra e em poucas décadas se espalhou para a Europa Ocidental e os Estados Unidos. A

Inglaterra e, logo após, espalhando-se pela Europa Ocidental e Estado Unidos, isso ocorreu em poucas décadas. Naquela época houve um crescimento na necessidade de mão de obra feminina, e as mulheres eram solicitadas a trabalhar fora de seus lares. Por essa razão e considerando que as mulheres não tinham onde deixar seus filhos alguns países investiram na criação das creches.

O registro da primeira creche foi na França, "escola de principiantes", criada pelo pastor Oberlin[2], em 1769, localizada na paróquia rural de Ban-de-la-Roche, onde eram atendidas crianças pobres, enquanto as suas mães trabalhavam.

Outro país a idealizar e implementar as creches foi à Escócia que apresentou como fundador Robert Owen[3] que, em 1816, fundou o Instituto para formação de caráter "Escola Infantil", organizada em três níveis: 1º era a escola infantil para crianças de 3 a 6 anos; 2º atendia crianças de 6 a 10 anos; e, a 3º era à noite e atendia os alunos de 10 aos 20 anos. Também na França em 1826 a marquesa de Pastoret, junto com senhoras da sociedade de elite da época e o prefeito de Paris, criaram as "Salles d' Asile, que oferecia atendimento as crianças pequenas, com o intuito de proteger dos perigos externos, defendido como um projeto educativo" (MONARCHA, 2001. p.7).

Outro pensador que contribuiu para o desenvolvimento da criança foi Friedrich Fröebel[4], alemão, que, em 1873, fundou o Jardim de Infância destinado aos menores de 8 anos. Fröebel compartilhava uma preocupação com a formação desses pequenos seres, uma vez que considerava essa fase como sendo decisiva e, junto com outros pensadores do seu tempo, dizia que: a criança é como uma planta em formação exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável.

O intercâmbio de ideias sobre a educação possibilitou expandir para outros países as contribuições sobre o atendimento e serviços em creches. Em Roma, na Itália, em 1907, Maria Montessori fundou a Casa Dei Bambini num bairro operário de Roma, o San Lorenzo, para educar crianças pobres, sendo este considerado um marco para a educação.

De acordo com Didonet (2001), a origem histórica da creche está ligada ao trabalho das mães extradomiciliar, de maneira que foi a partir dessa preocupação que foram criados esses espaços.

> A Revolução Industrial, no século XVIII, na Europa, deu partida ao emprego da mão-de-obra feminina, provocando uma substancial alteração na forma de cuidar e educar as crianças. [...] Mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção e o sentimento de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores [...] com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou ser atendida fora da família (DIDONET, 2001, p. 12).

No Brasil a creche surge acompanhada da crescente urbanização, e da necessidade de reprodução da força de trabalho. O processo de industrialização gerou alguns transtornos para a população, como o abandono de crianças nas ruas ou até mesmo dentro de seus lares. A desordem nas ruas, os roubos, a mortalidade infantil e os acidentes nas fábricas foram motivos de preocupação para os médicos higienistas, e, com essas situações, surgem os institutos de disciplinarização e a formação para o trabalho. Os institutos tinham como

---

Revolução Industrial é um divisor de águas na história e quase todos os aspectos da vida cotidiana da época foram influenciados de alguma forma por esse processo.

2 Fonte de informação: Andrade, Lucimary Bernabé Pedrosa de.

http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf acesso em 20 dez.2017.

3 Robert Owen (14 de maio de 1771- 17 de novembro de 1858) foi um reformista social galês, considerado um dos fundadores do socialismo e do cooperativismo foi um dos mais importantes socialistas utópicos.

4Friedrich Fröebel (1782-1852) foi um pedagogo e pedagogista alemão com raízes Pestalozzi, sendo um dos primeiros educadores a considerar o inicio da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas.

objetivo de recuperá-las (as crianças) através da disciplinarização do caráter, deixando transparecer a pedagogia do trabalho como principal recurso para a regeneração.

Outro lugar que atendia a infância era à roda dos expostos que, no início, tinha o objetivo de esconder os filhos abandonados por mães solteiras, ocultando as suas identidades. Para Roman & Steyer, (2001, p. 16) "com o passar do tempo, as rodas foram disponibilizadas para camadas de famílias populares". Tanto no Brasil, como em outros países, a "Roda" passou a ser utilizada por diversas famílias para abandonarem os seus filhos pelo fato de não terem meios materiais para criá-los.

No Rio de Janeiro, em 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. Segundo Kramer (2011), os objetivos do Instituto eram:

> Atender os menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (KRAMER, 2011, p.52).

As creches no Brasil surgem para minimizar problemas sociais decorrentes do estado de miséria, diferentemente dos países europeus, que a necessidade do atendimento em creches para as crianças surgia em razão de suas mães estarem atendimento em creches para as crianças surgia em razão de suas mães estarem trabalhando nas fábricas. A partir da década de 1950 muitas das creches brasileiras eram, na sua grande maioria, de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e muitas delas de cunho religioso, cujo objetivo era minimizar as carências da pobreza.

Conforme Kuhlmann Júnior (2001):

> O caráter de baixa qualidade dos serviços prestados era um meio para não torná-lo atraente e alvo de reivindicações generalizadas. Quem quisesse o atendimento precisaria expor sua vida privada ao escrutínio dos que ofereciam. (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p.67).

Conforme Kramer (1988, p.20), os discursos do ex-presidente Getúlio Vargas e de seus seguidores, na época de seu governo, deixavam bem claro que tinham que existir cuidados com as crianças, pois elas eram os cidadãos do futuro. A partir da década de 60 e 70 ocorre uma valorização dos direitos trabalhistas e um investimento na educação das crianças em prol do nacionalismo. No ano de 1970, no município de São Paulo, aconteceu o 1º Congresso da Mulher Paulistana, oficializando o Movimento de luta por creches. O ex-presidente Getúlio Vargas prognosticou a legislação trabalhista onde mencionava que deveria haver creches em todos os estabelecimentos que trabalhassem acima de trinta mulheres.

Uma breve abordagem sobre a Educação Infantil no Brasil

A análise sobre a história da educação infantil reflete sobre o que alguns autores apontaram como sendo o signo da modernidade. De acordo com SÁ (2007, p.40), "a infância e sua educação estão presentes nas Exposições Universais[5], que ocorreram em diferentes países desde 1851 até os primórdios do Século XX". No entanto, com o surgimento da implementação de instituições de educação pré-escolar no Brasil, a sociedade ficou dividida entre os jardins de infância para as crianças da elite, as creches e as escolas maternais para a classe popular. Com isso, houve alguns confrontos entre as classes sociais, uma vez que a creche era vista como uma instituição assistencialista que atendia crianças até dois anos e a escola maternal atendia dos três aos seis anos de idade. Por sua vez, o jardim de infância era visto como um

5Exposições Universais condensaram o que o século XIX entendeu como modernidade: o progresso construído sobre a ciência e a indústria, a liberdade entendida como livre comercio; o cosmopolitismo baseado na ideia de que o conhecimento humano e a produção seriam transnacionais, objetivos sem limites.

espaço que atendia a elite e propiciava uma educação ampla e diversa.

Também no Rio de janeiro foi criado, em 1875, no Colégio Menezes Vieira, um jardim de infância de caráter privado chamado de "Jardim de Crianças", idealizado por Menezes Vieira, médico e educador. A sua metodologia de trabalho era embasada em pensadores, como Pestalozzi[6], Friedrich Froebel e Mme. Pape-Carpentier.

Apesar de a elite ver esse movimento de instrução como algo positivo surgiam, ao mesmo tempo, reclamações por parte de alguns membros da sociedade. Conforme Bastos (2001, p.63), em documentos da Primeira Exposição Pedagógica, um dos membros da sociedade, conhecido como Sr. Junqueira, citou o seguinte:

> [...] o jardim de infância não tem nada com instrução, é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para mãe ou pai, sendo minimamente pobres, quando vão ao trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos como já se faz entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade. Mas aqui era preciso dar esse nome pomposo [...] (DOCUMENTOS "PRIMEIRA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA", 1884, apud BASTOS, 2001, p.63).

Com isso, a escola para elite ia crescendo e, foi assim que, no estado de São Paulo, instalou-se a Escola Americana, no ano de 1877, um jardim de infância sob a orientação de norte-americanos com o intuito de escolarizar e dar a atenção aos que não tinham cuidado em seus lares. Em 1888, no Rio de Janeiro, a professora Guilhermina fundou o *Kindergarten Modelo*. Com o advento da República foi possível instalar o primeiro Jardim de Infância[7] estadual no Rio de Janeiro criado pelo decreto nº 342, de 3 de março de 1896, anexo a Escola Normal Caetano de Campos, que, mais tarde, serviria de local de estágio para futuros professores.

A inspetora-geral da escola, Maria Ernestina Varella, junto com a também inspetora Zalina Rolim e a professora de trabalhos manuais, traduziram e adaptaram algumas obras estrangeiras que serviriam de orientação. Tudo foi organizado didaticamente para que o jardim de infância funcionasse em três períodos, sendo distribuídos em: horas dedicadas a cantos, as marchas, aos exercícios de linguagem e o intervalo para o lanche (MONARCHA, 2001, p. 83-4).

De acordo com Oliveira (2005, p.97 apud ANDRADE, 2010, p.136), em 1923 houve a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, com o intuito de instalar creches e salas de amamentação próximas aos locais de trabalho. A partir desse período, nos locais de moradia ou nos locais de trabalho, as creches apresentavam uma função de guarda das crianças, tendo como referência um modelo hospitalar, geralmente sob os cuidados de profissionais da área da saúde.

Também em 1925 foi promulgado um decreto no Estado de São Paulo regulamentando as escolas maternais e, em 1935, foram instituídos os parques infantis nos bairros operários, sob a direção de Mário de Andrade[8]. Os parques infantis atendiam crianças de diferentes idades em horário contrário ao da escola para atividades recreativas.

Contudo, as políticas públicas, no início da década de 1930, foram resultantes de interesses distintos, fazendo com que o poder público fosse chamado cada vez mais a regulamentar a questão do atendimento à infância. Na esfera federal, a partir de 1930, o Estado, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, assumiu oficialmente a responsabilidade pelo atendimento à infância, embora continuasse a convocar a contribuição das instituições particulares.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2001), o assistencialismo presente nas creches

6. Pestalozzi (1746-1827) pedagogo suíço e educador pioneiro da reforma educacional. O teórico que incorporou o afeto à sala de aula.

7.Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf> acessado em: 04 de abr de 2018, p. 15 e 16.

8 Mario de Andrade: Chefe do Departamento de Cultura de São Paulo.

brasileiras tinha como objetivo atender às crianças empobrecidas:

> A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 182).

As décadas de 1930 e 1940 foram caracterizadas como "fase da assistência social" no que se refere ao atendimento à infância no Brasil. Essas décadas foram marcadas por programas que priorizavam a alimentação e a higiene das mulheres trabalhadoras e de seus filhos.

As preocupações com a educação infantil foram espalhando-se por todo o país e, com isso, foi ganhando o apoio de outros estados. Em Porto Alegre, na década 1940[9], surgem os primeiros jardins de infância, inspirados no modelo de Froebel. Estes eram situados em praças públicas, para atendimento de crianças de 4 a 6 anos, funcionando apenas em meio turno. Segundo Froebel, o brinquedo e as atividades ao ar livre seguiam a sua evolução natural e ele defendia que as escolas deveriam desenvolver as atividades desde o nascimento até cada fase da vida infantil Essa proposta surgiu com o envolvimento de secretários educacionais, conselheiros educacionais e pedagogos daquela época e, com o passar do tempo, foi ganhando força.

Conforme Kuhlmann Júnior (2000),

> A recreação, marca da trajetória dos parques infantis no município paulistano, foi utilizada para nomear a proposta dos Centros de Recreação, difundida a partir do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança, em 1967. (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 16).

A ideia era criar um espaço para as crianças pertencentes às famílias de baixa renda, começou a ser rejeitado na década 1980 quando outras preocupações começaram a ganhar espaço no debate sobre infância.

> A crítica à recreação também tinha um sentido oposto a este, quando se referia à proposta dos jardins-de-infância. Agora, aquele modelo, que estabelecia padrões de qualidade, era considerado uma proposta pedagógica elitista, distante da nossa realidade. (KUHLMANN JÚNIOR. 2000, p. 17)

Conforme Kramer, as políticas públicas para a infância brasileira, do século XIX até as primeiras décadas do século XX, foram marcadas por ações e por programas de cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância:

> [...] voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionar e ás crianças brasileiras condições mais dignas de vida. (KRAMER, 1988, p.199)

Também na década de oitenta observou-se um avanço em relação à Educação Infantil, onde foram produzidos estudos e pesquisas que discutiam e buscavam definir a função da creche e pré-escola. A ideia de que a educação da criança pequena é importante para o futuro da sociedade ganhou espaço.

Com tudo isso foram surgindo apoiadores que potencializaram a legalização dos direitos das crianças na Constituição de 1988, que define a creche e a pré-escola como um direito da família e um dever do estado; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

9Kuhlmann Jr. Moysés, Histórias da Educação Infantil Brasileira. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>acesso em: 01 de mar. de 2018.

9.394 de 20 de dezembro de 1996), que reafirma o direito à educação garantida pela Constituição Federal de 1988.

Bagé a Rainha da Fronteira

A cidade de Bagé está localizada no Estado do Rio Grande do Sul e é conhecida como a Rainha da Fronteira, pois se localiza na fronteira do Rio Grande do Sul. A origem do nome da cidade ainda é discutida, algumas vertentes dizem que o local onde hoje está situado o município viveu um cacique minuano chamado Ibajé, que teve seu corpo enterrado na região e teria dado o nome à cidade. Porém, a hipótese mais aceita até hoje é que o nome Bagé vem da linguagem indígena e que estaria relacionada com a ideia de "cerros", os índios tapes chamavam os Cerros de "bag." A cidade está localizada a 60 km do Uruguai, é o caminho mais curto entre Porto Alegre e Montevidéu, Bagé desempenhou um papel importante na história do Estado do Rio Grande do Sul por conta de sua posição geográfica. A seguir a figura um mostra a localização do município, suas divisas com outros municípios dentro do Rio Grande do Sul.

Figura 1. Mapa da localização de Bagé no Rio Grande do Sul



Fonte:https://mapasapp.com/mapa/rio-grande-do-sul/bage-rs

De acordo com informações extraídas pelo site da prefeitura Municipal de Bagé e do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) foram apontados os seguintes dados: em divisão territorial datada de 2001, o município é constituído de 5 distritos: Bagé, Joca Tavares, José Otavio, Palmas e Piraí. Também os dados oferecidos pelo último censo, realizado no ano de 2010, indicam a população e densidade demográfica no município, conforme tabela abaixo:

Tabela 1. Número de habitantes na cidade de Bagé

População no último censo	**Densidade demográfica**
116, 794 pessoas	28,52 hab/ km²

Fonte:< https://cidades.ibge.gov.br

De acordo com Bica, (2010, p. 43-44) em sua tese de doutorado cita o que o historiador Atilla Taborba registrou sobre a origem da cidade, como pode-se comprovar a seguir:

> Em princípios de 1811 acampou D. Diogo na região que corresponde hoje ao município de Bajé. Dividiu o seu exército de observação em três colunas, sendo a primeira, que estacionou à margem direita do arrôio, nas proximidades dos cerros desta cidade, comandada pelo Gal. Manoel Marques de Souza. Nêste ínterim, apresentava-se o ensejo para a realização dos sonhos de conquista D. João VI e D. Diogo. É que Buenos Aires independente envia uma declaração de guerra [...] Em julho de 1811. O Gal. D. Diogo de Souza move-se desta região com suas tropas e invade o Estado do Oriental numa verdadeira marcha triunfal de vitórias sucessivas. [...] E foi daí, desse histórico acampamento de destemidos soldados luso-brasileiros, que surgiu está simpática cidade de Bajé, merecidamente chamada de "Rainha da Fronteira". (TABORDA, 1959, p.10 apud BICA, 2010, p 43-44).

Os campos de Bagé foram alvo de disputa por parte dos índios, portugueses e também dos

espanhóis a Guerra Cisplatina[10] teve consequências devastadoras para o município. O historiador Atilla Taborba (1955, p. 12) relata: [..] As maiores infâmias foram cometidas, desde sangue vergonhoso, o assassínio covarde, até a violação dos lares, a torpeza do desrespeito às famílias. [...].

Bagé aderiu ao movimento da Revolução Farroupilha[11] liderado por Bento Gonçalves, em seus campos foi travada a Batalha do Seival[12], vencida pelos farroupilhas. No dia seguinte o bajeense Antônio de Souza Netto proclama a República Rio-Grandense. O inicio da Revolução Federalista[13] (1893) iniciou em Bagé e contou com participação de lideres e soldados bajeenses.

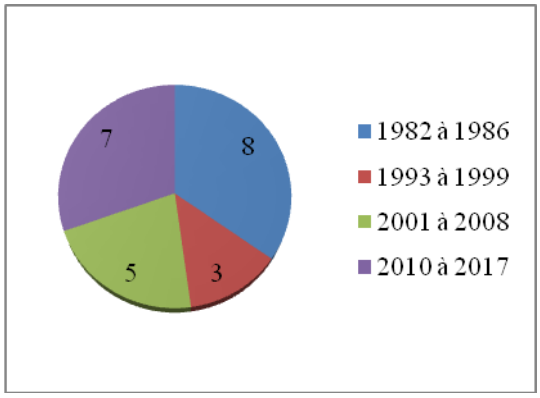
Diante de todos esses fatos a cidade ocupa um prol significativo na história do Rio grande do Sul e do Brasil. Se nos primeiros anos Bagé não oferecia muitas oportunidades de lazer e cultura, em menos de cinquenta anos um forte impulso, atingindo uma prosperidade e exuberância incomparáveis no Estado.

No final do século XIX, aumentou a fundação de jornais, escolas, associações, clube, casas comerciais pequenas indústrias; colocando Bagé como quarta cidade do Estado no desenvolvimento econômico. Os padres Jesuítas chegaram a Bagé com a missão de catequizar os índios e fundaram a região de São Miguel. Outro fato histórico e relevante dentro da história e o Forte de Santa Tecla que foi erguido pelo governador de Buenos Aires, D. João José Vertiz y Salsedo, em 1773[14] e também muito conhecido por ser marco de grandes confrontos entre portugueses e espanhóis.

Em 28 fevereiro de 1776, acampa na localidade Rafael Pinto Bandeira com seus homens, incumbidos de tacar o Forte de Santa Tecla, após 27 dias de rigoroso sítio o comandante espanhol D. Luiz Ramirez, depõe as armas com condição de sair livremente com a guarnição de soldados, mulheres, crianças e escravos. No dia seguinte os portugueses arrasaram e incendiaram completamente o forte. Existe um projeto para sua restauração deixando esse lugar como ponto turístico.

O gráfico a seguir demonstra o número de escolas de educação infantil no município de Bagé/RS desde a sua implantação desde os anos oitenta até os dias atuais.

Figura 2. Número de Escolas de Educação Infantil



Fonte: Secretária Municipal de Educação de Bagé, setor de Educação Infantil

Ao analisar o gráfico observa-se que na década de oitenta foi um período de grande relevância para a educação infantil no município de Bagé/RS, onde oito espaços foram criados. Após a Constituição de 1988,

[10] Guerra Cisplatina: entre 1825 a 1828 ocorreu um conflito entre o Império do Brasil e as Províncias Unidas do Rio da Prata, pela posse da Província da Cisplatina, região da atual República Oriental do Uruguai.

[11] Revolução ou Guerra Farroupilha de caráter republicano contra o governo imperial do Brasil na então província de São Pedro do Rio Grande do Sul e resultou na declaração da independência da província como estado republicano dando origem à República Rio-Grandense que se estendeu de 20 de setembro de 1835 a 1 de março de 1845.

[12] Batalha do Seival foi um conflito militar que ensejou a Proclamação da República Rio-Grandense por Antônio de Souza Netto, embate deu-se nos campos dos Meneses, cruzando o arroio Seival.

[13] Revolução Federalista: foi uma guerra civil que ocorreu no sul do Brasil logo após a Proclamação da República, instada pela crise política gerada pelos federalistas, grupo opositor que pretendia liberar o Rio Grande do Sul da governança de Júlio de Castilhos, então presidente do estado, e também conquistar uma maior autonomia e descentralizar o poder da então recém-proclamada República.

[14] Harry Rotermund. História de Bagé do Século Passado. Uma edição da Academia Bageense de Letras, 1981.

como afirma Barbosa (2009), a Educação Infantil aparece com um caráter educativo ressaltado, foi garantido às crianças pequenas o direito à educação. Perceber-se também que a década de noventa reflete um período de certa estagnação em comparação as demais, pois, neste período apenas três espaços foram disponibilizados. Nas décadas seguintes os dados demonstram que houve aumento significativo, surgindo novos espaços de educação infantil no município.

Com tudo isso, acredita-se que um grande aliado para esse crescimento foi com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, 2009) de acordo com o documento à criança:

> "Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura". (BRASIL, 2009, p.12).

Esses documentos corroboram com os direitos das crianças permitindo que a capacidade cognitiva, emocional, intelectual desenvolva-se de maneira lúdica e em sociedade criando espaços atrativos para esses sujeitos que formam parte de um futuro de uma nação.

Conclusões

Concluindo, mesmo com todo avanço em tecnologias, na área cientifica, política, economia, não conseguimos avançar na área da educação infantil ainda há deixamos na maioria das vezes em último plano não lhe dando o devido valor. Com toda a legislação já criada ainda precisamos caminhar mais para uma educação que valorize a educação infantil, respeitar essa etapa da vida deixando essa criança ser criança naturalmente até se tornar um adulto em um ambiente acolhedor, que desperte nas crianças uma imensa vontade de conhecer e também de transmitir aquilo que ela trás de seu convívio.

No decorrer das aulas de História da Educação com os estudos e leituras de diferentes autores, foi possível notar o quanto a educação infantil foi excluída socialmente, negada e sendo deixada para último plano sem dar a maior importância. Mas, sabe-se que existe lutas em favor dessa etapa educacional que serve como base para todo ser humano.

Do ponto de vista político observa-se alguns avanços na trajetória como parte fundamental da educação básica, mas esses avanços estão só começando. No entanto, há ainda muito que se conquistar em relação à qualidade das escolas para essa faixa etária. Valorizando os profissionais, qualificando para que entenda o verdadeiro significado de infância o universo mágico do ser criança.

Nos dias atuais a educação infantil deixou de ser meramente assistencialista para ser uma educação com finalidades no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social que complete a ação da família e da comunidade. Os educadores, pesquisadores, governantes precisam conscientizar-se que eles têm um papel de vigilantes na luta para esses direitos adquiridos que ainda não são razoáveis muito ainda precisa ser feito, mas é preciso garantir o que esta assegurado no papel, torne realidade.

REFERÊNCIAS

[1] CAMPOS. M. M. ROSEMBERG. F. FERREIRA. I.M**.** *Creches e pré-escolas no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1994.

[2] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.2; il. 1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental. 1. Título.

[3] MONARCHA, Carlos. *Revista do Jardim de Infância: uma publicação exemplar***.** In: MONARCHA, Carlos. *Educação da Infância brasileira 1875-1983.* São Paulo: Autores Associados, 2001.

[4] DIDONET, Vital. *Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche um bom começo.* Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais. V18, n.73. Brasília, 2001.p. 11-28.

[5] DIDONET, Vital. *Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche um bom começo.* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V18, n.73. Brasília, 2001.p. 11-28.

[6] ROMAN, E. D. e STEYER, V. E. *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.* Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

[7] KRAMER, Sonia. *A política do Pré-escolar no Brasil: arte do disfarce*. 9ª ed. São Paulo. Cortez, 2011. V.3. 140p.]

[8] KULHMANN JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.* Porto Alegre: Mediações, 2001.

[9] KRAMER, S. *Infância, estado e sociedade no Brasil.* In: CONFERENCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 5. , 1988, Brasília. Anais... Brasília/DF, 1988.

[10] SÁ, Elizabeth Figueiredo. *As representações da Infância Brasileira e a Escolarização da Infância*. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo. De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910 -1927). Cuiabá: EDUFMT, 2007. (pg. 27 - 57).

[11] BASTOS. M. H. C. *Jardim de Crianças* – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. *Educação da infância brasileira 1875 – 1983.* Campinas: Autores Associados, 2001.

[12] MONARCHA, Carlos. *Revista do Jardim de Infância: uma publicação exemplar***.** In: MONARCHA, Carlos. *Educação da Infância brasileira 1875-1983.* São Paulo: Autores Associados, 2001.

[13] ANDRADE, LBP. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from Scielo Books Disponível em: <http://books.scielo.org > acesso em 05 mar. 2018.

[14] KULHMANN JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.* Porto Alegre: Mediações, 2001.

[15] KULHMANN JR.M. *Histórias da educação infantil brasileira.* Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02 > acesso em: 01 de mar. 2018.

[16] KRAMER, S. *Infância, estado e sociedade no Brasil.* In: CONFERENCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 5. , 1988, Brasília. Anais... Brasília/DF, 1988.

[17] BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.) *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares para educação,* Brasília, 2009.

[18] BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.

A JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA E O ATIVISMO JUDICIAL COMO MÉTODOS TEÓRICOS-EXPLICATIVOS

LA JUDICIALIZACIÓN DE LA POLÍTICA Y EL ACTIVISMO JUDICIAL COMO MÉTODOS TEÓRICOS-EXPLICATIVOS

Caroline Bianca Graeff [a]*,
Álvaro Augusto de Borba Barreto[b]

[a]Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política./Universidade Federal de Pelotas/UFPel, carolinegraeff@gmail.com

[b] Professor no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política./Universidade Federal de Pelotas/UFPel, albarret.sul@terra.com.br

RESUMO

Neste artigo procura-se esclarecer duas das principais abordagens que permeiam os estudos sobre o Judiciário e a relação deste com a política: a Judicialização da Política e o Ativismo Judicial. Desenvolve-se uma análise da literatura que aborda as duas teorias, evidenciando suas principais vertentes, conceitos e os distintos olhares que buscam esclarecer as motivações para a crescente atuação do Judiciário na arena política. Ainda, procura-se evidenciar a diferença entre os dois focos de análises, as críticas, ambiguidades e imprecisões dos termos, ressaltando os limites para utilização destes como métodos teórico-explicativos para uma análise mais profunda acerca da atuação do Judiciário no contexto político.

Palavras chave: Judicialização da política, ativismo judicial, métodos teóricos-explicativos.

RESUMEN

En este artículo se pretende esclarecer dos de los principales abordajes que permean los estudios sobre el Judicario y la relación de éste con la política: la Judicialización de la Política y el Activismo Judicial. Se desarrolla un análisis de la literatura que aborda las dos teorías, evidenciando sus principales vertientes, conceptos y las distintas miradas que buscan esclarecer las motivaciones para la creciente actuación del Poder Judicial en la arena política. En este sentido, se pretende evidenciar la diferencia entre los dos focos de análisis, las críticas, ambigüedades e imprecisiones de los términos, resaltando los límites para su utilización como métodos teórico-explicativos para un análisis más profundo acerca de la actuación del Poder Judicial en el contexto político.

Palabras clave: Judicialización de la política, activismo judicial, métodos teóricos-explicativos.

Introdução

Pensar na atuação do Poder Judiciário sobre uma perspectiva da Ciência Política vem sendo um desafio para pesquisadores brasileiros, principalmente a partir da década de noventa e do crescente protagonismo dos Tribunais na esfera social e política. O debate que se propõe neste trabalho envolve as bases teóricas em que se sustentam muitos dos estudos sobre o direito e a política: a "Judicialização da Política" e o "Ativismo Judicial".

Assim, o artigo possui como objetivo clarear estas duas abordagens, suas principais vertentes, conceitos e características, bem como evidenciar a diferença entre os dois focos de análises e os pontos de contato entre estas teorias, expondo as críticas, ambiguidades e imprecisões dos termos e ressaltando os limites para utilização destes como métodos teórico-explicativos para uma análise mais profunda acerca da atuação do Judiciário no contexto político.

Para tanto, desenvolveu-se uma análise da literatura que aborda as duas teorias, abrangendo os principais autores, nacionais e internacionais, que procuram através destas linhas teóricas explorar o universo que permeia as relações entre a política e o direito.

Desenvolvimento

Judicialização da política

Este termo ganhou expressão a partir do livro "The global expansion of judicial power" (1995) escrito por C. Neal Tate e Torbjörn Vallinder, no qual os autores discutem a definição do conceito de "judicialização da política" e trazem alguns casos empíricos que serviriam para demonstrar a existência da expansão global do poder judicial.

Vallinder (1995, p. 13) conceitua "judicialização da política" como a "difusão de tomada de decisões judiciais e de procedimentos típicos das Cortes em arenas políticas onde não residiam anteriormente"[15]. Porém, há outros enunciados do conceito, a indicar diversos focos de estudos que podem ser relacionados ao assunto: para Marchetti e Cortez (2009, p. 425), "o conceito de judicialização significa, no limite, que o judiciário exerce poder sobre o processo político", enquanto Bento (2012, p. 95) a entende como "o comportamento de expansão de competências do Poder Judiciário sobre matérias antes alheias a sua esfera de atuação, por serem exclusivas dos demais poderes".

Nesse sentido, Vallinder (1995, p. 13) se dedica a especificar duas acepções da expressão:

> Assim, a judicialização da política pode significar tanto (1) a expansão da competência de tribunais ou de juízes em detrimento dos políticos e/ou dos administradores, ou seja, a transferência dos direitos de tomada de decisão do legislativo ou do executivo para os tribunais, ou, ainda, (2) a difusão de métodos de tomada de decisões judiciais para fora da esfera de ação judicial propriamente dita. Resumindo, podemos dizer que a judicialização envolve essencialmente transformar algo em uma forma de processo judicial[16].

Nessa perspectiva, Vallinder (1995) estabelece dois tipos judicialização. O primeiro, também chamado de "from without" (vindo de fora ou, simplesmente, de fora) se refere ao ponto 1 da citação, e ocorre quando o judiciário se incumbe do papel de revisor e de efetivador das ações do executivo e do legislativo, comportando em suas competências a tomada de decisões políticas. Já o segundo, correspondente ao ponto 2 da citação acima, é "from within" (vinda de

[15] Tradução livre realizada pelos autores. No original: "to the infusion of judicial decision-making and courtlike procedures into political arenas where they did not previously reside".

[16] A formulação literal, traduzida livremente pelos autores, é: "thus the judicialization of politics should normally mean either: (1) the expansion of the province of the courts or the judges at the expense of the politicians and/or the administrators, that is, the transfer of decision-making rights from the legislature, the cabinet, or the civil service to the courts or, at least, (2) the spread of judicial-making methods outside the judicial province proper. In summing up we might say that judicialization essencially involves turning something into a form of judicial process".

dentro, ou simplesmente, de dentro), o qual acontece quando há a transferência dos métodos judiciais de tomadas de decisões para outras esferas de poderes, caso das Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI), tribunais administrativos, agências reguladoras, conselhos, ouvidorias. Também se pode falar em "judicialização from within", quando os demais poderes introduzem em suas funções administrativas integrantes do judiciário ou métodos judiciais de trabalho, como ocorre na Suécia em que juízes deixam as Cortes por alguns anos para exercer funções de Ministros no Executivo. Para Eisenberg (2002, p. 43), no entanto, esta modalidade não se trata propriamente de expansão do poder judicial, tomado como a capacidade de decidir em lugar de outros poderes, e sim da assimilação do discurso e de procedimentos jurídicos pelos outros poderes.

No que tange aos motivos que levam a esta crescente atuação do Judiciário em temas que exacerbam sua alçada de competência, duas perspectivas são apontadas. A primeira compreende que este poder estaria agindo como garantidor e efetivador da democracia. Nesse sentido, Taylor (2007, p. 248) pondera:

> É amplamente reconhecido que, embora o Judiciário não possua 'nem a bolsa nem a espada' – ou seja, nem os poderes orçamentários do Legislativo nem os poderes coercitivos do Executivo –, ele tem um considerável poder político como depositário da fé pública nas regras do jogo. O Judiciário desempenha um papel central na determinação e aplicação de princípios tanto constitucionais quanto ideais, tais como o Rechstaat ou état de droit. Ele decide quais regras são legítimas e estão em concordância com as leis locais ou a Constituição, assim como quais ações (ou omissões) representam aberrações ou infrações.

Vianna (2013, p. 211) também segue tal linha de pensamento:

> Pode-se então sustentar: no capitalismo moderno, a atual invasão por parte do Direito na vida política e social vem na esteira de um largo processo de democratização, escorado por movimentos sociais – como, por exemplo, os feministas e os de defesa do meio ambiente, os mais recentes – que demandam por uma legislação que reconheça seus direitos; a ampliação do poder do Judiciário a domínios antes reservados a outras forças tem sido os resultados de sucessivas delegações feitas a eles pelo poder político quando expressamente lhe confere competência a fim de dirimir conflitos políticos e sociais, como os políticos-eleitorais, os do mundo do trabalho etc., em uma rede que não cessa de se expandir. Na raiz, portanto, da sua nova presença na cena republicana se encontra a afirmação da agenda da igualdade, e não um pretenso ativismo do Poder Judiciário [...].

Assim, o Judiciário não estaria a extrapolar suas competências, mas sim a agir de acordo com os interesses dos demais poderes que, constitucionalmente ou em suas leis ordinárias, favorecem-no para agir em defesa da democracia. Esta expansão do Direito se originaria na sociedade civil e encontraria "sua institucionalização na ação parlamentar, não derivando, é bom frisar, de veleidades ativistas originárias do poder judiciário" (VIANNA, 2013, p. 209).

Segundo Vianna, a origem na sociedade civil, acima citada, deve-se, sobretudo, ao fato de que a permanente modificação da sociedade não consegue ser acompanhada pela legislação, e que o poder legislativo é incapaz de antecipar estes processos ainda em curso, "mas sobre os quais é dever impor sua regulação, produz leis de caráter temporário e com cláusulas abertas" (VIANNA, 2013, p. 210). Cabe, então, ao Judiciário moldar as normas de acordo com o caso concreto.

A segunda tese que responde o porquê do aumento da atuação do Judiciário em temas políticos compreende que este estaria atuando como preenchedor das lacunas deixadas pelo poder legislador. Neste contexto, "as decisões judiciais em matéria eleitoral apenas ocupariam um espaço aberto pela inconstância do legislador" (MARCHETTI; CORTEZ, 2009, p. 445), resultando em uma necessidade de sanar as brechas da legislação ou mesmo as suas dubiedades.

Tate (1995, p. 28-33) enumera algumas características que seriam facilitadoras para o surgimento da judicialização da política em determinado Estado, elencando a democracia como uma característica necessária para o

desenvolvimento da "judicialização da política", embora não suficiente; a sepação de poderes para que o judiciário possa se estabelecer como um poder independente e co-igual ao executivo e ao legislativo, dando-lhe autonomia institucional e liberdade para que seus membros possam tratar de questões políticas, ainda que, formalmente, no sistema de separação de poderes a função atribuída aos juízes abarcaria apenas a tarefa de interpretar e não de produzir leis; a existência de uma Carta de direitos individuais, políticos e sociais, o que aumentou a importância das Cortes que se tornaram os principais atores na efetivação destes direitos; a utilização das Cortes por grupos de interesses com o fim de alcançar seus objetivos sociais, econômicos ou políticos; o uso das Cortes pela oposição como meio de perseguir ou obstruir os interesses de governos ou grupos majoritários, opondo processos judiciais para reverter as iniciativas que não conseguiria derrotar através do processo ordinário majoritário; a ineficácia das Instituições majoritárias em garantir os direitos ou em efetivar as políticas públicas previstas, o que levaria a busca por essa efetivação através do judiciário; a percepção, pela população ou grupos de interesse, de uma imobilização das instituições majoritárias e ainda a crescente deflagração de corrupção nestas instituições fazem com que aja um aumento na procura para soluções no judiciário; e, por fim, a delegação das decisões políticas pelas próprias instituições majoritárias para os Tribunais, devido ao custo político que o posicionamento do legislativo ou do executivo teria frente ao desagrado a parte dos seus eleitores.

Como é possível perceber pelas características narradas acima, Tate e Vallinder não demonstram claramente como esses elementos estão associados ao advento do fenômeno. Eles se dedicam mais a listar uma série de regras institucionais ou de comportamentos que propiciam o advento da "judicialização da política". Talvez por isto a "judicialização da política" tenha subsidiado estudos tão divergentes entre si, de modo a configurarem, de fato, diferentes acepções da expressão. Romanelli (2012, p. 15) anota que

> [...] a literatura disponível costuma tratar de forma indistinta origens institucionais (no arranjo jurídico das instituições), fenômenos sociológicos (como reflexos do desencanto da democracia), políticos (como o enfraquecimento do legislativo) e jurídicos (como o aumento do acesso à justiça e a justiciabilidade dos direitos sociais)".

Antes disso, Kapiszewski e Taylor (2008, p. 748) já haviam anotado estes problemas, quando analisaram estudos latino-americanos sobre o tema:

> Três principais problemas conceituais grassam nos estudos de judicialização da política na América Latina. Em primeiro lugar, muitos autores não conseguem definir os termos-chave em que baseiam seus estudos. Em segundo lugar, quando os autores definem os termos, eles raramente reconhecem definições concorrentes ou conciliam as suas conceituações com essas definições anteriores, resultando no uso inconsistente de conceitos. Finalmente, as operacionalizações de termos-chave realizadas pelos estudiosos nem sempre refletem fielmente suas conceituações, turvando ainda mais a águas desse campo de análise[17].

No Brasil, críticas semelhantes partiram de Maciel e Koerner (2002). Os autores pontuam, inicialmente, que a denominação se tornou de rápida circulação nos meios acadêmicos, desde que surgiu nos estudos pioneiros de Castro (1997), Teixeira (2001)[18] e Vianna et al. (1999), mas consideram que a expressão é utilizada de modo fluido por muitas investigações, que a concebem a partir de distintas perspectivas teórico-analíticas e

[17]Tradução dos autores. O texto original diz: "Three main conceptual problems plague studies of judicial politics in Latin America. First, many authors fail to define the key terms on which their studies rely. Second, when authors do define their terms, they infrequently acknowledge competing definitions or reconcile their conceptualizations with those previous definitions, resulting in the inconsistent use of concepts. Finally, scholars' operationalizations of key terms do not always faithfully reflect their conceptualizations, further muddying the analytic waters".

[18] O trabalho foi publicado como livro em 2001, mas é originário de uma dissertação de mestrado defendida em 1997.

alcançam resultados igualmente díspares, às vezes contraditórios. Logo, esta não se torna mais do que um nome que é tomado como ponto de partida para "análises cujas perspectivas são bastante divergentes", sem constituir, de fato, um conceito claro, preciso e delimitado" (MACIEL; KORNER, 2002, p. 129-131).

Ativismo judicial

Assim como a "judicialização da política", nas últimas décadas o "ativismo judicial" tem sido utilizado em muitos estudos nacionais e estrangeiros, gerando diversos conceitos e interpretações distintas sobre o que viria a ser esta atitude judicial.

O "ativismo judicial" foi primeiramente abordado por Arthur Schlesinger Júnior, nos Estados Unidos, em 1947. No Brasil, a expressão passou a compor a pauta de discussões e a ganhar difusão algumas décadas depois, pois tal ocorreu somente após o advento da Constituição de 1988. Schlesinger Jr. empregou o termo em artigo publicado na revista Fortune, em janeiro de 1947, no qual descrevia o comportamento dos ministros da Suprema Corte norte-americana e caracterizava uma parte destes magistrados como "ativistas judiciais", por desempenharem um papel ativo na promoção do bem estar social, e os demais como representantes da "autocontenção" ou da "autorrestrição" (*self-restraint*) (KMIEC, 2004, p. 1446-1448).

No entanto, como demonstra Kmiec (2004, p. 1448-1450), uma análise mais aprofundada indica que Schlesinger Jr. não definiu a expressão e tampouco explicitou os critérios adotados para chegar aos dois tipos de juízes, o que é um dado sintomático para a imprecisão que a acompanha tão fortemente desde os seus primórdios até hoje. Após figurar em uma revista voltada ao público em geral, a expressão foi utilizada no âmbito acadêmico norte-americano por McWhinney, ainda nos anos 1950. A crítica se voltava justamente às imprecisões contidas, assim como ao caráter determinista e polar associado a cada categoria, por isso incapaz de contemplar posições menos radicais e mais sutis ou a perspectiva de que os juízes possam alternar os posicionamentos conforme os casos em discussão. Em outros termos, que a classificação de um juiz como "ativista" ou "autocontido" era grave em demasia e poderia muito provavelmente não contemplar o efetivo posicionamento adotado pelo julgador ao longo da atividade (KMIEC, 2004, p. 1452-1455).

Sem a existência de uma definição consensual do que seja "ativismo judicial", abre-se espaço para o uso indiscriminado da expressão, moldável aos interesses de quem a profere, muitas vezes mais como peça de acusação ou de desprestígio do que fruto de um juízo reflexivo. E é assim que a expressão tem sido usada: de modo quase sempre interessado, contraditório e "adjetivado", com vistas a expressar um valor negativo que é atribuído ao outro. Logo, na tradição norte-americana ele foi aplicado por conservadores como referência pejorativa a decisões judiciais de perfil liberal e, ao inverso, por liberais para criticar decisões de perfil conservador. Para Pereira (2008, p. 47), o que frequentemente ocorre é que o termo "assume uma conotação pejorativa quando o observador associa a ideia de ativismo a um comportamento do Judiciário gerador de efeitos que contrariam seu ethos".

Mas a situação pode ser ainda mais grave, pois, como diagnostica Valle et al. (2009, p. 21), ainda que houvesse o esforço para chegar a algum resultado, a tarefa não seria fácil:

> O problema na identificação do ativismo, judicial, reside nas dificuldades inerentes ao processo de interpretação constitucional. Afinal, o parâmetro utilizado para caracterizar uma decisão como ativismo ou não reside numa controvertida posição sobre qual é a correta leitura de um determinado dispositivo constitucional.

Machado (2008, p. 21) faz eco a esta perspectiva,

> [...] qualquer abordagem sobre 'ativismo judicial' constrói-se a partir de um pré-entendimento em torno da conformação e dos limites da atividade jurisdicional. Nesse passo, pode-se estabelecer a seguinte razão inversa:

> quanto mais ampla for concebida a função jurisdicional, mais estreita será, por decorrência lógica, a definição de ativismo judicial (visto que menor será o espaço para acusação de excessos).

Neste ponto se verifica que, como sintetiza Leal (2008, p. 17), a expressão "ativismo judicial" está sempre associada à ideia de excesso ou exorbitância de competências por parte do Poder Judiciário ao exercer função jurisdicional. É o que se confere no núcleo comum presente em várias tentativas de definição, como aquela apresentada por Ramos (2010, p. 129):

> o exercício da função jurisdicional para além dos limites impostos pelo próprio ordenamento que incumbe, institucionalmente, ao Poder Judiciário fazer atuar, resolvendo litígios de feições subjetivas (conflitos de interesses) e controvérsias jurídicas de natureza objetiva (conflitos normativos).

Igualmente, Campos (2013, p. 542) lembra que, de um modo geral, sua ideia está "sempre ligada ao exercício expansivo e vigoroso de autoridade pelo Poder Judiciário frente aos demais atores institucionais", seja "impondo-lhes obrigações, seja atuando em espaços tradicionalmente ocupados pelos mesmos". Soares (2010, p. 12), por sua vez, entende o ativismo indica como um avanço do juiz para além do campo hermenêutico, "invadindo esferas de competência de outros poderes, inclusive com o estabelecimento de novas condutas não previstas na legislação em vigor". No mesmo diapasão, para Machado (2008, p. 60), "quando uma jurisdição constitucional atua concentrando em si a realização de uma moralidade política, exorbita a sua função" e tem-se o ativismo judicial; e para Nunes Júnior (2014, p. 34), "expressa um modo criativo e expansivo de interpretar o direito, potencializando o sentido e o alcance de suas normas, para ir além da simples interpretação".

Para parte dos autores que abordam o tema, o "ativismo judicial" poderia ser encontrado quando o Judiciário toma decisões baseadas unicamente em princípios e valores constitucionais, extrapola as regras positivadas e cria o direito por meio da interpretação de princípios constitucionais abstratos. É relevante esclarecer que os princípios são concebidos como logicamente distintos das regras. Ambos são conjuntos de padrões que apontam para decisões particulares acerca da obrigação jurídica em circunstâncias específicas, mas distinguem-se quanto à natureza da orientação que oferecem, como pondera Dworkin (2002, p. 39). As regras "são normas que ordenam, proíbem ou permitem algo definitivamente ou autorizam a algo definitivamente. Elas contêm um dever definitivo" e se aplicam automaticamente quando cumpridas na realidade as condições que elas estabelecem (ALEXY, 2011, p. 37). Os princípios, no entanto, possuem alto grau de generalidade e de indeterminação, pois são normas "que ordenam que algo seja realizado em uma medida tão alta quanto possível relativamente às possibilidades fáticas e jurídicas", sendo, "por conseguinte, mandamentos de otimização' (ALEXY, 2011, p. 64). Por isso, quando se fala em princípios, já não é mais possível a fórmula 'tudo' ou 'nada', como nas regras, pois eles admitem graus diversos de cumprimento, entre um extremo e outro. Mas o objetivo será sempre buscar a aplicação do princípio na maior medida possível, pois são 'mandamentos de otimização" (MOREIRA, 2012, p. 29).

O juiz ativista seria, portanto, aquele que assume e se utiliza da discricionariedade, decide por conta própria, serve-se do arcabouço jurídico tão somente para dar aparência de legitimidade às suas preferências e que claramente abandona a perspectiva moral e principiológica contida nos ensinamentos de autores pós-positivistas. Obviamente, o ativismo é condenado por tal corrente. Para Dworkin (1999, p. 451-452), ele é uma forma virulenta de pragmatismo jurídico, pois um juiz ativista ignoraria o texto da Constituição, a história de sua promulgação, as decisões precedentes que buscaram interpretá-la, ignoraria tudo isso para impor a outros poderes o seu próprio ponto de vista sobre o que a justiça exige.

Na mesma medida, a interpretação da norma baseada em princípios e valores seria consequência natural da interpretação

constitucional, diferenciando-se assim da criação legislativa.

> De qualquer forma, mesmo nos países de sistema continental, os textos constitucionais, ao incorporar princípios, viabilizam o espaço necessário para interpretações construtivistas, especialmente por parte da jurisdição constitucional, já sendo até mesmo possível falar em um 'direito judicial'. No Brasil, do mesmo modo, também se observa uma ampliação do controle normativo do Poder Judiciário, favorecida pela Constituição de 1988, que, ao incorporar direitos e princípios fundamentais, configurar um Estado Democrático de Direito e estabelecer princípios e fundamentos do Estado, viabiliza uma ação judicial que recorre a procedimentos interpretativos de legitimação de aspirações sociais (CITTADINO, 2004, p. 1).

Outro ponto comum aos modos de definir e/ou de aplicar o "ativismo judicial" se centra no fato de tomá-lo como fenômeno comportamental de juízes ou tribunais. Ele está, portanto, intimamente vinculado à "vontade". Pode-se encontrar uma boa síntese dessa tendência no modo como Barroso caracteriza o ativismo judicial. Para o agora ministro do STF, ele é

> uma atitude, a escolha de um modo específico e proativo de interpretar a Constituição, expandindo o seu sentido e alcance. Normalmente ele se instala em situações de retração do Poder Legislativo, de um certo descolamento entre a classe política e a sociedade civil, impedindo que as demandas sociais sejam atendidas de maneira efetiva. A ideia de ativismo judicial está associada a uma participação mais ampla e intensa do Judiciário na concretização dos valores e fins constitucionais, com maior interferência no espaço de atuação dos outros dois Poderes (BARROSO, 2009, p. 6).

Veríssimo (2013, p. 56-57) destaca que o "ativismo judicial" se insere na perspectiva do realismo judicial, corrente segundo a qual a decisão não está vinculada à interpretação da norma geral ou, ainda, à inserção dos casos particulares ao conjunto limitado de possibilidades que a lei oferece, e sim à vontade do juiz, às preferências e as disposições dele, que podem ser exercidas com razoável grau de discricionariedade. Assim,

> os juízes ativistas, que não acreditam muito nos textos, acham que o Direito fornece uma moldura dentro da qual muitos resultados diferentes são possíveis, e que há escolha entre vários resultados possíveis, ou, no mínimo, compatíveis com a moldura do Direito. Isto não é muito diferente, por exemplo, do que Hans Kelsen escreveu na Teoria Pura do Direito. Essa escolha entre resultados possíveis (justificáveis, em tese, diante do direito posto), não se daria, ademais, de modo exclusivamente interno ao próprio direito, ou exclusivamente com base em técnicas de interpretação. Ela seria, em larga medida, uma escolha política e teria que ser orientada também por critérios políticos e de resultados. Esses critérios não são externos ou estranhos à aplicação do direito: eles são inerentes à própria aplicação do direito. Em outras palavras, a aplicação do direito não se resumiria a um processo puramente lógico. Ela envolveria escolhas políticas, ou seja, entre resultados mais desejáveis e resultados menos desejáveis socialmente (VERÍSSIMO, 2013, p. 56-57).

Deste modo, para haver o ativismo judicial seria necessário "a presença de uma intenção criativa, e não apenas de uma interpretação um pouco mais extravagante do texto normativo" (LIMA, 2011, p. 34). É certo que a linha que separa a interpretação da criação normativa é tênue, contudo, para haver um ativismo judiciário é necessária uma intenção ativa em agir de forma a extrapolar a mera interpretação legal.

Neste viés, torna-se necessário entender onde estariam os limites da função jurisdicional para, então, compreender quando o agir volitivo do juiz estaria exacerbando suas competências interpretativas. Assim, em uma legislação aberta e com diversas normas principiológicas, como se configura a Carta Constitucional brasileira, abre-se margem para uma maior interpretação do judiciário de forma a adequar a legislação ao caso concreto. Contudo, não se pode confundir esta interpretação mais abrangente com criação normativa. Da mesma forma, não se pode denominar essa interpretação como ativismo judiciário sem que se considere a vontade do juiz ao agir, ou seja, sem considerar a intenção volitiva do agente e os limites da atuação deste,

não se pode determinar se a atitude será considerada ativismo judicial ou não.

Portanto, para que se considere um ato como ativismo judicial este deve ser exercido de forma pró-ativa, devendo o juiz agir com a intenção de efetuar uma tarefa para o qual não teria a competência.

Vale (2009), ao mencionar as causas de uma maior intervenção judicial na esfera política, fala sobre a amplitude que a Constituição Federal trouxe a atuação do Poder Judiciário:

> Com a revolta contra o formalismo, os juízes conquistaram espaço para uma maior liberdade de condições (discricionariedade) e, consequentemente, criatividade, porque quanto mais vaga a lei, e mais imprecisos os elementos do direito se demonstravam, mais amplo se tornava o espaço deixado à discricionariedade nas decisões judiciárias (VALE, 2009, p. 34).

Pode-se destacar mais uma vez, então, a contribuição de Kmiec (2004, p. 1463-1476), na qual ele procura sistematizar os diferentes sentidos – e tipos – de "ativismo judicial" e, assim, precisar ou delimitar o conceito. O primeiro é invalidar atos presumivelmente constitucionais dos outros poderes, pois eles são analisados a partir da qualidade que é associada a esses atos, seguindo critérios mais ou menos objetivos, sem preservar a deferência ao legislador[19]. O segundo implica decidir sem observar os precedentes (*stare decicis*[20]) ou os padrões de julgamento aplicados anteriormente, e preferir não apenas inovar, mas o fazer baseado em critérios próprios, de conveniência ou interesse. É importante frisar que a inovação e a revogação dos precedentes estão previstas na "ortodoxia" ao julgar um caso particular, porém a questão indica aqui é fazê-lo deliberadamente e, aparentemente, sem justificativa, a não ser a própria disposição do juiz. O terceiro afirma a criação judicial do Direito, situação em que, ao julgar um caso, ocorre a criação de direitos e a inovação legislativa. Como pontua Continentino (2012, p. 143) as Cortes ativistas seriam aquelas que, "ao desprezarem os limites de suas próprias atribuições e o princípio da separação de poderes, criam direito novo, a pretexto de interpretá-lo". Nesses casos, o judiciário deixa de atuar como "legislador negativo", que determina a inconstitucionalidade das leis, para desenvolver atividade legislativa propriamente dita. O quarto sentido é o abandono da metodologia de interpretação corrente e a adoção da "interpretação criativa". Por fim, o

[19] Uma situação ocorrida no Brasil pós-1988 em torno do STF, referenciada por Vieira (2008, p. 452), exemplifica esta tendência: a "naturalidade com que o Supremo se colocou para avaliar a escolha política substantiva, no caso, com ampla repercussão moral, previamente realizada pelo legislador ordinário. Esta questão foi suscitada da tribuna, de forma expressa, por Luiz Roberto Barroso, advogado em um dos *amici*. Para o ilustre professor, o Tribunal deveria levar em consideração o fato de que a lei [de pesquisa com células-tronco] havia sido aprovada por uma esmagadora maioria do Congresso Nacional, após um amplo processo de consultas e debates, inclusive com a realização de audiências públicas, em que foram ouvidas as diversas posições da sociedade brasileira. Não havendo inconstitucionalidade flagrante, mas apenas ponderação legislativa legítima, o Tribunal deveria abster-se de substituir a decisão do legislador pela sua. Antes de iniciar o seu voto, a Ministra Carmem Lúcia afastou com veemência este argumento, sendo explicitamente acompanhada pelo Ministro Marco Aurélio. Logo, não se abriu qualquer espaço para uma discussão sobre *deferência*, muito comum em outros tribunais constitucionais ao redor do mundo. Entendida por *deferência* a postura respeitosa que muitos tribunais demonstram em relação ao legislador, democraticamente eleito. O que não significa omissão, mas, sim, o estabelecimento de claros parâmetros de separação de poderes, em que o judiciário sabe que a ele não foi conferido um poder de inovar na ordem jurídica. Embora o Supremo tenha desde muito cedo em sua história tido uma postura de se permitir substituir decisões do legislador, especialmente quando estas afrontam direitos, o fato é que não costumava eliminar de forma tão radical argumentos que tomassem em consideração a necessidade de uma conduta deferente. O que ficou claro é que o Supremo não se vê apenas como uma instituição que pode vetar decisões parlamentares claramente inconstitucionais, mas que pode comparar a qualidade constitucional das decisões parlamentares com as soluções que a própria Corte venha a imaginar, substituindo as decisões do parlamento caso entenda que as suas são melhores".

[20] A expressão latina significa ″ficar com as coisas decididas″ e indica, no universo do *commom law* que, por regra, um caso equivalente deve ser julgado da mesma forma, logo, as decisões judiciais criam precedentes e vinculam aquelas que serão emitidas no futuro.

ativismo judicial implica um julgamento orientado a um resultado, ou seja, o juiz decide com vistas a realizar um objetivo.

Cumpre mencionar que o "ativismo judicial" vai além dos casos de criação normativa, abrangendo não só aspectos que geram consequências políticas, mas quaisquer atitudes em que o Magistrado, agindo de forma pró-ativa, extrapola suas competências. Um juiz que ao sentenciar de forma "*extra petita*" possui o intento de deferir além dos pedidos postulados na petição inicial, a qual instruiu o processo, vai além dos limites prescritos para sua atuação no tramite do mesmo, agindo de forma pró-ativa e extrapolando sua competência – "ativismo judicial" – sem abranger, contudo, aspectos ou consequências políticas.

Entende-se que o "ativismo judicial" ocorreria não apenas na criação do direito, mas quando o Judiciário, agindo pró-ativamente, julga, analisa, determina, enfim, realiza um ato, podendo este ato ter ou não consequências políticas.

Para identificação do ativismo utiliza-se como critério o agir volitivo do Juiz em extrapolar suas competências, indo além da mera interpretação legal ou da integração de normas através de princípios com o fim de preencher alguma lacuna legislativa, mas alcançando a pró-atividade em busca de exercer ou determinar atos que incompetem ou extrapolam a atuação judiciária.

Diferenciação entre os conceitos de judicialização da política e de ativismo judicial

A proposta de investigar os conceitos de "judicialização da política" e de "ativismo judicial" conduz ao contato com muitos trabalhos que confundem os institutos e os utilizam como expressões sinônimas. Porém, há diferenças entre os dois, as quais devem ser aqui analisadas com vistas a elucidá-los.

A principal diferenciação se encontra na presença intrínseca da intenção do magistrado, do intento de agir de forma pró-ativa que está sempre presente no "ativismo judicial". Para caracterizar a "judicialização da política" não é necessário encontrar este aspecto volitivo na ação do Judiciário. Muitas vezes este Poder é acionado a realizar tarefas políticas ou, ainda, a própria legislação define regras que atribuem a ele afazeres de âmbito político, não havendo o "ativismo judicial"[21].

> A judicialização e o ativismo são traços marcantes na paisagem jurídica brasileira dos últimos anos. Embora próximos, são fenômenos distintos. A judicialização decorre do modelo de Constituição analítica e do sistema de controle de constitucionalidade abrangente adotados no Brasil, que permitem que discussões de largo alcance político e moral sejam trazidas sob a forma de ações judiciais. Vale dizer: a judicialização não decorre da vontade do Judiciário, mas sim do constituinte. O ativismo judicial, por sua vez, expressa uma postura do intérprete,

[21] Apesar dessa distinção e a demonstrar as dificuldades enfrentadas até mesmo pelos proponentes dos termos, é preciso regatar que Tate (1995, p. 33) arrola como uma das causas facilitadoras da "judicialização da política" a disposição dos juízes para "agir", o que muito se aproxima do "ativismo judicial". Assim, "sob condições que sejam favoráveis, a judicialização [da política] se desenvolve apenas porque os juízes decidem que devem (1) participar da tomada de decisão política que poderia, de outra forma, ser deixada à discrição, criteriosa ou arbitrária, de outras instituições e, ao menos ocasionalmente, (2) substituir as decisões políticas emanadas de outras instituições por aquelas emanadas deles mesmos. De juízes ativistas, por definição, pode-se esperar que aproveitem todas as oportunidades de utilizar suas decisões para disseminar os valores que lhes são caros. Mas quando esses valores são consistentes com os valores dominantes nas instituições majoritárias, haverá muito menos incentivos para que juízes ativistas tentem judicializar um processo político que já esteja produzindo aqueles resultados políticos, mesmo que as condições sejam favoráveis para fazê-lo". Tradução livre, realizada pela autora. No original: "under otherwise favorable conditions, judicialization develops only because judges decide that they should (1) participate in policy-making that could be left to the wise or foolish discretion of other institutions, and, at least on occasion, (2) substitute policy solutions they derive for those derived by other institutions. […] Activist judges, by definition, may be expected to take every opportunity to use their decisionmaking to expand the policy values they hold dear. But when those values are consistent with the values dominating majoritarian institutions, there will be much less incentive for activist judges to seek to judicialize a political process that is already producing such good policy results, even though the conditions are favorable for doing so".

> um modo proativo e expansivo de interpretar a Constituição, potencializando o sentido e alcance de suas normas, para ir além do legislador ordinário. Trata-se de um mecanismo para contornar, by passar o processo político majoritário quando ele tenha se mostrado inerte, emperrado ou incapaz de produzir consenso (BARROSO, 2009, p. 17).

O próprio controle de constitucionalidade, tão abordado em trabalhos que tratam deste tema, configura uma "judicialização da política", pois delega uma tarefa política – análise da adequação à Constituição de uma legislação – ao Judiciário, sem configurar, a princípio, "ativismo judicial". Isto porque a própria lei estabelece a legitimidade do STF para exercer este controle, quando acionado por algum dos legitimados do artigo 103 da Constituição Federal[22], e, portanto, o Tribunal não estaria agindo pró-ativamente.

Outro aspecto a ser diferenciado é o fato de o "ativismo judicial" abranger não somente atitudes do Judiciário que interferem em competências políticas, mas qualquer ato promovido de forma pró-ativa e que exacerba a função do magistrado. Já a "judicialização da política", como o próprio nome orienta, apenas ocorre quando houver a expansão de competências políticas ao Judiciário, sempre alcançando, o meio político. Desta forma, os dois institutos não podem ser confundidos nem utilizados como sinônimos, devendo ser destacadas as suas diferenças para, então, se identificar a presença dos termos no caso em análise.

Conclusões

Neste artigo procurou-se esclarecer duas das principais abordagens teóricas utilizadas nos estudos sobre o Judiciário e a relação deste com a política: a Judicialização da Política e o Ativismo Judicial.

Procurou-se clarear estas duas perspectivas teóricas, evidenciando seus conceitos e diferenciando ambos os institutos para que se possa, então, perceber os limites e contradições que envolvem a utilização das duas abordagens.

Compreende-se que tanto a Judicialização da Política quanto o Ativismo Judicial não constituem conceitos claros, precisos e delimitados, possuindo uma diversidade de autores que abordam estas expressões de maneiras distintas e, dessa forma, a perspectiva teórico-analítica com que se investiga o objeto é igualmente dispare.

Assim, defende-se que ambas as teorias se propõem muito mais a descrever um fenômeno (a expansão global do poder judiciário ou a participação mais intensa deste poder na decisão de questões políticas) ou a identificar uma forma de agir, não possuindo clareza epistemológica nem base suficiente para a formulação e investigação de problemas de pesquisa empírica sobre as instituições judiciais.

REFERÊNCIAS

[1] TATE, C. Neal; VALLINDER, Torbjörn. *The Global Expansion of Judicial Power*. Nova York: New York University Press, 1995.

[2] VALLINDER, Torbjörn. When the courts go marching in. In: TATE, C. Neal; VALLINDER, Torbjörn. *The Global expansion of Judicial power*. Nova York: New York University Press, 1995, p. 13-26.

[3] MARCHETTI, Vitor; CORTEZ, Rafael. A Judicialização da competição política: o TSE e as coligações eleitorais. *Opinião Pública,* Campinas, v.15, n.2, nov. 2009, p. 422-450.

[4] BENTO, Juliane Sant'ana. *Motivações e significados políticos da Candidatura Nata*

[22] O artigo 103 da Constituição estabelece quem são os legitimados para propor junto ao STF a ação direta de inconstitucionalidade, quais sejam: o Presidente da República; a Mesa do Senado Federal; a Mesa da Câmara dos Deputados; a Mesa de Assembleia Legislativa ou da Câmara Legislativa do Distrito Federal; o Governador de Estado ou do Distrito Federal; o Procurador-Geral da República; o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; partido político com representação no Congresso Nacional; e confederação sindical ou entidade de classe de âmbito nacional.

conforme os poderes Legislativo e Judiciário federais. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

[5] EISENBERG, José. Pragmatismo, direito reflexivo e judicialização da política. In: VIANNA, Luiz Werneck (Org.). *A Democracia e os três poderes no Brasil*. Belo Horizonte. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: UFMG; IUPERJ; FAPERJ, 2002, p. 43-61.

[6] TAYLOR, Matthew M. O Judiciário e as políticas públicas no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v.50, n.2, 2007, p. 229-257.

[7] VIANNA, Luiz Werneck. A Judicialização da Política. In: AVRITZER, Leonardo et al. *Dimensões políticas da justiça.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

[8] TATE, C. Neal. Why the expansion of judicial Power? In: TATE, C. Neal; VALLINDER, Torbjorn (Org.). *The Global expansion of judicial power*. Nova York: New York University Press, 1995, p. 27-38.

[9] ROMANELLI, Sandro Luis Tomás Ballande. *A Judicialização da política como meio de participação democrática – uma abordagem teórica para a legitimidade da jurisdição constitucional brasileira.* 2012, 128f. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

[10] KAPISZEWSKI, Diana; TAYLOR, Matthew. Doing courts justice? Studying judicial politics in Latin American. *Perspectives on politics*, v.6, n.4, dec. 2008, p. 741-767.

[11] MACIEL, Débora Alves; KOERNER, Andrei. Sentidos da Judicialização da política: duas análises. *Lua Nova*, São Paulo, n.57, 2002, p. 113-133.

[12] CASTRO, Marcos Faro. O Supremo Tribunal Federal e a Judicialização da Política. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n.34, v.12, 1997, p. 147-156.

[13] TEIXEIRA, Ariosto. *Decisão liminar: a judicialização da política no Brasil.* Brasília: Plano, 2001.

[14] VIANNA, Luiz Werneck et al. *A Judicialização da política e das relações sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

[15] KMIEC, Keenan. The Origin and current meanings of Judicial Activism. *California Law Review*, v.92, n.5, 2004, p. 1441-1478.

[16] PEREIRA, Francisco Antonio Rodrigues. *Ativismo judicial e a ideia de atividade política do poder judiciário – perfil e limitações.* 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

[17] VALLE, Vanice Regina Lírio et al. O Ativismo judicial. In: VALLE, Vanice Regina Lírio (Org.). *Ativismo Jurisdicional e o Supremo Tribunal Federal*. Curitiba: Juruá, 2009.

[18] MACHADO, Joana de Souza. *Ativismo judicial no Supremo Tribunal Federal.* 2008, 120f. Dissertação (Mestrado em Teoria do Estado e Direito Constitucional). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

[19] LEAL, Saul Tourinho. *Ativismo ou altivez? O Outro lado do Supremo Tribunal Federal.* 2008, 158f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional). Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília.

[20] RAMOS, Elival da Silva. *Ativismo judicial:* parâmetros dogmáticos. São Paulo: Saraiva, 2010.

[21] CAMPOS, Carlos Alexandre de Azevedo. Moreira Alves v. Gilmar Mendes: a evolução das dimensões metodológica e processual do ativismo judicial do Supremo Tribunal Federal. In: FELLET, André Luiz Fernandes; PAULA, Daniel Giotti de; NOVELINO, Marcelo (Org.). *As Novas faces do ativismo judicial.* 2ª tir. Salvador: Juspodium, 2013, p. 541-595.

[22] SOARES, José de Ribamar Barreiros. *Ativismo Judicial no Brasil: o STF como arena de deliberação política.* 2010, 193f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Instituto de Estudos Sociais e Políticos – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

[23] NUNES JUNIOR, Amandino Teixeira. *A Judicialização da política no brasil: análise das decisões do TSE e do STF sobre verticalização das coligações e fidelidade partidária.* 2014, 199f. Tese (Doutorado em

Ciência Política). Universidade de Brasília, Brasília.

[24] DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério.* São Paulo: Martins Fontes, 2002.

[25] ALEXY, Robert. *Constitucionalismo discursivo.* 3ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

[26] MOREIRA, José Roberto. *A Participação popular no hard case Ficha Limpa: estudo de sete acórdãos do TSE e do STF*. 2012. 163f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade do Oeste do Paraná, Toledo.

[27] DWORKIN, Ronald. *O Império do direito.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

[28] CITTADINO, Gisele. Poder Judiciário, ativismo judiciário e democracia. *Alceu***,** Rio de Janeiro, v.5, n.9, jul.-dez. 2004, p. 105-113.

[29] BARROSO, Luís Roberto. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. *Atualidades Jurídicas*, Rio de Janeiro, n.4, jan.-fev. 2009, p. 1-29.

[30] VERÍSSIMO, Marcos Paulo. Controle de constitucionalidade e ativismo judicial. In: WANG, Daniel Wei Liang (Org.). *Constituição e política na democracia. Aproximações entre Direito e Ciência Política.* São Paulo: Marcial Pons, 2013, p. 53-74.

[31] LIMA, Sídia Maria Porto. *O Ativismo judicial e o Judiciário eleitoral: um estudo da atividade legislativa do Tribunal Superior Eleitoral.* 2011. 198f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

[32] VALE, Teresa Cristina de Souza Cardoso. *Justiça Eleitoral e judicialização da política: um estudo através da história.* 2009. 233f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

[33] CONTINENTINO, Marcelo Casseb. Ativismo judicial – proposta para uma discussão conceitual. *Revista de Informação Legislativa.* Brasília, a.49, n.193, jan.-mar. 2012, p. 141-149.

[34] BRASIL. CF 1988 *(Constituição da República Federativa do Brasil de 05 out. 1988).* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ANÁLISE DO INVESTIMENTO PÚBLICO DOS PROGRAMAS FEDERAIS DE PRESERVAÇÃO AO PATRIMÔNIO NA CIDADE DE PELOTAS/RS.

ANALYSIS OF THE PUBLIC INVESTMENT OF THE FEDERAL PROGRAMS FOR PRESERVATION OF HERITAGE IN THE CITY OF PELOTAS / RS.

Dary Pretto Neto[a]
Juliane Conceição Primon Serres[b]

[a] *Programa de Pós Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas, email: darypretto@gmail.com*

[b] *Programa de Pós Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas, email: julianeserres@gmail.com*

RESUMO

A preservação do patrimônio histórico brasileiro, atua como um propulsor do desenvolvimento social e econômico e fortalece a cultura ao reafirmar a própria identidade nacional, bem como as identidades locais. As cidades históricas, ao se tornarem centro dos programas federais, passaram a receber incentivos públicos para a sua funcionalização e revitalização. O Programa de Cidades Históricas, foi o primeiro programa federal que investiu recursos para a recuperação do patrimônio urbano. Na segunda metade da década de 90, surgiu o Programa de Preservação do Patrimônio Histórico Urbano, o Programa Monumenta, implementado a partir do ano 2000 que atuou em 26 cidades históricas do Brasil, entre elas, a cidade de Pelotas, tendo iniciado suas ações em 2001. Em 2009 surgiu o Programa de Aceleração do Crescimento, que abrange ações de promoção visando divulgar sítios históricos, monumentos e espaços públicos brasileiros. Este estudo objetivou revisar as políticas públicas de preservação ao patrimônio no Brasil, descrever os principais programas federais de preservação e a analisar o investimento público dos programas Monumenta e PAC-CH na cidade de Pelotas. Conclui-se que a preservação do Patrimônio edificado via investimento público, juntamente com a gestão dos patrimônios, provoca a utilização e manutenção do bem, gera empregos, aumenta a atratividade turística local, bem como promove equilíbrio financeiro.

Palavras-chaves: Patrimônio, Turismo, Preservação.

ABSTRACT

The preservation of the Brazilian historical heritage acts as a driver of social and economic development and strengthens the culture to reaffirmation of the own national identity, as well as the local identities. Since the historic cities become the center of federal programs, they started to receive public incentives for its functionalization and revitalization. The program of Historic Cities was the first federal program that has invested resources for recovery of urban heritage. In the second half of the decade of 90, the Program of preservation of the Urban Historical Heritage arised, called "Monumenta Program", implemented in the year 2000, which starred in 26 historic cities of Brazil, among them, the city of Pelotas, having started its activities in 2001. In 2009 came the Growth Acceleration Program, which covers promotional actions aiming to disclose historical sites, monuments and public spaces. This study aimed to reviewing the public policies of preserving the heritage in Brazil, describe the key federal programs of preservation and to analyze the public investment of the Monumenta programs and PAC-CH in the city of Pelotas. In conclusion, the preservation of patrimony built by public investment, along with the management of assets, causes the utilization and maintenance of the property, generates jobs, increases the local tourist attractiveness, as well as promotes financial equilibrium.

Key words: Heritage, Tourism, Preservation.

Introdução

A preservação do patrimônio histórico e cultural brasileiro, atua como um propulsor do desenvolvimento social e econômico, pois estimula a economia, além de gerar emprego e renda e também, visa preservar e recuperar o patrimônio histórico, assim como, fortalecer a cultura e reafirmar a identidade local e/ou nacional (ALMEIDA, BASTOS, 2006). As cidades históricas, ao se tornarem centro dos programas federais de preservação, foram inseridas à economia global através da valorização internacional conferida pela Unesco, e na economia local, onde no Brasil, foram tombados de forma isolada ou em conjunto pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Ao ser elevado à categoria patrimônio, esses lugares passaram a receber incentivos públicos e privados para a sua funcionalização, revitalização, reabilitação e isto, gerou um aumento do interesse pela história destas cidades (CUNHA, 2010).

Os programas de preservação do patrimônio histórico e cultural, visaram gerar intervenções a fim de qualificar os espaços públicos dos núcleos históricos, gerando impactos econômicos, urbanos, sociais e culturais, objetivando garantir a sustentabilidade do processo de preservação, através de ações, que pudessem permitir o desenvolvimento destas cidades, valorizando o patrimônio, a ser protegido e incorporado à vida urbana (BONDUKI, 2010).

O Programa de Cidades Históricas (PCH), foi o primeiro programa federal que investiu recursos para a recuperação do patrimônio cultural urbano. Implementado pelo Ministério do Planejamento, visava o desenvolvimento econômico das cidades históricas e dialogava sobre assuntos em pauta na década de 1970, como o desenvolvimento regional e o turismo cultural (CORREA, 2016).

No Brasil, na segunda metade da década de 90, surgiu o Programa de Preservação do Patrimônio Histórico Urbano, o Programa Monumenta, implementado a partir do ano 2000. O Monumenta foi um programa estratégico do Ministério da Cultura (MinC), que contava com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e resultou de um contrato de empréstimo entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o governo federal, que procurava combinar recuperação e preservação do patrimônio histórico com desenvolvimento econômico e social. Este programa expressou às diretrizes de política de preservação, e sua atuação ocorreu em áreas protegidas pelo IPHAN nas cidades históricas (CARNEIRO, 2012). O Programa Monumenta, foi um exemplo de política pública de preservação do patrimônio em que o governo federal investiu na preservação de bens públicos municipais. Em Pelotas, o programa teve diversos impactos econômicos e patrimoniais, como a preservação da imagem histórica e cultural e como instrumento de educação e difusão. Este programa, esteve presente em obras de espaços públicos, de edifícios de propriedade pública municipal, de imóveis privados, assim como no financiamento de projetos (MICHELON, MACHADO JÚNIOR, GONZÁLEZ, 2012).

Em 2009 surgiu o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), denominado de PAC Cidades Históricas, ou PAC-CH, que abrangia ações de promoção nacional e internacional, visando a divulgação de sítios históricos, monumentos, espaços públicos e símbolos socioculturais brasileiros. O governo buscou estreitar a relação do turista com o lugar visitado, permitindo que ele aprofunde o seu conhecimento sobre as tradições e a história do local (CORREA, 2016). Sendo assim, a descoberta do patrimônio cultural, como fonte de conhecimento e de rentabilidade financeira, tem transformado os centros históricos dos Municípios em centros culturais e estimulado a economia através do estímulo ao turismo cultural e geração de empregos (PICANÇO, 2009).

Há uma gama de projetos, ações e programas federais de preservação, que são relevantes na história da preservação do patrimônio brasileiro, uma vez que possibilitam maior visibilidade, principalmente por serem políticas de requalificação, na busca de melhorias das condições econômicas, culturais e sociais. No começo, estes programas, estavam voltados apenas para a conservação do patrimônio histórico, por meio da

restauração de edifícios representativos, mas com o tempo, se transformaram em projetos maiores, agregando as questões sociais e econômicas com a reabilitação física.

Desenvolvimento

Políticas públicas de preservação do patrimônio

Na elaboração de políticas públicas para a preservação do patrimônio cultural, é necessária uma atuação governamental mais descentralizada e com participação de todos os envolvidos no processo, de forma que beneficie e atenda aos anseios da coletividade (MEIRA, 2004). Sendo assim, envolve vários atores, aspectos e ações de preservação, que somente se tornam possíveis, de maneira que possam identificar-se com o fim visado, interagir no processo de valorização e tornar real e efetiva a ação de preservação. As políticas públicas de preservação ao patrimônio, que envolvam decisões coletivas, devem abranger além do Estado, os agentes do poder público e a comunidade (RIBEIRO, 2013).

As políticas públicas, exercem um papel de destaque, devido às suas características em função das ações e decisões perante o poder público. A conservação do patrimônio, aliado ao planejamento urbano, é imprescindível para conseguir atingir os objetivos da reabilitação e revitalização dos centros históricos. Além de favorecerem à identificação do objeto das políticas públicas e as ações a serem empreendidas, os modelos de gestão devem ser vistos, como histórias que atuam com as ações de intervenção realizadas sobre o patrimônio urbano (RUA, 2014).

A elaboração de programas e políticas públicas patrimoniais está anexa ao surgimento do interesse em preservar os resquícios do passado das cidades em harmonia com o determinado nas cartas e recomendações patrimoniais, e com o surgimento de órgãos e instrumentos jurídicos de preservação (RIBEIRO, 2013). A importância de resgatar a preservação e conservação dos centros históricos, se baseia na tríade, passado-presente-futuro, conhecida como: reconstruir o passado, compreender o presente e construir o futuro (BICCA, 2010). Ao atribuir um valor histórico-cultural as obras artísticas, edificações, tradições e costumes, concede-se um valor, e passa-se a protegê-los e conservá-los, sendo assim, garante-se às novas gerações, o contato e conhecimento de sua história, cujas particularidades resistiram às transformações do tempo e da evolução das cidades.

Programas Federais de preservação ao patrimônio

O patrimônio cultural, atualmente, está em plena expansão e apresenta uma maior ênfase na preservação do patrimônio e da memória. O patrimônio ocupa um papel central na reflexão não só sobre a cultura, mas também nas abordagens que hoje se fazem do presente e do futuro das cidades, do planejamento urbano e do próprio meio ambiente (CASTRIOTA, 2009). Até a metade da década de 90, foi um período de estagnação econômica, com aumento da inflação, desemprego, baixa reserva dos fundos federais e diante do quadro de instabilidade econômica, exclui-se da prioridade da política pública, a preservação do patrimônio (LIMA, 2015).

Grande parte dos Estados e dos Municípios brasileiros já tem hoje implementadas estruturas de preservação, as quais possuem modos de atuação bastante distintos. Na maior parte das vezes, a atuação na proteção ao patrimônio cultural é conduzida pelas secretarias de cultura, balizada por uma legislação de proteção. É frequente também a existência de conselhos municipais e estaduais que tratam de questões relativas à cultura de uma forma geral, ou especificamente do patrimônio cultural. Atualmente, mesmo que os Municípios e Estados desempenhem papel relevante na preservação, à instância federal, por meio do IPHAN, continua desempenhando o papel central, sendo sua atuação balizadora da atuação das outras esferas. Para além do IPHAN e dos órgãos de cultura dos Estados e Municípios, que compõem o poder executivo, há outras instâncias que atuam na proteção do patrimônio cultural no Brasil, como o Ministério Público, a Justiça Federal e o Tribunal de Contas. Esses órgãos, apesar de não terem como competência exclusiva essa

proteção, têm desempenhado um papel importante no conjunto das estruturas nacionais de conservação, por defenderem a aplicação das leis vigentes (LACERDA, ZANCHETI, 2012).

Os programas federais de preservação, possuem grande impacto na economia dos Municípios, uma vez que o desenvolvimento do turismo pode trazer benefícios como melhorias na infraestrutura local, modernização de estradas, aeroportos, facilidades de alojamento, acomodações, compras, entretenimento, comunicações, água e luz, serviços sanitários e de saúde. À atividade turística, compete também a responsabilidade de despertar a consciência e preservar a cultura e o meio ambiente (HALLAL; MULLER, 2013). O turismo como fonte de recursos, serve para a preservação do patrimônio e desenvolvimento em geral, pois a preservação e o uso criativo do patrimônio cultural no desenvolvimento econômico e social, constituem componentes importantes do desenvolvimento humano sustentável e deveria ser utilizado para a melhora da qualidade de vida da população, particularmente da menos favorecida (HERNÁNDEZ; TRESSERAS, 2001).

Programa de Cidades Históricas (PCH)

O primeiro programa de preservação do patrimônio cultural, que pretendeu delegar poderes para além da esfera federal, incluindo Estados e Municípios na gestão do patrimônio, foi o PCH, que ocorreu com maior vigor e intensidade durante a década de 1970, cujo um de seus objetivos, era aliar outras esferas de poder na tarefa da preservação do patrimônio cultural (BONDUKI, 2010).

A década de 1970, trouxe uma expansão desigual das cidades brasileiras, acompanhada por processos de degradação dos centros históricos, decorrentes do deslocamento das centralidades tradicionais para outras zonas urbanas. Nesse cenário, entre 1973 e 1983, foi implantado o primeiro plano urbano para o patrimônio cultural, o PCH, com investimentos de US$ 73,8 milhões e 193 projetos localizados em 12 Estados. Este programa de preservação, surgiu para gerar a recuperação das cidades históricas da região Nordeste do Brasil, congregando à política de desenvolvimento regional para desconcentração da renda da região Sudeste, mas acabou, atuando em 12 Estados do Brasil, sendo eles: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Sergipe. O PCH investiu recursos para à recuperação do patrimônio cultural urbano, através do desenvolvimento econômico das cidades históricas, com forte vinculação com a atividade turística (CORREA, 2016). A partir daí várias cidades receberam intervenções visando adequar-se ao turismo de massas, mas não se sustentaram por muito tempo, pois necessitavam investimentos contínuos para manter os centros históricos em bom estado de preservação.

Apesar de sofrer críticas, o PCH contribuiu sobre os avanços nas relações federativas e nos instrumentos de gestão, pois foi o primeiro a envolver Municípios e Estados em suas ações. O programa foi inovador quanto ao investimento de recursos na recuperação do patrimônio cultural urbano, através do desenvolvimento econômico das cidades históricas, pois visava o desenvolvimento urbano, regional e econômico, em uma conjuntura de importância das consequências do crescimento urbano desordenado e concentrado, que refletia a má distribuição de renda existente no país. Mas a participação do IPHAN neste programa se restringiu à análise dos projetos, fiscalização de obras e realização de algumas obras emergenciais e de restauração. Em seguida, ampliou-se para assistência técnica para pesquisas, cadastramento e cursos de formação e capacitação de recursos humanos (CORREA, 2016). Deste modo, o pouco envolvimento do IPHAN na coordenação e na gestão do programa trouxe limitações quanto à incorporação da experiência no órgão.

De 1973 a 1979 foram investidos 17,3 milhões de dólares, realizando-se 143 obras em monumentos (85% dos investimentos); oito cursos de qualificação de mão de obra nos três níveis (superior, intermediário e operário); sete planos urbanísticos; seis obras em espaços

públicos (urbanos); e dez ações de tipos diversos (CORREA, 2016).

A partir dos anos 80, as práticas patrimoniais no Brasil passaram por transformações significativas em relação às práticas que vinham sendo adotadas, devido ao impacto das transformações políticas. As iniciativas de proteção do patrimônio, a nível nacional se esgotaram na gestão Collor (1990-1992) com a desarticulação do setor de cultura do Governo Federal. Somente a partir de 1995, é que o setor de patrimônio começou sua reestruturação, e a discussão deste tema, gerou a criação do Programa Monumenta pelo MinC através do IPHAN, no âmbito do Plano Avança Brasil (BONDUKI, 2010). O Estado do Rio Grande do Sul (RS) não foi contemplado pelo PCH, portanto Pelotas não foi beneficiada por este programa federal de preservação do patrimônio. O PCH por ter sido a primeira política de preservação do patrimônio urbano de caráter amplo, integrado e descentralizado serviu de base para um novo programa federal de preservação, o Programa Monumenta, que será descrito a seguir.

Programa Monumenta

Em 1999, o MinC e o BID firmaram um contrato de financiamento para a recuperação e preservação do patrimônio histórico. O programa teve início em 2000 e financiou intervenções em 26 Estados da federação (MONUMENTA, 2010). Este programa determinava que houvesse um equilíbrio financeiro dos centros históricos, assim, houve uma mudança do papel do patrimônio cultural na sociedade e este passou a ser tido como algo muito lucrativo.

O Programa Monumenta surgiu da parceria entre o Governo Federal, a UNESCO e o BID. Sendo seu financiamento vindo do BID. Este programa objetivava a construção de políticas públicas no Brasil. Os Municípios participantes, deveriam conter sítio tombado em nível federal ou conjunto incluído na lista de prioridades estabelecida pelo programa. Neste programa, os Municípios exibiam uma relevância maior, devido à necessidade de criação do Fundo Municipal de Preservação, pela capacidade de oferecer contrapartida financeira e pela obrigatoriedade de criação de uma Unidade Executora de Projeto (UEP), que deveria ser vinculada a uma Secretaria Municipal (POZZER, 2011). Entre os documentos necessários, para a elaboração de uma proposta preliminar, na carta consulta, estava a necessidade da colaboração da sociedade, em decidir ações conjuntas das três instâncias (municipal, estadual e federal), instituições, organizações não governamentais, empresários e moradores daquela cidade. Considerando os valores históricos, culturais e tradicionais locais, cada Município deveria decidir, em uma ação conjunta com a comunidade, os patrimônios que consideravam importantes a serem restaurados, de forma a resguardar sua tradição para as futuras gerações (LIMA, 2015).

O Programa contou com apoio dos Estados e Municípios, de forma que suas intervenções afetassem, direta e indiretamente, a economia, a educação e a cultura local, e facilitassem, assim, a inclusão cultural, social e econômica da população. Este programa estimulou ações conjugadas entre governo, comunidade e iniciativa privada e para garantir a sustentabilidade do programa, foi criado o Fundo Municipal do Patrimônio Histórico e Cultural (FUMPACH), cujo objetivo é financiar ações de preservação e conservação das áreas submetidas à intervenção do Programa (MONUMENTA, 2010).

O programa influenciou positivamente na preservação do patrimônio histórico, e gerou um balanço positivo, quanto a sua preservação e seu uso. Os moradores das áreas preservadas, tiveram uma convergência de se deslocar das áreas preservadas, na expansão imobiliária, decorrente da valorização destes imóveis. Com relação as atividades econômicas, há um aumento das atividades relacionadas ao comércio e serviços e este estímulo as atividades econômicas representa um dos pilares do desemprego local e o FUMPACH, deveria criar novas ações voltadas a conservação do patrimônio (LIMA, 2015).

Ao longo deste programa, o país passou por importantes mudanças políticas e com isto, houve necessidade de serem feitas mudanças no desenho institucional do programa e isto

gerou um maior contato com os programas nacionais de desenvolvimento e do IPHAN. Além das restaurações empreendidas, foram executados projetos de desenvolvimento de atividades econômicas, de qualificação profissional em restauro e conservação e de criação de núcleos de educação profissional em cidades históricas em 12 dos 17 Estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Sergipe, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins, o que demonstra a abrangência de atuação em relação ao universo de locais abrangidos e assinala a compreensão do programa com relação aos elementos e ações que circulam e ultrapassam a restauração do monumento em si (DUARTE JÚNIOR, 2010).

O programa teve como meta a auto sustentabilidade das diferentes regiões no que se refere à preservação do patrimônio cultural e o apoio à reabilitação de centros históricos se deu pelos ideais de sustentabilidade da preservação do patrimônio histórico e artístico nos núcleos urbanos em conjunto com o desenvolvimento de atividades econômicas, principalmente o turismo, garantindo assim a manutenção do patrimônio (BONDUKI, 2010).

O financiamento para a recuperação dos imóveis privados surgiu como o principal instrumento do Monumenta, para intervir de forma abrangente nos centros históricos e em consonância com os objetivos expostos. Essa ação exigiu muito esforço para se efetivar, pois representava a possibilidade de atuação para além dos conjuntos protegidos e dos espaços públicos, atingindo diretamente as comunidades, melhorando a vida das pessoas que realmente fazem os centros históricos e isto exigiu uma parceria entre todos os envolvidos.

O programa atuou para impulsionar ações a serem promovidas por outros agentes e parceiros, públicos ou privados, que, atuando conjuntamente, poderiam integrar a sua intervenção e contribuir para dinamizar o processo de preservação. Tanto na concepção, quanto no desenvolvimento do programa, foram lançadas questões conceituais relevantes sobre a preservação dos núcleos históricos, como o peso que as atividades voltadas para o turismo devem exercer; a permanência de usos e populações tradicionais; a articulação com outras políticas urbanas e sociais e o papel do Estado e do mercado na proteção do patrimônio (MONUMENTA, 2010).

O Monumenta trabalhou com sítios históricos e grupos urbanos, levando em consideração a especificidade de cada caso e situação. A integração de projetos relacionados a preservação, necessitam de continuidade no desenvolvimento de propostas sustentadas ao longo do tempo para que não estejam limitados a declarações isoladas, atuando com propostas de intervenções específicas. Como política pública de preservação patrimonial, o programa definiu um amplo quadro de ação e estabeleceu a base para projetos futuros na área de intervenção.

O MinC convidava os Municípios elegíveis, que tivessem; sítio tombado em nível federal, FUMPACH, UEP, que os sítios históricos fossem no perímetro urbano e que a cidade tivesse representatividade histórica, cultural e arquitetônica à nível nacional e apresentava o projeto e após a aprovação desta, iniciava-se estudos de viabilidade. Posteriormente a aprovação desses estudos, assinava-se o convênio de financiamento com o MinC e o contrato de repasse com a CEF, para execução do projeto e respectivas prestações de contas. Cada Município deveria criar uma UEP vinculada no mínimo a uma secretaria de governo e dirigida por um secretário executivo, cabendo a ele a coordenação dos projetos, apresentação de relatórios e pedidos de desembolso à CEF. Nesta etapa, esperava-se que no prazo de cinco anos, não houvesse mais necessidade de recursos federais para a manutenção de bens restaurados (GIANNECHINI, 2014).

Os projetos de revitalização, deveriam contemplar, além de investimentos em preservação e adaptação dos monumentos e edifícios do meio ambiente, o desenvolvimento de novas atividades na área. Além da preservação do patrimônio histórico e artístico, o programa, visou o desenvolvimento

de uma consciência populacional patrimonial, assim como a melhoria da gestão, estabelecendo critérios e prioridades de conservação. Além de, melhorar o uso econômico, cultural e social das áreas de intervenção, como promoção do turismo e geração de emprego. Além disto, estimulou investimentos em preservação e reabilitação de monumentos, melhoria do ambiente, reparos de infraestrutura, espaços públicos e apoio em investimentos privados focados na preservação do patrimônio, prevendo a partir da intervenção, uso sustentável. O programa também, atuou na atualização da administração, treinamento de gerentes de funções públicas, promoção de atividades econômicas, culturais e artísticas, treinamento de agentes locais de cultura e turismo, treinamento mão de obra específico e programas educacionais voltados para a conservação (GIANNECHINI, 2014).

As primeiras dificuldades do programa, iniciaram no final de 2001, devido às dificuldades para elaboração dos projetos e vasta documentação requerida aos Municípios. No quarto ano de execução do programa, com a mudança no governo federal, a nova administração, reorganizou os procedimentos administrativos da Unidade Central Gestora (UCG), extinguiu falhas de comunicação interna entre a UCG e o MinC, e ofereceu maior interlocução entre o IPHAN e as UEPs. A nova equipe realçava os efeitos positivos do programa na economia das cidades, tanto pela ocupação e geração de renda, como pela capacitação de mão de obra específica. Mas as metas estavam longe de serem alcançadas e as principais dificuldades eram a falta de estrutura, capacidade financeira, capacitação dos Municípios, o contingenciamento na ordem de 50% do orçamento federal, e a restrição dos recursos humanos do IPHAN (POZZER, 2011).

O Estado negava seu papel central na preservação, associando-o às municipalidades e ao setor privado. Por consequência, a comissão técnica responsável por selecionar as áreas a serem contempladas pelo programa, criaram uma nova classificação e divulgaram os critérios de priorização, nomeando como universo mais amplo o estado-nacional brasileiro, democrático e plural, segundo as perspectivas da memória coletiva e do saber (DUARTE JUNIOR, 2010).

O Monumenta foi o maior contrato financeiro da história das políticas de preservação do patrimônio e a principal iniciativa de planejamento estratégico urbano na área de cultura no Brasil. O Programa investiu cerca de 125 milhões de dólares em intervenções ligadas às obras de restauração de monumentos, imóveis privados e a qualificação de espaços públicos, além de investimentos na documentação, difusão, popularização e educação patrimonial e ao fortalecimento institucional dos órgãos de proteção (DUARTE JÚNIOR, 2010). Este programa, visava a preservação de áreas prioritárias do patrimônio histórico e artístico urbano, assim como estímulo às ações que geram maior consciência da população sobre a importância de se preservar o acervo existente e de valorização e incentivo às ações e projetos que viabilizem as utilizações econômicas, culturais e sociais das áreas em recuperação no âmbito do projeto.

Este programa federal, foi uma experiência única e inovadora no contexto dos projetos do BID para a América Latina, pois tornou-se referência para o BID e gerou estímulo à descentralização, e proporcionou maior destaque aos Municípios, que tiveram que se adequar às recomendações feitas. Diversas ações foram feitas, como a intensificação do compartilhamento das atividades de preservação patrimonial, o desenvolvimento de acordos, contratos de repasse e estruturas de coordenação local. Além de maior fortalecimento institucional, onde mesmo com a reaproximação do programa ao IPHAN em 2003 e novo alinhamento entre seus dirigentes, o trabalho cotidiano do IPHAN foi afetado apenas de cima para baixo, com poucos reflexos nos departamentos técnicos. E mesmo com as contribuições para o aumento dos recursos federais, para o foco na gestão e para a descentralização, constatou-se limitada consolidação das inovações, sem a institucionalização de ideias, critérios e métodos do programa. Parte da experiência do Monumenta foi reproduzida na estrutura atualmente criada para gerenciamento do

PAC-CH dentro da instituição, com uma diretoria independente dos departamentos técnicos e vinculada à presidência do IPHAN (GIANNECHINI, 2014).

Além de restaurar o patrimônio arquitetônico, o programa Monumenta, objetivou terminar com as causas da degradação, de maneira a melhorar a gestão e promover ações de valorização do patrimônio cultural. O programa visou garantir condições de sustentabilidade ao patrimônio, gerando recursos para o equilíbrio financeiro das atividades desenvolvidas, mantendo conservados os imóveis da área do projeto. Com isto, houve a manutenção das características originais dos bens, sem a necessidade de futuros recursos públicos, uma vez que permitia gerar novos usos para os imóveis e monumentos recuperados (ZAMBRANO, 2015). E estes imóveis restaurados geralmente estavam voltados a funções públicas, atividades culturais, turismo e lazer.

As 26 cidades contempladas pelo programa Monumenta, apresentaram o perfil do projeto com um diagnóstico da situação da área a ser interposta, das condições físicas, e questões sociais, definindo projetos em quatro itens: restauração de monumentos, requalificação de espaços urbanos, financiamento de imóveis propriedade privada e de ações culturais, fortalecimento das estruturas locais de turismo. O programa visava a sustentabilidade e para isto, foram estabelecidos os usos para permitir o retorno econômico para edifícios localizados em espaços urbanos requalificados. Assim, além dos edifícios, eles se tornarão sustentáveis e com seus conservação segurada, as áreas urbanas seriam mais atraentes (LIMA, 2015).

Quanto aos dados econômicos do Monumenta, este programa apresentou um total de 125 milhões de dólares, sendo que o BID financiou 50% dos custos do programa e o governo federal o restante. A contrapartida assumida pelo Governo Federal, 62,5 milhões, foi partilhada entre a União (30 milhões, o que representa 48% dos custos da conta), Estados e/ou Municípios (20 milhões, representando 32%) e a iniciativa privada (12,5 milhões, representando 20%) (MONUMENTA, 2006, p.17).

O Monumenta teve grande atuação na cidade de Pelotas, pois atuou na requalificação da Praça Coronel Pedro Osório, recuperação da Fonte das Nereidas, na reforma do Mercado Público, do Grande Hotel, da Casa 2, Casa 6, Teatro Sete de Abril, da Prefeitura Municipal, do Paço Imperial, Biblioteca Pública de Pelotas. Além da recuperação física dos prédios e requalificação do ambiente urbano, foram desenvolvidos projetos e ações nas áreas artísticas, culturais, de qualificação profissional, apoio institucional, turismo e educação patrimonial.

Programa de Aceleração do Crescimento (PAC- CH)

Em 2009, surgiu o projeto com o objetivo de criar uma linha de investimentos na preservação do patrimônio cultural, em escala nacional, dentro do PAC em curso, denominado PAC-Cidades Histórias ou PAC-CH. Os investimentos públicos foram delimitados e acordados pelas três esferas administrativas, com recursos provenientes da União.

O PAC-CH incluiu ações em 20 Estados da federação, excluindo-se somente Acre, Amapá, Distrito Federal, Espírito Santo, Rondônia e Roraima. O programa objetivava a preservação de áreas prioritárias do patrimônio histórico e artístico urbano sob proteção federal, além da identificação imediata na relação de bens tombados pelo IPHAN. Adotou-se como critérios para a listagem a conjugação das seguintes condições: presença de, no mínimo, dois monumentos tombados em nível federal, presença de fatores que contribuam para a configuração do conjunto urbano, tais como: a inserção em estrutura urbana de interesse de preservação, a ocorrência de elementos urbanísticos catalisadores ou articuladores, assim como a existência de unidade histórica e morfológica do tecido urbano e inserção em sítio protegido pelos níveis estadual ou municipal ou onde se registre a presença monumentos protegidos por esses níveis (CARMO, 2017).

As ações priorizadas pelo programa, foram selecionadas nos Municípios que tivessem finalizado, a primeira etapa denominada pelo IPHAN de Plano de ação das cidades históricas, que possuíssem bens com tombamento federal concluído, que estivessem inscritos na lista do patrimônio Mundial da Unesco, que fossem conjuntos urbanos macros na ocupação territorial, e/ou apresentassem urgência na salvaguarda de seu patrimônio. Os programas federais de preservação, trouxeram uma cultura da preservação que foi se solidificando e ganhando mais adeptos no país e acabaram estabelecendo diretrizes de ação por todo o país e estimulou à criação de órgãos e instituições de preservação nas outras esferas de governo.

A reflexão sobre a ampliação do patrimônio no Brasil, a intensificação das discussões entre gestores, técnicos e pesquisadores da área, o aumento da ênfase em outros aspectos da cultura (como o patrimônio imaterial), a reflexão sobre concentração de historicidade nos monumentos alvos dos programas, e a incorporação do discurso da relação do monumento com a cidade, foi ganhando força e espaço, principalmente no IPHAN, à medida que os programas se estenderam, a partir das críticas, dificuldades de implementação, dos sucessos obtidos em cada ação e das discussões internacionais proporcionadas pelos encontros dos profissionais da área e a difusão das resoluções através das cartas patrimoniais, declarações, compromissos, normas, recomendações, convenções e tratados (POZZER, 2011).

A partir das ideias e práticas concebidas pelo PAC-CH, é possível dizer que uma cultura da preservação foi se solidificando e ganhando adeptos no Brasil inteiro. E isto, estabeleceu diretrizes de ação em quase todo o território nacional e impulsionou a criação de órgãos e instituições de preservação a nível estadual e municipal. A reflexão sobre a ampliação do campo do patrimônio no Brasil, seja nas discussões entre gestores, técnicos e pesquisadores da área, no aumento da ênfase em outros aspectos da cultura, na reflexão sobre concentração de historicidade nos monumentos alvos dos programas, e na incorporação do discurso da relação do monumento com a cidade, contribui para ganhar força e espaço, principalmente no IPHAN (CARMO, 2017).

Esse programa que têm início, meio e fim, promovendo a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável. Idealizado como um plano estratégico de resgate do planejamento e de retomada dos investimentos em setores estruturantes do país, o PAC-CH foi importante para o aumento da oferta de empregos e na geração de renda, e elevou o investimento público e privado em obras fundamentais (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2012). Em 2011, o PAC entrou em sua segunda fase, tendo o mesmo pensamento estratégico, porém aprimorados pelos anos de experiência da fase anterior contando com mais recursos e parcerias com Estados e Municípios com a principal finalidade de melhora na qualidade de vida nas cidades brasileiras. A segunda fase do programa, contempla ações intergovernamentais articuladas com a sociedade para a preservação do patrimônio brasileiro, valorizando a cultura e promovendo o desenvolvimento econômico e social, com sustentabilidade e qualidade de vida para os cidadãos (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2012).

O PAC-CH objetivava ampliar a abrangência da estratégia do desenvolvimento conservando imóveis tombados, recuperando as edificações destinadas a atividades que favoreçam os sítios históricos, posicionando o patrimônio como eixo estruturante e indutor. Inicialmente atou em 44 cidades de 20 Estados da Federação, dispondo de um total de 1,9 bilhões de reais até o ano de 2015. Sendo R$ 1,6 bilhões para as obras públicas e R$ 300 milhões para uma linha de crédito para proprietários de imóveis de cidades tombadas pelo IPHAN. Este programa busca a promoção do patrimônio cultural, o desenvolvimento econômico social, valorizando as cadeias produtivas locais, a restauração de monumentos protegidos e a recuperação e revitalização das cidades. O PAC-CH tem sido executado de modo diverso e tem repetido, alguns erros dos programas anteriores, uma vez que ao cortar o

financiamento da conservação de imóveis privados e transformar os planos de ação num elenco de obras desconectadas, este programa não apresenta alternativas consistente de dinamização econômica e de uso socialmente significativo do patrimônio urbano (CARMO, 2017).

Resultados e Discussão

A Trajetória de preservação em Pelotas

Pelotas, foi um dos 26 Municípios reconhecidos pelo IPHAN, devido sua importância artística e histórica e foi escolhido para integrar o Programa Monumenta, a fim de recuperar seu acervo patrimonial. A valorização da cidade, deve-se a sua história cultural e ao fato de possuir um dos maiores conjuntos arquitetônicos de estilo eclético historicista no Brasil. Segundo a Secretaria Municipal da Cultura (SECULT), Pelotas possui seis prédios tombados em nível Federal, três em nível Estadual e doze em nível Municipal e outras 1189 construções, que apresentam valores históricos e estéticos, também foram inventariadas pela SECULT.

Pelotas, construiu sua história preservacionista, de forma similar ao adotado no restante do país. As primeiras ações efetivamente instituídas, foram direcionadas ao tombamento de bens imóveis e o reconhecimento desses bens como patrimônio cultural, em razão de serem monumentos arquitetônicos. É relevante à instância municipal como lugar institucional onde se manifestam as contradições dos processos de descentralização nos programas de preservação do governo federal. A atuação do IPHAN durante a trajetória da preservação do patrimônio histórico e cultural sempre foi constante, porém de interesse estratégico do governo federal, das instituições de financiamento e também da política local (ALMEIDA; BASTOS, 2006).

A cidade de Pelotas, possui políticas públicas de preservação patrimonial permanente, que propõem a aplicação de códigos e regulamentos no uso do inventário de edifícios do centro e áreas de preservação do patrimônio cultural. E servem para conhecer as propriedades a serem preservadas, bem como os direitos e responsabilidades dos proprietários e os benefícios gerados por estes edifícios. O governo ao determinar impostos especiais sobre propriedades com valor patrimonial, está estimulando a preservação da cidade em Pelotas, isto não é diferente, pois há isenção de impostos e incentivo fiscal para propriedades inventariadas que recebem conservação adequada pelo proprietário (RIBEIRO, 2013). Pelotas sofreu influência do contexto histórico e social, das mudanças de sua sociedade e também de influência externa que impactaram em sua herança e memória.

O Programa Monumenta em Pelotas

O programa Monumenta na cidade de Pelotas, atuou no Centro Histórico de Pelotas, no 2º loteamento urbano. O Monumenta é implementado nas cidades a partir da assinatura de convênios firmados entre o MinC, prefeituras e/ou estados, mediante o qual se estabelecem as atribuições de cada uma das partes, os valores a serem repassados e os prazos de execução das obras. Para acompanhar e conduzir as ações do Programa são formadas equipes compostas por técnicos do município ou do estado em conjunto com o Iphan. As equipes compõem a UEP que recebe orientações da UCG, com sede no MinC.

O orçamento definido em 2002 para o Programa de intervenção do Monumenta em Pelotas, intitulado Projeto de Recuperação do Centro Histórico de Pelotas, foi no valor de R$ 6.707.293,00 e neste teve-se dois termos de valores aditivos, nos anos de 2004 e 2008. O valor final do investimento, revisado em 2008, foi de R$ 11.473.368,77. Desse valor total, R$ 8.239.810,77 foram da responsabilidade do MinC/BID e R$ 3,233,558,00 da responsabilidade do Governo municipal. O valor cobrado ao Município pelo pagamento dos projetos eram como contrapartida que o Município assumiu com o acordo assinado desde 2002, onde a porcentagem de 30% do investimento realizado sob a sua responsabilidade. Em Pelotas, o cronograma previsto para a execução dos projetos foi até dezembro de 2012 (ZAMBRANO, 2015).

Como principais ações propostas pelo programa Monumenta, foram a execução de obras de restauração, educação e divulgação, promoções de turismo, reestruturação e fortalecimento institucional, oferecendo leituras e interpretações do patrimônio adaptadas às diferentes necessidades local. E como benefícios a serem esperados com a implementação do Monumenta destaca-se a requalificação da área central com as melhorias executadas no Praça Coronel Pedro Osório e nos edifícios do entorno, agregando esforços de poder público e agentes sociais envolvidos em diferentes áreas (ZAMBRANO, 2015).

Para a recuperação da área delimitada, as intervenções foram propostas visando a requalificação urbana, desenvolvendo e executando projetos de sinalização pública, elaboração de projeto para o sistema rodoviário, visando a diminuição do fluxo de veículos no centro histórico, elaborando projetos de iluminação pública para melhorar o centro histórico, garantir a acessibilidade, aumentar o mobiliário urbano, projetar, resgatar ou implementando novos móveis de acordo com o existente, reforço no segurança da área e proposta de mais espaços para atender à população local e os visitantes (ZAMBRANO, 2015).

A inclusão de Pelotas no programa Monumenta, foi fundamental na concretização dos anseios preservacionistas da cidade, atraindo o olhar da comunidade e despertando a curiosidade sobre a história de Pelotas. Foram realizadas diversas obras de recuperação e requalificação da Praça Coronel Pedro Osório e dos principais prédios localizados no seu entorno, incluindo o Largo do Mercado Público, Fonte das Nereidas (Chafariz localizado no centro da Praça Coronel Pedro Osório), Grande Hotel, Casa 2 e a Prefeitura Municipal. Além da recuperação física de prédios e monumentos históricos, outras ações culturais foram realizadas, na área da música, dança, teatro, artes plásticas, qualificação profissional, reconhecimento da cultura local e educação patrimonial (ALMEIDA; BASTOS, 2006).

Obras e ações do PAC-CH em Pelotas

Em 2009, a cidade de Pelotas foi inserida no Plano de Ação para Cidades Históricas, programa federal vinculado ao IPAHN/MinC. O PAC-CH prediz obras e ações de melhoria da infraestrutura local, desenvolvimento de projetos de capacitação e educação patrimonial, além de revitalização e requalificação de áreas da cidade, assim como o seguimento das obras de restauração de edifícios de valor patrimonial (DIAS, 2013). Assim como o Monumenta, o PAC-CH, também, utilizou ações junto ao patrimônio cultural como estratégia de desenvolvimento, para posicioná-lo como eixo indutor e estruturante. A atuação inicial ocorreu em 44 cidades de 20 Estados brasileiros, com a disponibilização de R$ 1 bilhão de reais até 2015 em obras públicas e R$ 300 milhões destinados a uma linha de crédito, para proprietários de imóveis de cidades tombadas pelo IPHAN. Em Pelotas, o PAC-CH teve como prioridade o restauro do Teatro Sete de Abril, a restauração do Museu da Baronesa, a implantação do Museu da Cidade de Pelotas na Casa 8, assim como o projeto e execução das redes elétricas subterrâneas no entorno da Praça Coronel Pedro Osório.

Em Pelotas, os projetos contemplados foram a restauração do Teatro Sete de Abril, implantação do Museu da Cidade de Pelotas (Casa 6), requalificação da Praça Coronel Pedro Osório e travessias acessíveis (Etapa final), etapa final da restauração da Casa 2 – Centro Cultural Adail Bento Costa, etapa final da obra do antigo Grande Hotel e restauração dos galpões anexos à estação Férrea – Centro Administrativo.

Conclusões

Pelotas é conhecida, nacionalmente, por seu importante acervo arquitetônico, e os programas federais de preservação Monumenta e PAC-CH proporcionaram diversos benefícios à cidade, como a restauração e conservação de prédios e espaços urbanos identificados e reconhecidos como Patrimônio Cultural da cidade. Também

realizaram atividades de capacitação de mão de obra, resgatando técnicas construtivas tradicionais do Patrimônio Arquitetônico da região, buscaram experientes artífices a fim de transmitirem seus conhecimentos e, assim, capacitaram trabalhadores da construção civil de Pelotas. Conclui-se que a preservação do Patrimônio edificado via investimento público, juntamente com a gestão dos patrimônios, provoca a utilização e manutenção do bem, gera empregos, aumenta a atratividade turística local, bem como promove equilíbrio financeiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Liciane Machado, BASTOS. Michele de Souza. **A experiência da Cidade de Pelotas no processo de preservação patrimonial**. Revista CPC, São Paulo, v.1, n.2, p.96-118, maio/out. 2006.

BICCA. Briane P. **Programa Monumenta Porto Alegre**. Brasília: Programa Monumenta/IPHAN, 2010. 240p.

BONDUKI. Nabil. **Intervenções urbanas na recuperação de centros históricos**. Brasília, DF: Iphan/Programa MONUMENTA, 2010. 376 p.

CARMO. Bárbara Helena Almeida. **Os Programas de Preservação do Patrimônio Cultural (PCH, MONUMENTA e PAC-CH) e a esfera municipal:** aproximações em Ouro Preto. XVII ENANPUR. São Paulo, 2017.

CARNEIRO. Keley Cristina. **Política pública patrimonial em Goiás-GO:** o programa MONUMENTA/BID (1995 a 2012) & a recuperação dos imóveis privados. I seminário sobre políticas públicas e aspectos das mudanças institucionais no Brasil e em Goiás, outubro/2012.

CASTRIOTA. Leonardo Barci. **Patrimônio Cultural:** conceitos, políticas, instrumentos. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009.

CORREA. Sandra Magalhães. O Programa de Cidades Históricas: por uma política integrada de preservação do patrimônio cultural urbano. In: **Anais** do Museu Paulista. São Paulo. v. 24. n. 1. p. 15-57. jan-abr. 2016.

CUNHA. Cláudia dos Reis. **Restauração:** diálogos entre a teoria e prática no Brasil nas experiências do IPHAN. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DUARTE JUNIOR. Romeu. Programa MONUMENTA: Uma Experiência em Preservação Urbana no Brasil. In: **Revista CPC** (USP), v. 10, p. 49-88, 2010.

GIANNECCHINI. Ana Clara. **O Iphan e o programa MONUMENTA.** Lições para a gestão do patrimônio cultural. Enap- Escola Nacional de Administração Pública. Brasília-DF, out, 2014.

HALLAL. Dalila Rosa, MULLER. Dalila. Impactos do turismo na Cidade de Pelotas/RS, segundo a comunidade local. In: **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, v. 3, n. 2, 2013.

HERNÁNDEZ. Josep Ballart, TRESSERAS. Jordi Juan i. **Gestión del patrimonio cultural.** 3. ed. Barcelona: Ariel Patrimonio, 2001.

LACERDA. Norma, ZANCHETTI. Silvio. Mendes. (org.). **Plano de Gestão da Conservação Urbana:** Conceitos e Métodos. Olinda: CECI, 2012.

LIMA, Sabina de Oliveira. **Evaluacíon del impacto del programa Monumenta en los centros históricos del sur de Brasil.** Tesis Doctoral. Madrid, 2015.

MICHELON. Francisca Ferreira, MACHADO JÚNIOR. Cláudio de Sá; GONZÁLEZ, Ana María Sosa (orgs.). **Políticas públicas e patrimônio cultural:** ensaios, trajetórias e contextos. Pelotas: Ed. da Universidade Federal, 2012, 359 p.

MEIRA. Ana Lúcia Goelzer. **O passado no futuro da Cidade:** políticas públicas e participação popular na preservação do patrimônio cultural de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 207 p.

MONUMENTA. **Sobre o Programa**. Disponível em <http://www.MONUMENTA.gov.br/site/?page_id=164>. Acesso em: 21 mar. 2018.

POZZER. Márcio R. O. **Políticas públicas para o patrimônio cultural na América Latina:** a experiência brasileira e equatoriana e o papel do Banco Interamericano de Desenvolvimento. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PICANÇO. Valéria Maria Pereira Alves. **Preservação patrimonial x qualidade de vida: avaliação pós ocupação no programa MONUMENTA.** Centro histórico de natividade – Tocantins. Universidade de Brasília. 2009.

RIBEIRO. Francine Morales Tavares. **Políticas públicas referentes ao patrimônio cultural edificado na Cidade de Pelotas, RS:** o caso da isenção do IPTU. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2016/11/Francine-Morales-Tavares-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2018.

RUA. Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas:** Conceitos Básicos. Departamento de ciência da administração/UFSC. p. 130, 2009.

ZAMBRANO. Laura. **El centro histórico de la ciudad de Pelotas**. Evolución urbana y gestión actual Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Programa de doctorado y diploma de estudios avanzados. Historia del arte y gestión cultural en el mundo hispánico. Disponível em <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/2865> . Acesso em: 13 mai. 2018.

OS DISCURSOS DA LEI 9.696/98 E DO CONFEF/CREF'S ACERCA DAS IDENTIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A POSSE DE BOLA EM DISPUTA

THE DISCOURSES OF THE LAW 9.696/98 AND FROM CONFEF/CREF'S CONCERNING THE IDENTITIES OF PHYSICAL EDUCATION: THE BALL POSSESSION IN DISPUTE

Débora Avendano de vasconcellos Sinoti[a]

[a] Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas - debsinoti@gmail.com

RESUMO

Este estudo é o recorte de uma proposta de tese, em andamento, para o doutoramento em Educação. A temática consta da discussão acerca das implicações da regulamentação da profissão de Educação Física (Lei 9.696/98) e consequente reforma curricular. Objetiva analisar as implicações dos discursos da Lei 9.696/98 e dos respectivos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física (Confef/Cref's) acerca das identidades da Educação Física, a partir de então. Inicialmente foi realizado um Estado do Conhecimento com o intuito de verificar o que se publicou acerca do tema. Constatou-se que a regulamentação foi resultado de intensos debates e disputas na área e que a reforma se deu de maneira aligeirada e insegura, resultando em currículos praticamente iguais. Também, de acordo com os estudos, constatou-se a atuação marcante e decisiva do Confef/Cref's. O estudo justifica-se, somado ao que se averiguou no Estado do Conhecimento, devido a um significativo número de processos judiciais, resultantes das interpretações da Lei9.696/98, das atuações e dos discursos dos conselhos Confef/ Cref's acerca dos espaços que devem ser ocupados pelos profissionais da área. A partir da hipótese de que está ocorrendo certo esmaecimento ou deslizamento de identidades profissionais. Em especial, reduzindo-se o bacharelado ao ramo das atividades físicas com um viés restrito e apequenado, em virtude da Lei 9.696/98. Como ferramenta de análise propõe-se utilizar-se da Análise de Discurso em Foucault.

Palavras chave: Confef/Cref's, Regulamentação da Educação Física, Identidades.

ABSTRACT

This study is the clipping of a thesis proposal, in progress, for a PhD degree in Education. The theme focuses on the discussion concerning the implications of the regulation of the profession of Physical Education (Law 9.696/98) and consequent curriculum reform. It aims at analyzing the implications of the discourses of the Law 9.696/98 and the respective Federal and Regional Physical Education Councils (Confef/Cref's) about the identities of Physical Education, since then. Initially a Knowledge State was carried out and then it was possible to notice that the regulation was a result of intense debates and disputes in the field and the reform occurred in a lightened and uncertain way, resulting in virtually equal curricula. Also, according to the studies, it was possible to notice a remarkable performance from the Confef/Cref's Councils. The study is justified, added to what was investigated in the Knowledge State, due to a significant number of court cases, resulting from interpretations of the Law 9.696/98, and the discourses of the Confef/ Cref Councils. Based on the hypothesis that there is some weakening of some professional identities, specially the one concerning the bachelor degree in the field of physical activities with a limited and belittled bias, due to the Law 9.696/98. There is the intention of using Foucault's Discourse Analysis as analysis tool.

Keywords: Confef/Cref's, Regulation of Physical Education, Identities.

Convite à partida: 20 anos da regulamentação da Educação Física: o que está em jogo?

A disciplina de Educação Física historicamente busca sua afirmação como área de conhecimento e atuação. Os questionamentos acerca de "Educação Física para quê?" e "Quem é o professor e/ou profissional[23] de Educação Física?", são atuais, embora, estas questões já tenham sido evocadas a partir da década de 1940. Ao longo de sua história, a Educação Física sofreu modificações quanto ao seu objeto e paradigmas epistemológicos, acompanhando as mudanças sociais e pedagógicas, voltados ao exercício de ver e rever o papel da educação, por exemplo.

De uma disciplina calcada no ideário higienista anterior a década de 1930, para a intensa valorização dos aspectos da capacidade de lutar e servir à Pátria, sob a perspectiva militarista logo a seguir em meados de 1940, esta foi inicialmente considerada centrada na realização de exercícios. Com o movimento da Escola Nova, a Educação Física, passou a ser vista como um meio da educação a qual, entre outras disciplinas, promoveria a educação integral do indivíduo, momento em que intensificaram as discussões quanto ao papel escolar da disciplina.

Já na década de 1960, inúmeras correntes pedagógicas surgiram para "dar conta" dos papéis que a Educação Física escolar deveria assumir. Os questionamentos acerca de para que esta serviria, começaram a tomar corpo e a definir rumos educacionais. Segundo Bracht (2003) logo a seguir, iniciou-se um movimento de despedagogização da Educação Física, pois, ao final da década de 1960 a Ciência Desportiva impôs-se fortemente.

Paralelamente[24] a esse movimento, um perfil não escolar, voltado ao empreendedorismo, culto ao corpo e das práticas de atividades físicas ligadas à saúde, denotaram outros perfis à área. Com mais força na década de 1990, sob a égide da aptidão física, das modificações do mundo do trabalho e de políticas de cunho neoliberais, a Educação Física passou a ser valorizada, mais intensamente, em função das demandas do mercado de trabalho. Apresentando-se como: a escolar e a de bens e serviços. Mais especificamente iniciando-se na regulamentação da profissão a partir da Lei 9.696/98, culminando com a reforma curricular – separação entre bacharelado e licenciatura –, denotando uma rachadura muito expressiva na formação e, consequentemente, na prática profissional e nas identidades dos egressos destes cursos.

No ano 2018, parcela da área comemora 20 anos de regulamentação da profissão e cerca de oito anos da separação curricular definitiva, outra, nega-a e rechaça[25] a formação bipartida. Uma categoria que, em grande parte, não aceita seus respectivos conselhos profissionais Conselho Federal de Educação Física (Confef) e Conselhos Regionais de Educação Física (Cref's), conselhos extremamente atuantes e determinantes para a regulamentação e reforma curricular, e ainda, nas determinações quanto a identidades à profissão.

A partir de então uma infinidade de processos judiciais tanto pela disputa de espaços de atuação pela área, como certa dificuldade de atribuir-se o que cabe à Educação Física, graças à Lei 9.696/98 dentre outros acontecimentos, movimentam o âmbito.

Após a realização de um estudo com o objetivo de analisar o que foi publicado acerca do tema entre os anos de 2010 (ano que saíram

[23]Denominação utilizada por parcela da área que colaborou significativamente para a regulamentação do profissional de Educação Física e consequente formação bipartida em licenciatura e bacharelado. Utiliza-se ao longo do texto as denominações de professor, profissional, docente, dentre outros, apenas para facilitar busca de sinônimos, almejando-se uma escrita mais fluente. Embora tenha-se ciência do conflito existente acerca das denominações (professor e profissional) especificamente para este âmbito. Pois, a partir de que se assumiu o termo profissional da Educação Física, foi que se possibilitaram a regulamentação e separação na formação, termo que muitos da categoria rechaçam.

[2424]Neste período da história da Educação Física, além de um processo de despedagogização da área em prol da afirmação de uma identidade biológica e médica, intensificaram-se também os discursos em função do mercado de trabalho: Educação Física como bem de serviço, voltada fortemente às atividades físicas. Dois discursos que, ao meu ver, capturaram a área e possibilitaram a regulamentação e reforma.

[25]No âmbito da Educação Física existem significativos movimentos de resistência, pleiteando a reunificação da formação. Universidades como Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do rio Grande do Sul (UFRGS) dentre outros. Para mais ver: TAFFAREL, Celi Zulke. Formação de professores de Educação Física: Diretrizes para a formação unificada. Kinesis, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, Jan./Jun, 2012.

os primeiros egressos nas formações bipartidas) e 2017, - Estado do Conhecimento -, se observou muitos conflitos na área. Constatou-se, a partir do estudo, a intensa participação na separação da formação e regulamentação da área, daqueles que futuramente comporiam o Confef. Também, segundo os estudos, que a reforma se deu de forma aligeirada e com poucas certezas, nos âmbitos das Instituições de Ensino Superior (IE's).

Em meio ao contexto apresentado, problematiza-se que cenário foi construído e como se apresenta ao longo de 20 anos, a partir das determinações da Lei 9.696/98 e as deliberações "policialescas" do Confef/Cref, em busca de identidades específicas e estanques à Educação Física.

Fazendo-se uma analogia com o jogo de futebol, como todo jogo, este obedece a regras e povoa o imaginário coletivo acerca de seu funcionamento. É "jogado", não por indivíduos, mas por uma coletividade que sofre diversas influências para seu desempenho em campo. A Educação Física, impregnada de movimentos corporais, jogos, esportes, culturas e tantas outras infinidades de manifestações "joga" e faz "jogarem-se" o futebol, entre tantos outros. E que "jogo" é o "jogo jogado" durante 20 anos de regulamentação pelos graduados em Educação Física. Quem joga o jogo? Quais regras "futebolísticas" e oficiais circulam "pela" e "na" Educação Física?

Em vista deste cenário pretende-se apresentar neste texto, um recorte de um estudo, contendo alguns indícios do que vem ocorrendo no âmbito da Educação Física, a partir de então. Inicialmente apresenta-se como a regulamentação da profissão e reforma curricular se constituíram. Após, os discursos Legais e as regras oficiais de jogo – os discursos do conselho profissional, dos órgãos e entidades educacionais e, por fim, decisões jurídicas –, com as implicações para o âmbito. Culminando-se com algumas reflexões e considerações para uma futura tese.

Os bastidores do jogo

Como se constituíram a regulamentação e a reforma curricular em Educação Física: discursos interligados, em busca de identidades distintas

Inicialmente far-se-á a trajetória de como se constituíram a regulamentação e a consequente reforma curricular na Educação Física. Ao dia 1º de setembro de 2018 fez 20 anos da regulamentação da Educação Física, graças a homologação da Lei 9.696/98. Data aliás, comemorativa para parcela[26] da área, criada pelo Confef, considerada o dia do profissional de Educação Física. Embora a lei tenha sido sancionada em setembro de 1998, e a separação apenas alguns anos mais tarde, nos bastidores da Educação Física, este debate data da década de 1940.

De acordo com a página *online* do Confef (2018) em 1946 foi fundada a Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física (FBAPEF). Ali já se iniciava o debate em busca de um consenso acerca da necessidade da criação de um conselho à área, em comparação com demais profissões já regulamentadas. A partir de então, iniciaram-se pelo país movimentos por dentro de Congressos contemplando o tema como foco central.

Havia então, segundo Taffarel (2012) um movimento de professores favoráveis à regulamentação e futura separação na formação, mas também, movimentos de resistência. A exemplo: A Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física, dentre outros expoentes da área, que à época travaram embates contra a regulamentação.

Dentre os favoráveis ao movimento estavam professores que buscavam um discurso muito específico à formação, inclusive os que futuramente assumiriam a coordenação dos respectivos conselhos Confef/Cref's. Ainda que a intenção da regulamentação tenha se iniciado em meados de 1940, foi apenas em 1980 que tais ideais tomaram corpo e força.

> De acordo com o depoimento do professor Castellani Filho, a corrente/vertente de

[26]A data foi criada pelo Confef. A parcela favorável à regulamentação e separação na formação comemora a data. Paralelamente, há um movimento contra a regulamentação que se considera professor de Educação Física, independentemente da formação, comemorando seu dia em 15 de outubro, o dia do professor.

> pensamento que estava frente à FBAPEF, no início dos anos 1980, defendia um discurso de higienização, de homogeneização da raça, de capacitação física do trabalhador, paradigma da aptidão física, promoção da saúde, entendida a partir do campo biofisiológico. (FINOQUETO, 2012, pg. 98).

Então:

> A FBAPEF, que estava desativada, é resgatada quando durante o II Congresso de Esporte Para todos – EPT, na cidade de Belo Horizonte, em julho de 1984, é realizada a Assembléia Geral da FBAPEF e eleita a diretoria para reiniciar a gestão da entidade. Nesta ocasião dentre alguns pontos, é discutida a questão da regulamentação da profissão e deliberado que a entidade deve envidar todos os esforços nesse sentido. O Prof. Dr. Inezil Penna Marinho informa sobre a impossibilidade de se criar Ordem ou Conselhos de professor de Educação Física, em razão de ser esta, substantiva da função de Professor. (CONFEF, 2018).

Com isso o professor Inezil Pena Marinho, professor com grande influência na área, propôs a troca da designação da profissão de "Professor de Educação Física" para "Profissional da Educação Física", sendo apenas mais uma das tentativas ao longo da história em busca de uma identidade[27] separada à de professor, para que fosse possibilitada a regulamentação. Em 1984 foi apresentado então o primeiro projeto de lei 4559/84 pelo Deputado Federal Darcy Pozza, (FINOQUETO, 2012). Dispunha a respeito dos conselhos federais e regionais em Educação Física, desportos e recreação, sendo vetado em 1989 pelo Presidente à época José Sarney, causando o fechamento das associações dos professores de Educação Física.

Em 1994 a área retomou o movimento com um discurso cada vez mais forte de assegurar a atuação em Educação Física apenas para os graduados na profissão – uma justificativa extremamente utilizada para defender os ideais de regulamentação da profissão – pois muitos exerciam a Educação Física sem a devida graduação. Tendo-se lançado em 1995 o Movimento Nacional pela Regulamentação do Profissional de Educação Física, obtendo-se a participação e o apoio dos mais diversos âmbitos políticos, sociais e da própria área com o projeto de Lei 330/95 do Deputado Eduardo Mascarenhas o que mais tarde modificado, culminou na Lei 9.696/98 – lei de regulamentação da profissão –, de acordo com Sofiste (2007).

A partir de então, por dentro de eventos e de universidades foram proporcionados debates em prol da regulamentação, o que gerou resistências por parcela deste círculo contrária à proposta. As discussões foram tomando espaço, principalmente em relação a necessidade de um documento jurídico que garantisse o fim de leigos e de ex-atletas como membros atuantes na profissão. Assim em 1º de setembro é sancionada a Lei 9.696/98, dispondo da profissão da Educação Física e criando os respectivos conselhos: Federal e Regionais (Confef, Cref's).

Ainda que a separação da Educação Física tenha ocorrido alguns anos mais tarde, as aspirações e debates ocorreram paralelas às da regulamentação. O motivo do veto ao primeiro projeto de Lei 4559/84 foi o de que a Educação Física estava associada à profissão docente, o que impossibilitava sua regulamentação. Foi então que Inezil Pena Marinho propôs a troca da designação de professor de Educação Física, para profissional da Educação Física. Era preciso rechaçar a identidade docente à formação. De acordo com Finoqueto (2012) o debate em torno da formação bipartida inicia-se na década de 1970. Novamente há menções de intensas discussões no meio em relação à fragmentação da profissão.

Em 1987 através da resolução n. 3/87 e a partir do parecer do então Conselho Federal de Educação (CFE) 215/87 surge a primeira menção à formação de bacharel, de acordo com Finoqueto (2012). Parecer aliás tendo como relator o professor de Educação Física Mauro Costa Rodrigues assumindo à separação dos âmbitos escolar e não escolar, como espaços de atuação. A resolução n. 3/87 em seu artigo 1º diz, de acordo com Cref 1:

[27]Valter Bracht na obra intitulada "Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz", estabelece um diálogo acerca dos questionamentos dos campos e da epistemologia da Educação Física, ao longo de sua história. Questões como: "Educação Física é ciência?", "A Educação Física está a reboque de outras ciências?", permeiam seu debate. O autor tensiona a busca da área à um Status de ciência, na dificuldade de atribuírem-se contornos à área e na reflexão quanto ao objeto da Educação Física.

> A formação dos profissionais das Educação Física será feita em cursos de graduação que conferirá o título de Bacharele/ou Licenciado em Educação Física" (CREF1, 2018).

Finoqueto (2012) relata que no ano de 1986, após inúmeras reuniões e reflexões nos mais diversos âmbitos da Educação Física, inclusive, a Universidade de São Paulo (USP), dentre outros integrantes do meio, assumiu-se o bacharelado como outro viés para a Educação Física. Estes entendiam que o bacharelado seria caracterizado como um espaço de pesquisa, visto como superior à licenciatura. Inicia-se, portanto, muito anteriormente a 2004/2005, quando da efetivação da reforma, os passos iniciais para tanto.

Ainda com a autora, vários professores, e com intensa participação dos conselhos e ainda uma significativa força política em outros âmbitos, os rumos para na separação foram apenas uma questão de tempo, paciência, embates travados – e por que não, força política? –. Através de pareceres e diretrizes curriculares nacionais para a Educação Física as normativas oficiais acabam por definir os rumos da Educação Física, influenciadas pelos mais diversificados atores e forças políticas. Entre estes estavam a Comissão e Especialistas de Ensino em Educação Física (Coespe-EF), Universidade de Campinas (Unicamp), Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a título de exemplos.

Então, com a Reforma das Licenciaturas instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (Resoluções CNE/CP n.01 e 02 de 2002), embora essas não determinassem a separação na formação da Educação Física, e mais tarde, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES n.07)[28], somados aos acontecimentos citados anteriormente é definida a reforma curricular na Educação Física, separando-se em Licenciados e Bacharéis.

As exemplificações citadas dão base às discussões que servem como mote para esta proposta. Contextualizar a área da Educação Física após a separação de sua formação e as lutas travadas por seus egressos frente ao contexto atual. A seguir exibem-se as regras oficiais, quais sejam, as normativas, resoluções e leis acerca do que é e quem é a Educação Física.

A regra é "clara"... os árbitros e discursos oficiais e com poder de polícia[29] acerca das identidades da Educação Física

Neste capítulo apresenta-se a Lei 9.696/98, as normativas e resoluções do Confef/Cref's igualmente, as resoluções, leis e normativas dos órgãos oficiais do âmbito educacional acerca da Educação Física – as regras oficiais do jogo.

Os discursos da Lei 9.696/98 e do Confef/Cref's

Conforme abordado anteriormente, a regulamentação da profissão potencializou-se devido às disputas ao objeto da Educação Física. A partir disto e das interpretações às diretrizes curriculares de 2004, foi possível a efetivação da separação curricular com intensa participação daqueles que viriam a compor o futuro Conselho.

A Lei 9.696/98, em sua redação, define o que cabe ao novo profissional. Embora, não faça distinção entre bacharel e licenciado, especifica estritamente suas funções em parcas linhas, rechaçando a identidade docente e ratificando o "nicho" das atividades físicas e do desporto. Desconsiderando o histórico de conquistas do âmbito em relação às práticas de

[28]De acordo com Finoqueto (2012) a resolução foi o golpe final para a reforma. Sua redação causou confusão e interpretações equivocadas com os termos graduados e licenciados. A tese da autora é de que, pelo fato, da resolução alternar os termos, somado, ao movimento tecnicista de parcela da área, consequentemente, a partir desta, a reforma curricular em Educação Física consolidou-se em todo o pais.

[29]CTN: Art. 78. Considera-se poder de polícia atividade da administração pública que, limitando ou disciplinando direito, interesse ou liberdade, regula a prática de ato ou abstenção de fato, em razão de interesse público concernente à segurança, à higiene, à ordem, aos costumes, à disciplina da produção e do mercado, ao exercício de atividades econômicas dependentes de concessão ou autorização do Poder Público, à tranquilidade pública ou ao respeito à propriedade e aos direitos individuais ou coletivos. (BRASIL, 1966).

cultura corporal, de expressão cultural, do exercício físico, dentre outros, a referida lei apresenta-se restrita, o que tem gerado inúmeros processos judiciais e discursos diferenciados entre Ministério da Educação (MEC) / Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Confef/Cref's.

A seguir, da referida lei, o artigo acerca das atribuições dos profissionais em Educação Física:

> Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto. (BRASIL, 1998.).

Em 2002 o Confef iniciou, com a Resolução 046/2002, as definições dos profissionais da Educação Física com o objetivo de nortear as fiscalizações do mesmo, a partir da lei de regulamentação que se apresentava muito restrita, objetivando também aumentar o espectro de atuação da área segundo Silva (2012).

A resolução acima, à época, não fazia menção a qualquer separação entre áreas (bacharel e licenciado), apenas contempla um *rol* extenso de atribuições, locais de intervenção profissional, inclusive, determinava as atribuições docentes – de competência do MEC/CNE–, como uma forma de manifestação e de garantia às mais variadas atribuições dos profissionais de Educação Física, em complemento ao que dizia a Lei de regulamentação 9.696/98, que se apresentava de maneira tão restritiva. Segundo a resolução 046/2002:

> Art. 1º - O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da auto-estima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo. (CONFEF, 2018).

No ano de 2005, com a efetivação da separação nas formações – o Confef passou a fiscalizar e a determinar – a partir da Resolução 94/2005, revogada pela 269/2014 (Confef, 2018) – que apenas os licenciados atuassem em ambiente escolar e os bacharéis, em ambiente extraescolar. Determinações, à época, consideradas sem poder legal e fora do poder decisórios do Confef.

Com isso o meio jurisdicional foi invadido por inúmeros processos, tanto por parte de graduados que desejavam trabalhar em todos os âmbitos, alegando que a restrição não lhes tinha sido informada, como ao não entendimento do significado Licenciatura Plena em Educação Física, somados a disputas de outras áreas tomando espaços considerados da Educação Física, de acordo com as compreensões do Conselho.

Ao longo do tempo, em especial, de 2005 – momento em que o corpo discente iniciou o ingresso nas graduações apartadas –, até poucos anos após 2010 – momento em que saíram os primeiros licenciados e/ou bacharéis para o mercado de trabalho –, o Conselho inicia um intenso processo de determinação exaustiva de todos os campos de atuação. Com as novas formações, o conselho passou a determinar o que caberia a cada formação e ainda, atribuir todo e qualquer forma de movimento à Educação Física, por conta de algumas áreas "invadirem" o "campo futebolístico" da Educação Física e dos litígios citados acima.

Graças aos embates judiciais, tanto as IES, quanto o próprio Conselho, passam a solicitar

ao MEC e ao CNE manifestações quanto às elucidações pertinentes, trazidas a seguir.

As legislações de apoio do MEC/CNE após a regulamentação da profissão - os discursos associados

Conforme Finoqueto (2012) a Resolução CNE/CES n.07/2004 (Diretrizes Curriculares da Educação Física) utilizou-se dos termos "licenciado" e "graduado" de maneira a causar equívocos o que segundo a autora foi o golpe final para a definitiva separação, pois determinou diferenciadas interpretações. A referida resolução em seu Art.1º:

> A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. (BRASIL, 2004).

Assim, em 2011 e 2012 respectivamente com a Resolução CNE/CES 274/2011 (Novas Diretrizes Curriculares da Educação Física) e Parecer CNE/CES 255/2012, ambos aguardando homologação, para elucidar as variadas interpretações e equívocos gerados pela resolução CNE/CES n.07/2004 e – litígios, além de um significativo número de apelos e consultas das IES ao CNE –, o relator para desenvolver seus argumentos pondera:

> Da exposição, formula as seguintes questões: I- As licenciaturas em Educação Física são consideradas graduação plena? II- As licenciaturas em Educação Física, independente da época de sua instalação, estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CP nº 1/2002? III- A Resolução CFE nº 3/1987 está revogada? Em caso positivo, desde quando? IV- É admissível que dois Cursos que conduzam à licenciatura em Educação Física ensejem registros em campos de atuação diversos? V- Como convivem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física – Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2012).

Em tempo o relator responde:

> A graduação compreende: a) Bacharelados, b) Licenciatura, c) Cursos Superiores de Graduação Tecnológica. As licenciaturas serão sempre cursos de graduação plena (art. 62), inexistindo a figura da licenciatura curta. [...] Resposta: Reitera-se aqui que todas as licenciaturas em Educação Física no Brasil estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CP nº 1/2002. Portanto, todos os licenciados em Educação Física têm os mesmos direitos, não devendo receber registros em campos de ação diferentes. (BRASIL, 2012).

Por fim:

> Portanto, está definido que (1) a competência para legislar sobre as qualificações profissionais requeridas para o exercício de trabalho que exija o atendimento de condições específicas é privativa da União, não sendo cabível a aplicação de restrições que eventualmente sejam impostas por outros agentes sociais; (2) a Lei Federal n° 9.696/1998 estabelece as competências do profissional de Educação Física e a condição requerida para o exercício profissional das atividades de Educação Física; (3) esta condição é o registro regular nos Conselhos Regionais de Educação Física; (4) a inscrição nestes Conselhos, para aqueles que se graduaram ou vierem a se graduar após a edição da Lei n° 9.696/1998, é restrita àqueles que possuem diploma obtido no país, em curso reconhecido, ou no exterior, e posteriormente revalidado; (5) a legislação educacional, e, em especial a Lei n° 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não discrimina cursos de Licenciatura entre si, mas apenas determina que todos os cursos sigam as Diretrizes Curriculares Nacionais; (6) enfim, todos os portadores de diploma com validade nacional em Educação Física, tanto em cursos de Licenciatura quanto em cursos de Bacharelado, atendem às exigências de graduação previstas no inciso I do art. 2º da Lei n° 9.696/1998. (BRASIL, 2012).

Ao manifestar-se, o CNE, além de ratificar que a graduação em Educação Física poderia ser em Licenciatura ou Bacharelado, nomeia para a União a competência de legislar acerca das qualificações profissionais. O CNE manifesta-se também quanto às suas compreensões acerca da formação da área. Salienta as competências adicionais, segundo legislações vigentes, à licenciatura.

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física são únicas, e qualquer outra interpretação é imprópria. **Os conteúdos curriculares, assim como as competências e habilidades previstas nas Diretrizes, referentes ao campo técnico-científico da Educação Física, são idênticas**

> **para a licenciatura e o bacharelado, não havendo divisão possível para nenhum efeito**. Mais uma vez, deve ser ressaltado que a licenciatura requer competências adicionais, nos termos da já citada Resolução CNE/CP nº 1/2002. (BRASIL, 2011, pg. 6, grifo meu).

Ambas, a Resolução CNE/CES 274/2011 e o Parecer CNE/CES 255/2012, após 7 e 8 anos respectivamente, ainda aguardam homologação em 2018. Em contato,[30] enviado ao MEC, questionando-o se haveria algum tipo de previsão de homologação das mesmas. Obteve-se como resposta a afirmativa de que estas apenas serão validadas após sua homologação e que para tanto aguarda-se o pronunciamento do Ministro de Estado da Educação. Ainda na mesma mensagem, foi informado que os pareceres foram devolvidos, pelo ministro, ao CNE e que se encontram em fase de análise.

Observa-se ao longo do texto das referidas resoluções discursos contrários ao que se compreende ser a formação de Educação Física, bem como, quais órgãos são competentes para tanto, se confrontarmos os discursos entre os órgãos oficiais educacionais e o Confef/Cref's, por exemplo.

Para intensificar-se mais ainda o debate, e ressaltar-se a disputa pela "posse de bola", em 2013 a partir da Nota Técnica da Coordenação Geral de Legislação e Normas de Regulação da Educação Superior/Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CGLNRES/ SERES) Nº 392/2013 a pedido, novamente das Ies acerca da competência dos Conselhos profissionais:

> De todo o exposto, conclui-se que temas relacionados ao exercício profissional são de competência dos Conselhos Profissionais, enquanto temas relacionados a formação acadêmica, regulação e supervisão da educação competem a este Ministério da Educação. (BRASIL, 2013).

Os discursos tanto quanto às identidades docentes, quanto a quem cabe tal "demanda" apresentam-se conflitantes entre as entidades educacionais e o Confef – órgãos oficiais e com poder de polícia. Fato evidente na Resolução 2011 e Parecer 2012 que ainda aguardam homologação e, segundo resposta do MEC, foram devolvidas pelo Ministro da Educação do Estado para novas análises. Essas "disputas de bola" refletem no âmbito judicial o que ver-se-á a seguir, com as decisões finais do Superior Tribunal federal (STF).

Os árbitros auxiliares: entendimentos jurídicos acerca das disputas na área

Após as primeiras turmas de licenciados e bacharéis saírem para o mercado profissional, o número de processos judiciais cresceram significativamente. Uma expressiva parcela dos egressos em Educação Física iniciou ações requerendo o direito de atuação plena. Argumentavam que a formação oferecia o título de Licenciatura Plena em Educação Física, demonstrando uma expressiva confusão acerca das limitações e possibilidades das formações.

Os egressos confundem-se com a titulação obtida e com os espaços de atuação. Igualmente outras áreas passaram a disputar os espaços com a Educação Física, além de disputas judiciais entre os profissionais da área e o Conselho.

A partir de então os tribunais de justiça passaram a receber pleitos relativos ao direito de exercer-se as duas profissões, ou ainda, alegações de não informação prévia durante a formação inicial destes impedimentos. Em breve pesquisa nos *sites* Tribunais Regionais Federais 1, 2, 3, 4 e 5 Regiões e no STF, encontram-se um expressivo número de litígios com motivações variadas.

Embora, de acordo com o MEC e CNE a partir das Resolução CNE/CES 274/2011 (Novas Diretrizes Curriculares da Educação Física) e Parecer CNE/CES 255/2012, ainda aguardando análise, o STF[31] decidiu em 2014 favoravelmente ao Confef. De acordo com a decisão, as atuações devem obedecer ás formações específicas, podendo o Confef

[30] Contato realizado por mim com o Mec a partir do serviço de ouvidorias ao cidadão : http://portal.mec.gov.br/ . A resposta de Protocolo 23546.025774/2018-19 foi enviada por e-mail.

[31] Para mais ver: http://www.stj.jus.br/repetitivos/temas_repetitivos/pesquisa.jsp?&l=1&i=647&tt=T. Acesso: 16/11/2018.

fiscalizar e determinar as atuações dos profissionais.

Como mais um modelo para análise acerca das implicações da Lei 9.696/98 e dos discursos e investidas do Confef/Cref, no *site* do Superior Tribunal de Justiça (BRASIL, 2015) há 2 informativos de jurisprudência, quanto a não necessidade de profissionais da dança, yoga, artes marciais, capoeira e Pilates[32], serem filiados ao Confef, liberando-os para o livre exercício de suas funções, em virtude de várias ações movidas pelo conselho. De acordo com as decisões jurídicas, observa-se uma compreensão muito restrita à identidade do meio face às interpretações da Lei 9.696/98.

Em suas justificativas, os "árbitros" associam à Educação Física somente a *performance* e o alto rendimento, pois segundo estes não há como depreender da Lei 9.696/98 o que cabe especificamente à área. Quando se referem à expressão corporal – no caso da dança – ou manifestação cultural – como para a capoeira –, não contemplam a Educação Física, em suas interpretações. A exemplo na decisão judicial, considerada como recurso para jurisprudência o Recurso Especial Nº 1.568.434 - SC (2015/0294145-1) (BRASIL, 2016) quando cita a Lei 9.696/98 como base para suas decisões:

> Os regramentos assim transcritos se limitam a definir os requisitos para a inscrição nos Conselhos Regionais (art. 2º) e a dispor sobre as atribuições a cargo dos profissionais de educação física (art. 3º), sem explicitar, com maior clareza, quais seriam as possíveis atividades abarcáveis no espectro dos afazeres físicos e do desporto, próprios dos profissionais de educação física. Assim vê-se que não é possível extrair dos artigos transcritos comando normativo que obrigue a inscrição dos professores e mestres de danças, ioga e artes marciais nos Conselhos de Educação Física. (BRASIL, 2016).

Logo a seguir:

> Os artigos 2º e 3º da Lei n. 9.696/1998 leva à conclusão de que as atribuições do profissional de educação física referem-se a atividades que visem, precipuamente, a atividade física e desportiva. Nessa seara, no caso dos autos, de acordo com o que foi assentado pelo Tribunal a quo, os profissionais indevidamente autuados desempenham atividades que tem por escopo principal não atividade física em si, mas a expressão cultural, espiritual e etc. (BRASIL, 2016).

Somando-se a questão, corre desde 2007 um projeto de Lei 1.371/2007 (BRASIL, 2007) que vem sendo arquivado e reaberto diversas vezes, atualmente reaberto por Alice Portugal do (PCdoB/BA) propondo acrescentar parágrafo único à Lei de regulamentação da Educação Física 9.696/98 ao artigo 2º. Determinando que não estão sujeitos à fiscalização dos Conselhos os profissionais da Dança, Yoga, Artes Marciais, Pilates, Capoeira (seus instrutores e academias). Tendo-se como último movimento em 2017 sido o projeto apensado a outros projetos de lei, aguardando a tramitação.

Embora tenha sido apresentado acima a decisão final do STF, considera-se este fato um potente dado de análise acerca dos discursos produzidos a partir da Regulamentação e separação da profissão. A Fisioterapia, graças ao método Pilates, tem abarcado grande parcela do mercado, inclusive como uma espécie de *Personal Training*, uma das únicas atuações restantes à área do bacharelado, de acordo com o que pretende -se discutir neste estudo. Como justificativa para o projeto de lei, Alice Portugal cita:

> A despeito de considerar a profissão de Educação Física uma atividade necessária e importante, reconhecida internacionalmente pelas contribuições que dá à sociedade, acredito que esta profissão tem suas especificidades próprias que diferem das demais manifestações culturais e artísticas, ofícios e expressões corporais que se aperfeiçoaram ao longo dos séculos, muitas delas se transformando em atividades profissionais, outras em tradições culturais dos povos. (BRASIL, 2007).

Ainda, ao defender a técnica de Pilates como uma modalidade fora da Educação Física, os argumentos oferecem potência às análises. Toda e qualquer associação da Educação Física com a interação corpo e mente, consciência

[32]Método criado pelo Alemão Joseph Hubertus Pilates no início do século XX. Utiliza-se molas e exercícios variados com fins de condicionamento físico e reabilitação.

corporal, dentre outros, tão caros à área, são rechaçados.

> Apesar da intrínseca ligação entre a técnica de Pilates e a Dança, é preciso destacar que o Método Pilates trabalha com conceitos multidisciplinares, uma vez que propõe a interação consciente entre corpo e mente através da concentração dirigida aos movimentos executados, buscando com isso ampliar a consciência corporal, reeducar movimentos que se encontram mecanicamente desorganizados, treinar o corpo para realização de movimentos variados, promover bem-estar físico e mental entre outros. (BRASIL, 2007).

Ao longo do texto a propositora demonstra desinformação quanto às históricas conquistas da Educação Física, e às relações da yoga, artes marciais e capoeira com a Educação Física, reforçando o ideário simplista que tem sido associado às identidades deste âmbito, em especial ao trecho de seu discurso, quanto ratifica a promoção do bem-estar físico e mental apartados da Educação Física.

Após as análises dos discursos oficiais, bem como, das interpretações jurídicas e diversas compreensões acerca das identidades e espaços associados à Educação Física, apresenta-se algumas disputas entre áreas.

As posses de bola

Em sua última versão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Brasil (2018), contempla a dança, e as lutas, entre outras unidades temáticas, entre os conteúdos da Educação Física escolar. Em março de 2016 ocorreu nas dependências do MEC uma reunião com representantes da área da Arte (especificamente da Licenciatura em Dança e professores de Educação Física, convidados pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

A pauta da reunião foi o impasse, entre as áreas, acerca do conteúdo de dança. Historicamente a dança é um conteúdo da Educação Física, com o surgimento das Licenciaturas em Dança, este último, alega ser a dança uma área do conhecimento das Artes e que deva ser desenvolvido por seus profissionais, já que para estes esta é uma expressão cultural do movimento. Dentre as justificativas é de que para a Educação Física a dança seria associada à *performance* e ganho de massa muscular, apenas.

O Confef/Cref's a partir de 2010, começou a elaborar resoluções com o intuito de afirmação do que compete à Educação Física. Em virtude destas e de outras demandas. Cada área de atuação é explicada à exaustão por parte do conselho, no intuito de ratificar os espaços de atuação de seus filiados, como o Pilates, a Capoeira, o treinamento desportivo, o treinamento funcional[33], dentre outros. Demarcando territórios e marcas identitárias.

Outro exemplo, está no Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (Coffito). De acordo com a Resolução 413 de 2012 (Coffito, 2018) o Treinamento Funcional faz parte das competências profissionais dos Fisioterapeutas. Assim como o Pilates, o Treinamento Funcional faz parte das ferramentas de trabalho da Educação Física. Este "embate em campo" evidencia os espaços e identidades atribuídos e disputados pelas duas áreas. Objetivando-se aqui apresentar possíveis dados de análise, quanto ao que vem ocorrendo no âmbito. Apresenta-se a seguir algumas breves considerações finais.

Considerações finais

O que se pretende neste texto é apresentar alguns indícios acerca do que vem ocorrendo no âmbito da Educação Física nestes 20 anos de regulamentação da profissão. Um recorte acerca de como apresenta-se o cenário da área, para analisar as implicações dos discursos da Lei 9.696/98 e dos respectivos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física (Confef/Cref's) acerca das identidades da Educação Física, com uma proposta de Análise do Discurso em Foucault. Nos discursos que

[33]Modalidade que se utiliza de movimentos básicos com a mobilização do corpo todo com os mais diversos objetivos. No ano de 2016 o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da quarta região (Crefito-4) conseguiu incluir a modalidade como uma de suas ferramentas de trabalho, com o Parecer n. 002/2016. Os fisioterapeutas estão atuando como *personais trainings* com os métodos Treinamento Funcional e Pilates.

circulam e fazem circular, que produzem e são produzidos, na posse de bola em disputa.

Observam-se deslizamentos identitários e que indicam a não garantia de atuação apenas à Educação Física, conforme aspirou-se na efetivação da regulamentação e da reforma curricular. São as verdades sendo produzidas a partir de discursos e produzindo subjetividades que interessam para a futura proposta. Que subjetividades profissionais estão sendo produzidas com tais discursos?

Discursos que falam acerca de identidades[34], produzindo verdades e subjetividades. Considerando-se o futebol como um discurso mais potente que o próprio esporte, em um conjunto de leis, instituições e representações do que o "conjunto futebol" venha a ser "chamado" enquanto verdades. A Educação Física, suas instituições, legislações e compreensões acerca de si, também compreendidas neste sentido. A Educação Física e suas regras oficiais como produção de subjetividades.

REFERÊNCIAS

[1] BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. 2.ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2003. 160p. (Coleção Educação Física).

[2] BRASIL, **Código Tributário Nacional.** Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios, 1966.

[3] BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**, 1996.

[4] BRASIL, **Lei 9.696**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, 1998.

[5] BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução n,1, de 18 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.** Brasília/DF, 2002.

[6] BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução n.2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília/DF, 2002

[7] BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n.07 de 31 de março de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, 2004.

[8] BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 1.371/2007 (Dança, Artes Marciais, Capoeira e Pilates)**, 2007.

[9] BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 274/2011**, 2011.

[10] BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 255/2012**, 2012.

[11] BRASIL, Ministério da Educação, Coordenação Geral de Legislação e Normas de Regulação da Educação Superior/Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (CGLNRES/ SERES). **Nota Técnica Nº 392 Atuação dos Conselhos Profissionais**, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/400-secretarias-112877938/seres-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superio-1288707557/18540-perguntas-frequentes-seres . Acesso: 28/05/2018.

[34]Algo não fixo, mas como discursos e práticas que interpelam, convocam sujeitos sociais de discursos particulares a ocuparem espaços, processos aos quais produzem subjetividades e os constroem como sujeitos. (HALL. 2000).

[12] BRASIL, Superior Tribunal de Justiça. Informativo n. 0555. In: **Informativo de Jurisprudência.** Brasília – DF, 2015.

[13] _____. Revista Eletrônica de Jurisprudência**.** In: **Ementa / Acórdão**. Brasília-DF, 2016. Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiroteor/?num_registro=201502941451&dt_publicacao=24/02/2016 Acesso: 28/05/2018.

[14] COFFITO.GOV. **Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional,** 2018.

[15] CONFEF.ORG. **Conselho Federal de Educação Física**, 2018.

[16] CREF1.ORG. **Conselho Regional de Educação Física, primeira região**, 2018.

[17] FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **Entre Licenciatura e Bacharelado em educação física:** reformas do ensino superior e a constituição das identidades dos profissionais de educação física da ESEF/UFPEL. 2012. 249 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPEL, Pelotas (RS), 2012.

[18] FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

[19] HALL, Stuart. 'Quem precisa da identidade?' In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.); Stuart Hall; Kathryn Woodward. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. ISBN 85-326-2413-8.

[20] SOFISTE, Ana Flávia Souza**. Profissional ou Professor de Educação Física? Interfaces de uma profissão regulamentada.** 2007. 172f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS POLÍTICAS NACIONAIS

LAS CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL A PARTIR DE LAS POLÍTICAS NACIONALES

Eliane Costa Brião[a]
Gabriela Medeiros Nogueira[b]

[a] *Instituto de Educação/Universidade Federal do Rio Grande,elianecosta81@hotmail.com*

[b] *Instituto de Educação/Universidade Federal do Rio Grande, gabynogueira@me.com*

RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa qualitativa com base nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), e utiliza da análise documental (CELLARD, 2016) para investigar as concepções de leitura e escrita que vêm sendo propostas para Educação Infantil a partir dos documentos oficiais nacionais. Nela analisamos os documentos normativos e orientadores para Educação Infantil publicados a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 1996 até a publicação do documento orientador Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 2017. Dentre os documentos estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI e a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Seguimos os referenciais teóricos de autores como Soares (1998), Ferreiro e Teberosky (1999) e Galvão (2016) para discutir as questões pertinentes à temática em estudo. Dos resultados, identificamos diferentes termos que designam as propostas para a leitura e a escrita na Educação Infantil, entre eles estão letramento e cultura escrita. Portanto, os documentos apresentam diferentes perspectivas que ora convergem com as especificidades no trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil ora divergem representando rupturas conceituais.

Palavras chave: Educação Infantil, leitura, escrita.

RESUMEN

El presente trabajo trata de una investigación cualitativa con base en el presupuesto de Bogdan y Biklen (1994), y utiliza del analice documental (CELLARD, 2016) para investigar las concepciones de la lectura y escritura que ven siendo propuesta para Educación Inicial a partir de los documentos oficiales nacionales. Analizamos el documentos normativos y orientadores para Educación Inicial publicados a partir de la promoción de la "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Nacional – LDB" en 1996 hasta la publicación del documento orientador "Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 2017". Entre los documentos están las "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI", los "Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI" y la "Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil". Seguimos los referenciales teóricos del autores como Soares (1998), Ferreiro y Teberosky (1999) y Galvão (2016) para discutir las cuestiones pertinentes la temática en estudio. De los resultados, identificamos diferentes termos que designan las propuestas para la lectura y la escritura en la Educación Infantil, entre ellos están letramento y cultura escrita. Por tanto, los documentos presentan diferentes perspectivas que ora convergen con las especificidades en el trabajo con la lectura y la escritura en la Educación Inicial ora divergen representando rupturas conceptuales.

Palabras clave: Educación Inicial, lectura, escritura.

Introdução

Neste artigo apresentamos resultados parciais de uma pesquisa em nível de mestrado, a qual busca investigar as concepções de leitura e escrita que vem sendo propostas para Educação Infantil no contexto das políticas nacionais desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 1996 até a publicação do documento orientador Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC 2017.

Em 1988 a Educação Infantil foi incluída na Constituição Federal, isso ocorreu com o fim da ditadura militar, período em que houve uma abertura política que possibilitou a ação de movimentos reivindicatórios, entre eles o "Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista" que pleiteavam a educação das crianças pequenas (ROSEMBERG, 2003, p. 33). A educação das crianças de 0 a 6 anos como dever do Estado prevista na Constituição Federal de 1988, representou um marco, ao reconhecê-las como cidadãos de direitos. De acordo com Rosemberg (2003, p. 34):

> Nesse período foram elaboradas propostas de políticas nacionais de Educação Infantil que, sob a égide da educação, afastavam-se do modelo anterior, mais vinculado ao setor da assistência.

Esse fato representa para Educação Infantil uma ação de ruptura da função assistencialista para função educativa. A autora acrescenta que: "A nova concepção de EI equipara o educar ao cuidar de crianças nessa fase da vida" (ROSEMBERG, 2003, 34).

No ano de 1996 a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica através da LDB, neste processo houve a fragmentação desta etapa escolar a qual passou a ser constituída por creche com atendimento das crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para as crianças de 4 aos 6 anos. Nesta década, emergiram muitos documentos produzidos pelo Ministério da Educação – MEC e pela Coordenação Geral da Educação Infantil – COEDI com o propósito de organizar o currículo para essa etapa escolar. Nesse sentido, foram publicados alguns documentos, mas somente alguns deles foram promulgados como políticas nacionais, entre eles os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI em 1998 e o Parecer nº 22/98 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.

Esses documentos são discutidos por pesquisadores e alguns, são alvo de críticas, como o caso dos RCNEI que apresentavam uma ruptura na concepção de Educação Infantil apresentada nos documentos produzidos anteriormente pela COEDI[35]. Diversas mudanças perpassaram a organização da Educação Infantil nas últimas três décadas, como a incorporação desta etapa escolar na LDB em 1996 até a mais recentemente em 2017, no programa de formação continuada do PNAIC.

O PNAIC foi instituído pelo governo Federal no ano de 2012 reafirmando a perspectiva que toda criança deve estar alfabetizada até os 8 anos de idade, final do 3º ano do Ensino Fundamental. Uma de suas principais ações foi o investimento em formação continuada de professores pertencentes ao primeiro ciclo de alfabetização. No entanto, em sua última edição em 2017, por meio de um documento orientador, passou a incorporar os professores da Educação Infantil mais especificamente da pré-escola. Como material de formação foi proposto a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Este contexto político levanta a questão de se alfabetizar ou não na Educação Infantil.

Para esclarecer esta questão, investigamos os documentos oficiais nacionais que orientam o trabalho docente da Educação Infantil com o objetivo de compreender as concepções de leitura e escrita que vem sendo propostas para esta etapa escolar a partir das políticas nacionais, contribuindo assim, para o campo de pesquisa sobre as ciências humanas no que

35 "Educação Infantil no Brasil" (1994), "Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil" (1994), "Educação Infantil no Brasil: Situação Atual" (1994), "Critérios para Atendimento em Creches e Pré-escolas que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças" (1995) e Proposta Pedagógica e Currículo para Educação Infantil (1996).

se refere às políticas e conjunturas sociais.

Neste artigo apresentamos um panorama dos materiais voltados para a Educação Infantil a partir da LDB, focando em leis, pareceres, resoluções e materiais que orientam a prática pedagógica nessa etapa da educação básica; identificamos as concepções de leitura e escrita que são concebidas para a Educação Infantil a partir dos termos e conceitos veiculados nesses materiais; e finalizamos reconhecendo as mudanças e permanências em relação à leitura e à escrita no que tange as políticas nacionais para a Educação Infantil.

Desenvolvimento

Para atingir os objetivos delineados nesta pesquisa, cujo foco de investigação é a leitura e a escrita na Educação Infantil no contexto das políticas nacionais, utilizamos como base a pesquisa qualitativa, tendo em vista que:

> A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (BOGDAN; BINKLEN, 1994, p. 49).

Neste sentido, dirigimos o olhar à legislação da Educação Infantil com estranhamento, situação que permite evidenciar os processos e as disputas que permearam a elaboração dos documentos para Educação Infantil, em especial as propostas que envolvem a leitura e a escrita.

Nessa investigação temos como objeto de pesquisa os documentos publicados pelo MEC entre os anos de 1996 e 2017. Sobre os documentos Cellard (2016) ressalta a importância dos registros escritos, afirmando que este possibilita alguns tipos de reconstrução, por isso é uma fonte preciosa para o pesquisador. Porém, o autor destaca os desafios e limites da pesquisa documental:

> O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas […] deve localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, assim como sua representatividade. […] Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver a mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhes são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc (CELLARD, 2016, p. 296).

Seguindo os pressupostos da pesquisa documental, o nosso olhar para os registros foi com desconfiança, pois é preciso avaliar a legitimidade do que está expresso, no entanto, como em qualquer outra fonte de pesquisa, há limitações na forma de como a informação está disposta.

Utilizando da análise documental como procedimentos de coleta e análise de dados. Triviños (2009, p. 111) descreve a pesquisa documental como um:

> […] tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares.

Com base neste procedimento metodológico, nossa fonte de coleta de dados foi o site do MEC, onde selecionamos Pareceres, Resoluções normativas e documentos orientadores para a formação de professores que contenham orientações pedagógicas para a Educação Infantil. Estes materiais estão disponíveis em formato PDF (Formato Portátil de Documento) o que nos possibilitou realizar uma pesquisa por meio do recurso de localização de texto. Como descritores utilizamos leitura e escrita, termos que abordam a temática em estudo.

Cabe destacar que buscamos os termos utilizados para designar a leitura e a escrita na Educação Infantil, como resultado, além da leitura e da escrita também encontramos a linguagem, letramento e cultura escrita que apareceram veiculados a essas informações. Através destes termos buscamos identificar as concepções de leitura e escrita que vem sendo propostas para Educação Infantil a partir das políticas nacionais.

Com base nos resultados, realizamos um panorama contendo algumas orientações sobre o desenvolvimento do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil a partir dos documentos normativos que são os Pareceres que tratam das DCNEI (1998) e DCNEI (2009); e dos documentos orientadores RCNEI (1998) e a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016). Estes documentos passam a ser corpus dessa pesquisa, pois apresentam orientações mais específicas para o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil e serão discutidos neste artigo.

Resultados e discussão

Para dar início a discussão destacamos alguns movimentos da legislação que reorganizaram a Educação Infantil nestas últimas décadas. A começar pela LDB, que em 1996 determinou a Educação Infantil às crianças com faixa etária de 0 a 6 anos de idade, no entanto, a promulgação da Lei nº 11.114 de 2005 e a Lei nº 11.274 de 2006 provocaram alterações na LDB. A primeira definiu como obrigatória a matrícula das crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental. A segunda estabeleceu a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, reafirmando a obrigatoriedade do ingresso das crianças aos 6 anos de idade nesta etapa escolar. Através destas legislações a Educação Infantil passou a compreender a faixa etária do 0 aos 5 anos de idade.

Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 59 publicada em 2009 e a Lei nº 12.796 no ano de 2013 provocaram alterações significativas no que se refere à Educação Infantil, dentre elas: a educação gratuita e a obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade; a Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade; creches às crianças de até 3 anos e pré-escola às crianças de 4 e 5 anos. Com isso, ficou estabelecido a obrigatoriedade da oferta pelo poder público e a matrícula, pelos responsáveis das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.

Com base nessas mudanças, é possível compreender que nos documentos oficiais até o ano de 2006 a Educação Infantil era destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade, e posteriormente, passou a corresponder o período de 0 aos 5 anos. No que se refere a pré-escola, passou a atender as crianças dos 4 aos 5 anos de idade. Além das legislações que estabelecem a obrigatoriedade da oferta pré-escolar, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) também reforça esta ação traçando como meta a universalização desta etapa escolar até o ano de 2016. Ao analisarmos as políticas nacionais para Educação Infantil percebemos que as mudanças nas legislações implicaram na elaboração e implementação de documentos normativos e orientares destinados a essa etapa escolar.

No que se refere aos documentos normativos, o Parecer nº 22/98 que estabelece as DCNEI (1998) é um documento de caráter mandatório que emerge após a LDB e tem como base o cuidado aliado a intencionalidade educativa. Este documento enfatiza propostas pedagógicas para esta etapa escolar, e com relação à leitura e escrita utiliza o termo linguagens no sentido de comunicação e expressão manifestadas pelas próprias crianças:

> […] nos primeiros cinco a seis anos de vida dos seres humanos, que incapazes de falar, locomover-se e organizar-se, ao relacionar-se com o mundo a seu redor, de maneira construtiva, receptiva, positiva, passam a mover-se, comunicar-se através de várias linguagens, criando, transformando e afetando suas próprias circunstâncias de interação com pessoas, eventos e lugares (BRASIL, 1998a, p. 6-7).

Nas DCNEI (1998) as linguagens são reconhecidas como meio de desenvolvimento e de aprendizado às crianças. Embora o documento não evidencie o termo linguagem escrita, enfatiza que ação pedagógica é inerente a esta etapa escolar. Sobre a linguagem na Educação Infantil Mello (2005, p. 32-33) argumenta que:

> […] a informação vai ser apropriada apenas se a criança puder interpretá-la e expressá-la na forma de uma linguagem – que pode ser fala, um texto escrito, um desenho uma maquete, uma escultura, um jogo de faz-de-conta, uma dança – que torne objetiva a sua compreensão.

Na discussão acerca do que deve ser ensinado na Educação Infantil, Mello (2005) destaca as linguagens como forma de expressão das crianças. Esta perspectiva vai ao encontro dos princípios das DCNEI (1998). Tratando da escrita, a autora sugere que:

> […] começamos não por propor atividades de escrita para as crianças, mas por estimular e exercitar seu desejo expressão. Fazemos isso quando deixamos contar suas histórias de vida e de imaginação para o grupo – e também contando histórias para ela, histórias que ela recontar depois. […] quando estimulamos sua observação, quando solicitamos rotineiramente sua participação na solução de problemas e na discussão de temas apresentados em aula […] (MELLO, 2005, p. 37).

Contrapondo às atividades de treino para a escrita para Educação Infantil, a autora propõe práticas que estimulam a expressão e possibilitam a introdução adequada ao mundo da linguagem escrita.

Seguindo a mesma perspectiva de currículo para Educação Infantil, no Parecer nº 20/09 referente a Revisão das DCNEI a linguagem escrita aparece claramente ao longo do documento.

> É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita […] (BRASIL, 2009a, p. 15).

Além disso, reconhece a escrita inerente ao cotidiano das crianças.

> Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente (BRASIL, 2009a, p. 15).

Neste documento normativo há um reconhecimento explícito da presença da linguagem escrita na sociedade, pois a criança vive em um contexto letrado. No entanto, ressalta a falta de entendimento sobre o trabalho com a escrita na Educação Infantil, afirmando que:

> […] a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2009a, p. 15-16).

Analisando este excerto, o documento denuncia e repudia uma prática de leitura e escrita que muitas vezes, se encontra presente na Educação Infantil, pois se refere à prática mecânica de decodificação do escrito. Soares (1998, p. 33) define este processo como alfabetização: "[…] enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita […]". No entanto, a autora ressalva que é preciso "[…] sobretudo, fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções […]" (SOARES,1998, p. 33).

Com base nesse entendimento é possível afirmar que o documento apresenta uma crítica a práticas que se assemelham a alfabetização, porém a alfabetização definida por Soares (1998) está para além da codificação e decodificação, pois compreende também ao uso da escrita atribuído as suas funções.

Explorando os Pareceres que estabelecem as DCNEI nos anos de 1998 e 2009 foi possível identificar propostas que seguem a mesma perspectiva pois orientam o trabalho na Educação Infantil através das linguagens, no entanto, a revisão das DCNEI em 2009 acrescenta a linguagem verbal constituída pela oralidade e escrita. Além disso, estes materiais criticam o trabalho mecânico de codificação e decodificação do sistema de escrita. Entre o período de publicação das primeiras DCNEI em 1998 à sua revisão em 2009, há um salto pois aparecem orientações mais específicas para o trabalho com a leitura e a escrita reconhecendo-as inerentes ao cotidiano das

crianças.

Tratando dos documentos orientadores, analisamos os RCNEI e a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Cabe destacar que ambos documentos são de apoio ao currículo para Educação Infantil, diferentemente das DCNEI que possuem caráter mandatório. Os RCNEI foram produzidos no mesmo período das primeiras DCNEI (1998), no entanto sua abordagem sobre a linguagem escrita se contrapõe aos princípios estabelecidos nas diretrizes.

O RCNEI é composto por três volumes, o terceiro desse material contém o capítulo "Linguagem Oral e Escrita" contemplando os subtítulos "Desenvolvimento da Linguagem Escrita", "Objetivos", "Conteúdos", e "Orientações Didáticas" em que apresenta indícios para sistematização da escrita, como exemplo sugere ao professor orientar a criança na escrita do próprio nome.

> Os nomes podem estar escritos em letra maiúscula, tipo de imprensa (conhecida também como letra de fôrma), pois, para a criança, inicialmente, é mais fácil imitar esse tipo de letra. Trata-se de uma letra mais simples do ponto de vista gráfico que possibilita perceber cada caractere, não deixando dúvidas sobre onde começa e onde termina cada letra (BRASIL, 1998b, p. 148).

Na sequência, explica como o professor pode explorar outras fontes escritas:

> As crianças podem saber de cor os textos que serão escritos, como, por exemplo, uma parlenda, uma poesia ou uma letra de música. Nessas atividades, as crianças precisam pensar sobre quantas e quais letras colocar para escrever o texto, usar o conhecimento disponível sobre o sistema de escrita, buscar material escrito que possa ajudar a decidir como grafar etc (BRASIL, 1998b, p. 148).

Considerando as orientações apresentadas nos RCNEI, percebemos que o objetivo é criar situações favoráveis para a apropriação da escrita. Todavia, a tarefa de sistematização da escrita é específica para os primeiros anos do Ensino Fundamental, sobre este assunto Mello (2005, p. 24) argumenta:

> […] temos contaminado, por assim dizer, a educação infantil com as tarefas do ensino fundamental […] percebo uma concepção muito forte – muitas vezes sustentada pela pressão dos pais, mas sobretudo pela própria formação dos professores que trabalham com a educação infantil – que defende a antecipação da escolarização, e tal escolarização precoce ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz-de-conta, da conversa em pequenos grupos quando as crianças comentam experiências e atribuem significado às situações vividas.

Mello (2005) denuncia e repudia a antecipação das práticas do Ensino Fundamental, evidenciando que estas ocupam atividades que são importantes para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Além de abordar a prática da escrita na Educação Infantil, os RCNEI fazem referência ao letramento:

> […] o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. […] Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. A partir desse intenso contato, as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita (BRASIL, 1998b, p. 22).

Esta alusão ao letramento, vai ao encontro da definição apontada por Soares (1998, p. 44):

> […] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida.

Analisando as definições de letramento,

identificamos que os RCNEI estão de acordo com o que afirma Soares (1998). Apesar de abordar o letramento, os RCNEI retomam o processo sistemático de aprendizagem da escrita.

> No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem "erros". Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses "erros", permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições (BRASIL, 1998b, p. 128).

Esta reflexão sobre os significados da escrita nos remete aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os quais deram origem à teoria da psicogênese da língua escrita na década de 80. Estes estudos revelam que as crianças formulam hipóteses a respeito do código escrito. Além disso, Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam uma concepção para o significado do "erro" na aprendizagem da escrita, embora os RCNEI não façam referência às autoras, esta perspectiva é apontada no documento. No que se refere ao "erro", Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que erros são construtivos na escrita, de certa forma, isso também é citado nos RCNEI, no entanto, a orientação para o ensino sistemático da escrita se contrapõe ao que apontam os estudos sobre o currículo da Educação Infantil, e principalmente, aos princípios das DCNEI (1998), documento mandatório em vigor na ocasião.

Por conta de diversas divergências os RCNEI foram alvos de muitas críticas realizadas por pesquisadores da Educação Infantil. Cerisara (1999) analisou os pareceres produzidos acerca da versão preliminar do documento RCNEI e constatou que, tanto a forma como o conteúdo do material não se articulavam à realidade das escolas, dos profissionais e nem das famílias das crianças da Educação Infantil. Entre as críticas ao documento está a linguagem utilizada: "[…] à constatação de problemas de redação, gramaticais e ortográfico, sérios problemas de coerência interna e conceituais"(CERISARA, 1999, p. 24). De acordo com a autora, a estrutura complexa com excesso e repetição de tópicos, além da indefinição do leitor, dificulta a compreensão por parte dos profissionais da Educação Infantil.

De acordo com Palhares e Marinez (1999,) este material representava um desvio de rota com relação aos cadernos produzidos anteriormente pela COEDI[36]. Enquanto o COEDI pretendia apoiar as escolas na elaboração das suas propostas pedagógicas para a Educação Infantil, o MEC tinha como objetivo a criação de parâmetros para toda Educação Básica tendo como proposta os RCNEI, que surgem no mesmo movimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

Kramer (2005) discute sobre este tensionamento que marcou as intenções da COEDI e MEC para Educação Infantil. Como resultado deste conflito houve a troca de liderança do COEDI, que contribuiu para publicação dos RCNEI. Apesar de tantas controvérsias o RCNEI passou a ser o documento oficial para Educação Infantil, este material serviu de orientação para a prática pedagógica durante muitos anos nesta etapa escolar.

Após os RCNEI o material pedagógico produzido para formação dos professores da Educação Infantil é a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Este material foi publicado em 2016, mas se tornou parte das políticas nacionais em 2017 ao ser proposto pelo Governo Federal através do documento orientador do PNAIC que consistia em desenvolver:

> […] uma **perspectiva ampliada de alfabetização**, trabalhando a Alfabetização na

36 No início da década de 90, a COEDI produziu uma série de cadernos caracterizado pelos rostinhos de crianças nas capas. Estes materiais foram resultado de ampla discussão realizadas por pesquisadores, entre eles está Propostas Pedagógicas e Currículo na Educação Infantil (1996).

> Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (BRASIL, 2017, p. 5, grifo do autor).

Por se tratar de um programa de formação de professores para alfabetização, ao dar destaque à "perspectiva ampliada de alfabetização", o documento pode estabelecer uma relação entre alfabetização e Educação Infantil, mais especificamente, a pré-escola, etapa que foi incluída neste programa. No entanto, leva em consideração as perspectivas e as especificidades do trabalho com a leitura e escrita nesta etapa escolar, este detalhe é de suma relevância aos professores da Educação Infantil, para que não haja confusão entre o processo de alfabetização e o trabalho com a leitura e escrita.

Outro fator importante é que a inclusão da Educação Infantil no PNAIC ocorre no contexto em que a oferta da pré-escola passa a ser obrigatória, esta política demanda a formação dos professores para orientar as práticas pedagógicas desta etapa.

A coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil proposta pelo PNAIC para a formação dos professores da Educação Infantil é composta por nove cadernos, e tem como princípios norteadores as DCNEI (2009), enfatizando que:

> As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2009a, p. 15).

Corroborando com estes princípios, também destaca a Resolução nº 05/09 que Fixa as DCNEI, a qual tem como base os eixos norteadores interações e brincadeiras, e estabelece em seu Art. 9º experiências que:

> […] II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; […] (BRASIL, 2009b, p. 21).

Com isso, percebemos que a coleção utiliza como referência as orientações das DCNEI expressando que dentre as linguagens, a escrita também está inerente às experiências necessárias para o desenvolvimento infantil. Por essa razão, neste trabalho apresentamos as concepções de leitura e escrita a partir do caderno 3, titulado "Linguagem oral e linguagem escrita: práticas e interações", cujo foco é a temática em estudo.

No que se refere à forma deste material, tem uma apresentação visual atraente, com desenhos e pinturas coloridas de animais, crianças e situações que correspondem ao conteúdo em discussão. Com relação à linguagem, é direcionada explicitamente à professora, tendo em vista que a maioria dos profissionais da Educação Infantil são do gênero feminino.

Com a preocupação de dialogar com a professora, o conteúdo é organizado com a seguinte estrutura: Iniciando o diálogo; Quadro teórico; Compartilhando experiências; Reflexão e ação; Aprofundando o tema; e Ampliando o diálogo. A partir dessa organização é possível perceber que a proposta inicia com o diálogo direcionado para a professora, depois apresenta o quadro teórico justificando o trabalho com a temática, posteriormente há uma exibição das experiências já realizadas, na seção Reflexão e ação são atividades para serem desenvolvidas pela professora e na Ampliando o diálogo são sugestões de livros, filmes e materiais como aporte para a professora qualificar sua formação e prática pedagógica.

Com relação às discussões sobre a linguagem oral e escrita o material propõe a cultura do escrito, as concepções e inter-relações da linguagem oral e escrita e os seus modos de apropriação. Tratando da cultura do escrito Galvão (2016, p. 25) afirma que:

> […] a escrita é apenas uma das linguagens com as quais a criança se relaciona, na maior parte dos lugares da sociedade contemporânea, desde que nasce.

A autora reconhece a escrita presente no cotidiano da criança, no entanto acrescenta a perspectiva escolar sobre o uso da escrita:

> […] que existem muitos modos de se relacionar com o escrito nas sociedades contemporâneas e que a escola tende a privilegiar apenas um deles, temos a oportunidade de incorporar essa pluralidade de modos em nosso trabalho pedagógico, valorizando-os (e não apenas criticando-os). Para que isso ocorra, é necessário, antes de tudo, conhecer essas culturas escritas (GALVÃO, 2016, p. 27).

A autora evidencia a pluralidade de modos de se relacionar com o escrito na sociedade contemporânea, e propõe à escola ampliar o modo de trabalhar com a escrita, mas para isso é preciso reconhecer os diferentes modos que as crianças se relacionam com a escrita. Explicitando este assunto Galvão (2016) destaca que a cultura do escrito pode ocorrer através da linguagem oral: como as narrativas de histórias orais com rima, verso ou informativas; e das interações das crianças com os livros em outros contextos, como por exemplo, com a leitura da bíblia.

É importante que o trabalho pedagógico valorize as diferentes interações, cabe destacar que seguindo os princípios das DCNEI (2009) as interações e brincadeiras são citadas no caderno.

> É no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças (GALVÃO, 2016, p. 26).

As interações e as brincadeiras são indicadas como meio de se relacionar com a escrita. Para isso, apresenta algumas propostas que exigem o registro escrito realizado pelo docente por meio da interação com os alunos entre elas a chamadinha, o registro da rotina, o diário e a agenda. Além das atividades com exploração da oralidade e argumentação, como roda de conversa, cantar e ouvir histórias, possibilitar às crianças recontar histórias e fatos permitindo a (re) construção de significados e envolvimento com a oralidade.

> A oralidade e a escrita são duas modalidades da linguagem verbal, que se organizam em palavras e textos, constituindo-nos como pessoas, individual e socialmente (GOULART; MATA, 2016, p. 45).

Para as autoras, através da linguagem as crianças vão atribuindo significados e se constituindo dentro da sua cultura. Por isso a linguagem é fundamental para apropriação da cultura, por meio dela as crianças interagem com os outros e aprendem sobre o mundo.

Com base nesta perspectiva, cabe ao docente da Educação Infantil proporcionar e ampliar conhecimentos de mundo que são internalizados pelas crianças por meio da linguagem. Neste sentido, deve promover o contato com as variadas formas linguísticas (não apenas a norma culta) e o trabalho com as diversas formas de expressão, entre elas Goulart e Mata (2016, p. 55) destacam que:

> A escrita também pode ser considerada no conjunto de formas de expressão do mundo simbólico que crianças, jovens e adultos habitam, em sociedades letradas (desenhar, gesticular, pintar, dançar e outras).

Neste conjunto de formas de expressão o ler e o escrever ganham sentido e representação, desse modo o docente pode criar condições para inserir as crianças no mundo da cultura escrita possibilitando que compreendam os usos e as funções sociais da linguagem escrita. De acordo com as informações dispostas no caderno, o docente pode envolver no diálogo com as crianças portadores de textos como jornais, livros, correspondências, anotações na agenda, entre outros materiais.

No entanto, é importante salientar que as atividades envolvendo os textos escritos não são para alfabetizar as crianças, mas sim para que percebam os meandros da cultura escrita.

A apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita devem ocorrer por meio de atividades lúdicas permitindo que as crianças reflitam e atribuam significado contribuindo para incorporação e elaboração da cultura escrita.

Dentre as orientações apresentadas neste caderno de formação, está a perspectiva sobre a cultura do escrito e as concepções e inter-relações da oralidade e a escrita. A partir destas discussões o que se pretende é um trabalho pedagógico com a leitura e escrita na Educação Infantil que reconheça os diversos modos da criança se relacionar com o escrito, e compreenda que a linguagem oral e a linguagem escrita estão implicadas no processo de significação e construção dos conhecimentos.

No que se refere à conjuntura política, a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil foi produzida a partir de um projeto desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO em parceria com a COEDI e o MEC que, após ampla discussão de especialistas desta área, resultou neste material, cujo destino seria um curso de formação de 200 horas. A proposta na ocasião era a criação do Pacto Nacional pela Qualidade da Docência na Educação Infantil – PNQDEI (BRASIL, 2015), na mesma proporção que o PNAIC para o ciclo de Alfabetização. Porém, o governo Federal incluiu a coleção no PNAIC em sua última edição em 2017, condensando as atividades de formação e, de certa forma, associando a leitura e a escrita na Educação Infantil à alfabetização.

Em resposta a esta ação do governo, o grupo de professores organizadores da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil se manifestou em defesa ao PNQDEI e contra a proposta do PNAIC para Educação Infantil através de uma carta ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB afirmando que: "[…] o PNAIC da pré-escola não é, nem de longe, sinônimo desta proposta que defendemos" (MIEIB, 2017, p.1). Entre os argumentos contestados pelo grupo, destaca a desvalorização profissional da Educação Infantil, além disso explica a concepção da leitura e escrita expressa na coleção.

> Trata-se de um material complexo, que busca romper com o paradigma da Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental, e da apropriação da linguagem escrita como processo reduzido à aquisição de um código. Afirma a identidade da Educação Infantil, recusando a antecipação de conteúdos escolares do Ensino Fundamental (MIEIB, 2017, p. 3).

Analisando o posicionamento dos professores organizadores da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, percebemos que este material sofreu um desvio em sua finalidade. Isso ocorreu porque entre a ocasião de produção e de utilização da coleção pelo PNAIC, foi marcada pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff e a posse do vice-presidente Michel Temer. Esta mudança promoveu uma ruptura com as políticas educacionais do nosso país, implicando nos projetos que estavam sendo delineados para Educação Infantil.

Conclusões

Neste trabalho apresentamos as concepções de leitura e escrita que vem sendo propostas para Educação Infantil a partir das políticas nacionais. Identificamos os termos e conceitos veiculados nos documentos produzidos para esta etapa escolar entre os anos de 1996 a 2017. Percebemos diferentes concepções sobre a leitura e a escrita que perpassaram os documentos normativos e orientadores para Educação Infantil que convergiram ou representaram rupturas adequando-se aos interesses políticos.

As DCNEI e os RCNEI produzidos na década de 90 apresentavam diferentes concepções, pois as diretrizes orientavam propostas a partir das linguagens como forma de expressão, enquanto os RCNEI davam ênfase à sistematização da escrita. Após a revisão, as DCNEI (2009) passam a reconhecer a presença da escrita no contexto da Educação Infantil e com base nesta perspectiva foi elaborado a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Verificamos que essa coleção bem como os demais documentos analisados, são atravessados por decisões políticas que consequentemente afetaram sua finalidade. As concepções de leitura e escrita expressas nestes materiais estão permeadas de intencionalidades, pois em determinado momento são direcionadas para um trabalho sistemático com a escrita visando o processo de alfabetização, como o caso dos RCNEI. Enquanto em outros a perspectiva é voltada às linguagens, valorizando a cultura escrita e o envolvimento da criança com a leitura e a escrita a partir das interações e brincadeiras, como as DCNEI e a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Atualmente o documento normativo que rege a Educação Infantil são as DCNEI (2009) e o orientador é a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Ambos documentos não vislumbram o processo de alfabetização, muito pelo contrário, criticam a antecipação das práticas do Ensino Fundamental. No entanto, em virtude da conjuntura política nacional, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil foi vinculada a um programa de formação em alfabetização, o PNAIC. Este fato nos convida a refletir se esta política pode causar equívocos quanto a direcionamento do trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Lei nº 9.394, *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 1996.

[2] BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*, Documento orientador – 2017, Brasília, 2017.

[3] ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea, in Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Brasília. *Anais*. UNESCO – Brasil, 2003.

[4] BOGDAN, Robert; BINLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos, Porto, Porto Editora, 1994.

[5] CELLARD, André. A análise documental, in POUPART, Jean. et al. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2016.

[6] TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo da Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo, Atlas, 2009.

[7] BRASIL. Lei nº 11.114, *Altera os arts.6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade*, Brasília, 2005.

[8] BRASIL. Lei nº 11.274, *Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*, Brasília, 2006.

[9] BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, in *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, Brasília, 2009.

[10] BRASIL. Lei nº 12.796, *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*, Brasília, 2013.

[11] BRASIL. Lei nº 13.005, *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*, Brasília, 2014.

[12] BRASIL. Parecer nº 22/98, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, Brasília, 1998a.

[13] MELLO, Suelly Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil, in FARIAS, Ana Lúcia de, MELLO. Suelly (orgs), *Linguagens infantis*, São Paulo, Autores Associados, 2005.

[14] BRASIL. Parecer nº 20/09, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, Brasília, 2009a.

[15] SOARES, Magda. *Letramento*: um tema três gêneros, Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

[16] BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,* Vol 3, Brasília, 1998b.

[17] FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

[18] CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil: primeiras aproximações, in FARIA. Ana Lúcia Goulard de, PALHARES. Marina Silveira (Orgs), *Educação Infantil pós-LDB*: rumos e desafios, Campinas, Autores Associados, 2000.

[19] PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação Infantil: uma questão para o debate, in FARIA, Ana Lúcia Goulard de; PALHARES. Marina Silveira (Orgs), *Educação Infantil pós-LDB*: rumos e desafios, Campinas, Autores Associados, 2000.

[20] KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate, in 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu. *Anais*. Minas Gerais: ANPEd, 2001. p. 1-22. Disponível em< http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7> Acesso em 18 mar de 2018.

[21] BRASIL. Resolução nº 05/09, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, Brasília, 2009b.

[22] GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita, in BRASIL. *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil*: práticas e interações, Caderno 3, MEC, SEB, 2016.

[23] GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações, in BRASIL. *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação infantil*: práticas e interações. Caderno 3, MEC, SEB, 2016.

[24] BRASIL. *Curso de formação continuada sobre "leitura e escrita na educação infantil"*, Belo Horizonte, 2015.

[25] MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, *Carta às colegas MIEIB*, Belo Horizonte, 2017.

CONTRADIÇÕES SOCIETÁRIAS E A CRISE SOCIOAMBIENTAL: UM SOLO FÉRTIL PARA O DEBATE EPISTEMOLÓGICO

SOCIETY CONTRADICTIONS AND THE SOCIO-ENVIRONMENTAL CRISIS: A FERTILITY SOIL FOR THE EPISTEMOLOGICAL DEBATE

Gisleine Cruz Portugal[a],
Rachel Aline Hidalgo Munhoz[b],
Dione Iara Silveira Kitzmann[a,*]

[a] *Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/Universidade Federal do Rio Grande PPGEA FURG/ DS-CAPES/ emaildagis@gmail.com .*

[b] *Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/Universidade Federal do Rio Grande PPGEA FURG/ DS-CAPES/ rachelhidalgo@ribombo.com.*

[a,*] *Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/Universidade Federal do Rio Grande PPGEA FURG docdione@furg.br*

RESUMO

Este trabalho busca apresentar reflexões sobre uma sociedade construída em uma concepção de mundo focada em dualismos, capazes de produzir contradições observadas no mundo moderno. Tal reducionismo gera divisões cognitivas no imaginário social, culminando na construção de hierarquias que se projetam em quase todos, senão todos, os aspectos da vida dos indivíduos: político, social, econômico, cultural, etc. Esta perspectiva se faz presente na construção de um modelo de desenvolvimento e de sociedade, nas tomadas de decisões coletivas e formulações de políticas. Assim, noções como riqueza e pobreza, ser humano e natureza, mente e corpo, desenvolvimento ou a falta dele, permeiam a realidade, muitas vezes, de formas contraditórias, aprofundando a crise socioambiental. Dessa forma, surgem problemáticas a serem discutidas, no sentido de repensar o paradigma epistemológico contemporâneo. Para explorar esta temática, abordamos alguns exemplos de contrariedades do mundo moderno, que se baseiam na visão de um mundo hierarquizante das relações humanas. A partir delas, ampliamos o debate, discutindo possíveis superações com base nas Epistemologias Ecológicas [CARVALHO, 2014], destacando produções de conhecimento que já apresentam uma visão mais alargada no âmbito da pesquisa.

Palavras chave: crise socioambiental, sociedades, epistemologia, paradigmas

ABSTRACT

This study seeks to present reflections about a society built on a world conception focused on dualisms capable of producing contradictions observed in the modern world. Such reductionism generates cognitive divisions in the social imaginary, culminating in the construction of hierarchies that project in almost all, if not all, aspects of individuals' lives: political, social, economic and cultural. This perspective is present in the construction of development and society models, in collective decisions and policies' formulation. Thus, notions such as wealth, poverty, human beings, nature, mind, body and development, permeate reality, often in contradictory ways, deepening the socio-environmental crisis. Therefore, questions arise to be discussed, in the sense of rethinking the contemporary epistemological paradigm. To explore this theme, we address some examples of setbacks of the modern world, which are based on the vision of a hierarchical world of human relations. From these, we broadened the debate, discussing possible overcomes based on Ecological Epistemologies [CARVALHO, 2014], highlighting studies that already present a broader view within the scope of the research.

Keywords: social and environmental crisis, societies, epistemology, paradigms

Introdução

Para pensarmos a questão ambiental, é possível traçar um panorama com diversas questões que permeiam e dão corpo para um debate multifacetado, que faz conversar aspectos políticos, sociais e epistemológicos. Podemos assim dar luz a reflexões sobre os fundamentos do modelo de sociedade contemporânea e os possíveis caminhos que conduzem às transformações sociais.

Este trabalho busca apresentar um debate sobre uma sociedade construída em uma concepção de mundo focada em dualismos, que fundamenta contradições observadas no mundo moderno. Tais dualismos, geram divisões cognitivas no imaginário social, culminando na construção de hierarquias que se projetam em quase todos, senão todos, os aspectos da vida das pessoas: político, social, econômico, cultural.

Tais hierarquias tomam conta das tomadas de decisões coletivas e se encontram também na construção de um modelo de desenvolvimento e de sociedade. Assim, noções como riqueza e pobreza, homem e natureza, mente e corpo, desenvolvimento ou a falta dele, permeiam a nossa realidade, muitas vezes de formas contraditórias e aprofundando as crises sociais e ambientais. Surgem problemáticas a serem discutidas, buscando preencher lacunas no entendimento dos fundamentos da crise ambiental.

Para explorar esta temática, abordaremos exemplos de problemáticas e contradições do mundo moderno, que encontram fundamento na visão de mundo dualista e hierarquizantes das relações humanas, para buscar ampliar o debate no sentido de trabalhar propostas de superações deste modelo a partir das Epistemologias Ecológicas. Tal conceito, segundo Carvalho e Steil [2014], aponta para a ciência, sua unidade e objetividade de maneira reconfigurada, tornando possível perceber novas formas de promover uma compreensão sobre o mundo.

Desenvolvimento

A criação de novos horizontes de compreensão vem se dando de forma plural, em que se nota a convergência da negação de dualidades e a externalidade do sujeito com sua produção de sentidos e significados. Elas reconhecem a imersão e permeabilidade da mente humana nos processos que estuda, e acreditam que é a relação direta e o engajamento contínuo no ambiente que promove os processos de compreensão.

No entanto, existem movimentos diferentes entre si, que não se reduzem a uma organização comum, apesar de evidenciar algumas convergências. É devido a isso a pluralidade do termo "epistemologias", por reconhecer movimentos diversos que se convergem em alguns aspectos. Assim, há uma heterogeneidade nos campos do saber e nos caminhos teóricos que se constroem para explicar os fenômenos.

O termo "ecológicas" se deve ao fato de haver uma crítica sobre as limitações da ciência no seu modelo positivista, reconhecendo o engajamento do sujeito no mundo como uma forma legítima de apreensão da realidade.

Dessa forma, ao contrário do idealismo construtivista presente na ciência, há movimentos epistemológicos que passam a reconhecer a materialidade na produção de sentidos. Com isso, há uma reaproximação da matéria e o pensamento, do corpo e a razão. As bases materiais da vida voltam a ter importância na produção de conhecimento.

Carvalho [2014] cita o autor Tim Ingold que defende que as experiências precisam transpassar e atravessar o observador, que por sua vez se expõe aos fluxos do ambiente para criar as condições necessárias de construção de seu mundo e de seu conhecer. O distanciamento e a observação não mais acontecem neste processo, superando as dualidades construídas até então.

Primeiramente, podemos pensar na criação da noção de cidadania e justiça, e de que forma elas são usadas tomando como base a desigualdade e assimetria de poder. A noção de classes superiores e inferiores afeta a forma com que os sujeitos se colocam no mundo, seja no gozar de seus privilégios ou no

enfraquecimento de sua identidade e, consequentemente, da luta por direitos.

Neste sentido, classes tidas como detentores de mais poder financeiro ou político, podem usufruir desta cisão para atuar na sociedade, conduzindo-a de forma a garantir a longo prazo sua superioridade. É possível perceber tal dinâmica na construção do sistema jurídico brasileiro, na instalação de empreendimentos ecologicamente nocivos e nas mais diferentes estratégias empresariais, dentre elas a exploração da noção construída de desenvolvimento, colocando a sua ausência como algo ruim, que deve ser corrigido.

Essa mesma cisão também se observa no imaginário social sobre as comunidades tradicionais, em que o mito do bom selvagem se manifesta no sentido de situar tais comunidades num distanciamento cultural que as romantizam, enfraquecem sua identidade, homogeneizando-as e reduzindo a importância das suas particularidades.

As desigualdades sociais datam de períodos longínquos da história, pois diferenças de renda, classe, poder político são questões antigas da humanidade, que surgiram desde o início da formação das sociedades, já com um viés dualista de visão de mundo. Oliveira e Guimarães [2004] ressaltam que o conceito de cidadania foi criado nas sociedades grega e romana, que dividia os cidadãos com base na sua possibilidade de participação das decisões da cidade. Participar, em ambos os casos, dava a condição de ser reconhecido como ser humano, com direitos civis e políticos.

Nesta fase, a religião tinha um papel determinante na organização das sociedades. A condição de cidadão permitia que os sujeitos participassem de cultos, e daí se originavam os seus direitos. Porém, com a expressiva participação de outras classes nos assuntos religiosos, elas passam a tomar protagonismo em termos de organizar e compreender a sociedade. A concepção de cidadania então se renova, passando a ser um direito de todos, não mais ligado à religião, mas sim à dedicação e participação dos sujeitos nas decisões coletivas.

Começam a aparecer, porém, contradições neste sentido. Por influência da forma dualista de pensamento, e sendo a questão de classe social relevante na organização da sociedade, passa-se a observar atribuições de importância, valor e poder, que tornam- se fatores decisivos nas tomadas de decisão. A concepção de desenvolvimento e projeto de sociedade passam por esse processo, por ter-se criado um imaginário de hierarquias que permeia a noção do papel do ser humano no mundo e sua relação com a natureza, a ciência e sociedade.

Em seu texto, Lima [2004] questiona diferentes formas de configuração dos sistemas jurídicos que, influenciados pela sua gênese, se apresentam como instâncias mais ou menos democráticas e colaboram em diferentes níveis para a manutenção de uma ordem social. Em uma comparação entre o Brasil e os Estados Unidos, o autor identifica o sistema americano como um sistema de normas geralmente aprovado pela maioria das pessoas que, juntas, constroem uma espécie de contrato social respeitando os direitos e diferenças de todos, buscando conviver em harmonia. Sendo assim, a desobediência à lei significa não apenas uma ruptura com um Estado impessoal e distante, mas sim com todos os outros cidadãos que participaram do processo de criação deste sistema de normas. Há, assim, uma coesão entre os indivíduos que compartilham do espaço público e vivem em uma coletividade conscientes de suas diferenças, mas reconhecidos como iguais perante a lei.

Em uma comparação com o Brasil, é possível reconhecer algumas diferenças relacionadas a sua origem. De acordo com o autor, o sistema jurídico brasileiro não nasce das decisões populares, de forma democrática, mas sim de uma escola de pessoas privilegiadas, cuja reflexão iluminada determina formas de controle da população sem educação, desorganizada e primitiva. O domínio público não mais significa um compartilhar de regras entre a coletividade, mas sim um lugar controlado pelo Estado, com regras intelectualizadas, de difícil acesso e compreensão e, em alguns casos, descolados da realidade.

Sendo assim, ao contrário do sistema norte-americano, no sistema brasileiro infringir as leis se torna um ato naturalizado, uma vez que a compreensão do sistema existente é escassa e condiciona o surgimento de estratégias de comportamento que só encontram o limite por meio da proibição. Não há, portanto, uma avaliação prévia do sujeito sobre o significado de suas ações para o coletivo.

Além disso, a interpretação das leis também passa por um processo excludente. Há uma apropriação particular da verdade, em que os atores privilegiados têm o poder de definir, com base em sua própria perspectiva, o que é ou não correto. Abre-se, portanto, brechas para utilizar este sistema buscando a obtenção de ainda mais privilégios. Além dos que já são reconhecidos oficialmente, existem ainda mais possibilidades que se expressam na prática, e aprofundam ainda mais as condições de desigualdade social

Discussão

A apropriação dos benefícios urbanos e dos recursos ambientais, além da distribuição dos danos ambientais demonstram a lógica contraditória que abordamos neste artigo. A compreensão limitada dos sujeitos sobre o papel do Estado e formas de garantir seus direitos, além do seu próprio papel participativo, dá origem a diversos desdobramentos que auxiliam no aprofundamento da desigualdade social e da crise ambiental. Acselrad [2006] levanta esse questionamento quando trabalha a noção de que o maior poder social e político, diretamente ligado a melhores condições socioeconômicas, assegura às classes privilegiadas vantagens na disputa pela distribuição de investimentos públicos. Atores pertencentes ou próximos das autoridades se fazem ouvir com mais facilidade e, portanto, gozam de melhores condições de vida.

Há, nesse sentido, uma desigual distribuição de benefícios que se correlaciona com as condições econômicas dos diferentes estratos sociais. É possível notar que a precarização das condições de vida de outros grupos é inerente a tal desigualdade, por se encontrarem distantes política e economicamente das autoridades. Se, por um lado, os investimentos públicos são priorizados para as classes de maior influência e poder, as classes de menor influência se encontram expostas à má distribuição destes recursos. O papel do Estado de garantir as condições de saneamento, moradia, educação e saúde se torna falho, fazendo com que determinados grupos entrem em um sistema de falta de recursos associados à alienação sobre seus direitos e exposição ao risco ambiental.

Tal processo pode ser observado nas decisões em relação à exploração de recursos naturais, às políticas e estratégias para lidar com os riscos de empreendimentos ambientalmente nocivos. O que se percebe neste contexto são tomadas de decisões que sacrificam parte da população em prol de uma dinâmica de exploração de recursos desigual e injusta, em que os benefícios de uma exploração predatória são distribuídos para uma parte pequena e seleta da população, enquanto os riscos são distribuídos para camadas tidas como menos importantes.

Os setores mais poderosos da comunidade, por outro lado, podem usar de seus privilégios para se blindar dos impactos ambientais do sistema de produção. Eles são os próprios donos de empreendimentos poluidores, que podem escolher a sua localização ou simplesmente comprar terrenos e moradias em regiões seguras. O que se observa na prática é uma distribuição de riscos ambientais gerados pela produção de mercadorias e serviços em regiões carentes de investimentos, onde se localizam as camadas sociais inferiores. Dentre estes riscos estão a contaminação da água, solo e ar por efluentes industriais tóxicos, o lixo, poluição visual, auditiva, etc. Esses privilégios encontram eco na forma dualista de pensar, pois a existência de um superior e um inferior legitimam tais contradições, que são vistas como um aspecto natural da organização da sociedade e, muitas vezes, aceitas sem protestos.

Mesmo com a imediata e fácil identificação dos riscos ambientais provenientes de empreendimentos (como a simples visualização da presença de lixo e mudança de coloração e cheiro de rios, por exemplo) a precária compreensão sobre as leis e direitos

imobilizam a população afetada. A configuração autoritária do sistema jurídico brasileiro explicitado por Lima [2004], que inibe a compreensão deste por parte dos indivíduos, surte efeito na sua capacidade de mobilização, gerando insegurança e apatia ao exigir justiça e adequação das práticas de produção.

Para além do aspecto jurídico, existe ainda um projeto de desvalorização de diversas formas de viver, acoplado a um sistema que busca homogeneizar as culturas, os lugares, as identidades, na tentativa de vender a ideia de que existe uma forma melhor (industrial, consumista, acumuladora, etc.) de se viver e um único modelo de desenvolvimento ao qual deve-se buscar. Quaisquer sociedades que se encontram distantes de tal modelo, são colocadas como "em processo" ou "em desenvolvimento", como se estivessem alocadas no meio de um caminho incompleto que conduz para um só destino. Isso implica em uma estagnação coletiva, em que os indivíduos se colocam em uma posição de inferioridade produzida pelo imaginário social, abrindo um nicho estratégico para empreendimentos poluidores. Aqui, observa-se um oportunismo empresarial, que usa o discurso do desenvolvimento para sua instalação.

É neste sentido que Zhouri e Oliveira [2007] levantam em seu texto a desvalorização de variadas formas de viver, que transforma pessoas, a biodiversidade, os bens públicos em meros recursos e ignora a sabedoria e habilidades de um povo por não se encaixar no modelo padronizado do que se entende na sociedade industrial por riqueza, tecnologia e desenvolvimento. Além disso, os autores enfatizam que a mundialização e o sistema de acumulação de capital não só propiciam benefícios para poucos, como distribuem riscos e impactos decorrentes das atividades produtivas para camadas sociais vulneráveis.

Neste sentido os autores exploram a problemática das hidrelétricas no contexto brasileiro, que afetam aspectos sociais, ambientais, econômicos e culturais. Existe a adoção de uma política de exploração de recursos nos países chamados como "em desenvolvimento", como o Brasil, para servir países à frente da manutenção de tal modelo econômico. Assim, o território, tão caro para populações que se identificam e sobrevivem dele, se torna propriedade e mercadoria que devem ser exploradas para manter a máquina da acumulação funcionando. As sociedades e a biodiversidade se tornam "entraves ao desenvolvimento", surgindo assim o que Zhouri e Oliveira [2007] chamam de paradigma da adequação. É uma forma de expressão da mentalidade dualista, de que existe algo superior a se buscar, em detrimento do que se considera inferior.

Este paradigma tem por base diversos fatores, dentre eles, a prioridade que se dá à exploração de recursos naturais dos países em desenvolvimento. E, além disso, o fato de que tal exploração não se destina a um investimento nestes países, mas sim para a exportação, em que os recursos saem do país de forma bruta ou como semi-manufaturados, não havendo sequer investimento no desenvolvimento de tecnologias nacionais para aproveitar a riqueza natural. Ademais, para possibilitar grandes projetos de extração e exportação destes recursos, novos projetos que causam extensa degradação socioambiental são realizados, aprofundando crises já existentes nessas localidades.

É o que ocorre no caso das usinas hidrelétricas brasileiras, também abordado no trabalho dos autores. A produção do alumínio primário no Brasil, o qual se destina 60% para a exportação e 11,4% para a produção de semi-faturados também para exportação, gerou a construção de grandes projetos hidrelétricos para garantir o auto-fornecimento de energia. Segundo Acosta [2016], existem evidências de um "paradoxo da abundância" ou "maldição dos recursos naturais" que consistem em reconhecer que a pobreza em muitos países do mundo está relacionada com a existência de uma significativa riqueza em recursos naturais. Além disso, a "solução" proposta por esta instituição é a de intensificar o mercado e as reformas neoliberais, além de realizar investimentos sociais nestas áreas de extrativismo para diminuir a ocorrência de protestos. Para o autor, tal visão reconhece que os destroços ambientais são vistos como custos inevitáveis para se alcançar o

desenvolvimento. Se ignora, com tal determinismo, as escolhas políticas e os investimentos que conduzem os países pobres a permanecer no papel de colônias de exploração, em um neoextrativismo.

O "paradigma da adequação", de Zhouri e Oliveira [2007] conversa com esse contexto, no sentido de que reconhece uma tendência extrativista nos processos de licenciamento ambiental. Sendo assim, os projetos de extração quase sempre são licenciados com escassez de estudos e colocados em funcionamento com restrições legais e resistências das populações atingidas. A obra assume assim o lugar central de importância, ignorando-se a sua real necessidade de ser realizada e os impactos que dela geram. Apoia-se em uma fé na modernização ecológica e no mercado para resolver os problemas gerados pela atividade de exploração, além da tecnologia para reduzir riscos e efeitos indesejáveis de um empreendimento. É uma questão de adequar todo o contexto ao novo projeto e nunca de questionar o sentido da criação dele.

Na direção de questionar o sentido da criação de um projeto industrial, está o paradigma da sustentabilidade [ZHOURI; OLIVEIRA, 2007] que, em oposição ao modelo citado, discute o cerne das questões que fundamentam a necessidade de sua instalação, os padrões de produção e consumo promovidos, os valores sociais e interesses vinculados aos projetos e seus reais beneficiários. Assim, ele questiona a viabilidade socioambiental dos empreendimentos.

Dentro de tais questionamentos, é válido pensar nas diferentes identidades e no imaginário social sobre as diferentes culturas que é construído nessa lógica. Quando se tem um modelo homogeneizante de cultura e sociedade, o que se observa é um desmerecimento das configurações que não correspondem a tal modelo. Isso se aplica para a noção de riqueza, relação com a natureza, sabedoria, etc. As condições materiais desejáveis na nossa sociedade é a de acumulação desenfreada, em que produtos industrializados e modernos (e a posse em excesso destes) funcionam como prova de boa vida e riqueza.

Zhouri e Oliveira [2007] exploram o imaginário social construído em relação ao Vale do Jequitinhonha, estigmatizado como região de extrema miséria e pobreza. As autoras enfatizam a posição marginal do Vale no sistema econômico do País, por não se encaixarem nas condições materiais e simbólicas valorizadas pelo projeto desenvolvimentista.

De fato, a noção de riqueza e pobreza estão relacionados ao quão próximos estão os modos de vida àqueles desejáveis no contexto de um modelo de desenvolvimento industrial. Mas, quando tentamos deixar de lado o que é desejável por tal modelo, e analisamos de perto as comunidades, percebemos que é possível relativizar as noções de riqueza e pobreza. No caso do Vale do Jequitinhonha, o que se percebe é a venda de uma imagem de miséria por não se encaixar no molde modernizador de sociedade. É um lugar propício à agricultura familiar e à lavra artesanal, em que o modo de vida da comunidade do local tem plenas condições de serem mantidos. Além disso, as condições ambientais não são levadas em conta quando se analisa a riqueza da região.

Enfim, a luta das comunidades atingidas por empreendimentos é pela sua identidade e pelo direito à autodeterminação. Ocorre uma reconstrução e ressignificação do território que passa a abarcar o sentimento de pertencimento, memória, história e se torna um lugar.

Segundo Adams [2000], a falta de abordagens multidisciplinares quando se trata das comunidades ditas tradicionais é responsável por uma redução da expressão da riqueza cultural das populações, como ocorre com as populações caiçaras. Em um sistema de pensamento dualista percebe-se uma classificação simplista de tudo que foge do modelo industrial padrão de produção e subsistência. Cria-se assim, através da literatura por exemplo, uma caracterização das comunidades caiçaras como isoladas, primitivas, auto-suficientes, sem observação da riqueza de recortes históricos pelos quais tais comunidades se constituíram. Houveram ciclos econômicos e técnicos pelos quais tais comunidades passaram, além de fatores geográficos geradores de uma riqueza cultural

ignorada pela romantização destas comunidades.

As formas de vida da comunidade local se tornam argumentos para as causas ambientais, mas Foladori [2004] levanta questionamento sobre preconceitos existentes sobre a relação das sociedades com seus ambientes naturais. Se, por um lado, as comunidades fazem da natureza fonte e meio de vida, por outro, isso não necessariamente significa uma relação imediata de vínculo harmonioso. As culturas humanas e a natureza participam de um longo processo de coevolução e é necessário esclarecer que os momentos da história, a localidade, região, etnia, aspectos naturais do terreno e clima são fatores que geraram uma enorme diversidade de formas de viver.

O autor levanta debate sobre o mito da sabedoria primitiva, que atribui às sociedades pré-industriais uma sabedoria ambiental. Ele evidencia o peso político deste discurso nas lutas das populações não industriais, mas sublinha a importância de não esvaziá-lo com uma ideia de "cultura primitiva homogênea" detentora de um mesmo saber ambiental. Reconhecer, portanto, a complexidade da temática ambiental e os diferentes recortes que dela emergem, significa valorizar as diferentes formas de viver e reconhecer o valor das contribuições dos mais diferentes conhecimentos e técnicas tradicionais de gestão de recursos. Isso demonstra, também, a necessidade de superar uma visão de mundo dualista, em que uma comunidade vista como fora do padrão industrializado é automaticamente estigmatizada como "protetora da natureza".

Se por um lado a visão dualista romantiza estas comunidades, por outro lado ela é capaz de marginalizar realidades que não se encaixam no modelo padrão de desenvolvimento, de forma que empresas se aproveitam deste contexto. Acselrad [2006] traça um panorama das estratégias assumidas pelas empresas, usando de diversos artifícios para utilizar deste sistema e tangenciar suas responsabilidades ambientais. Num primeiro momento, isso ocorre na ocasião da instalação de suas unidades produtivas, em que a promessa de geração de emprego e desenvolvimento econômico soam como oportunidade de melhorias de condições de vida para as comunidades pobres e trabalhadoras. É um momento em que a falta de resistência política pode ter correlação com as precárias condições de vida, evidenciando oportunidades estratégicas para as empresas.

Mesmo quando há um trabalho de esclarecimento das comunidades, muitas vezes creditados a ações de Educação Ambiental e de movimentos sociais, ainda assim existem diferentes formas de oportunismo por parte das empresas. Dentre as diversas estratégias expostas pelo autor, se encontram também a forma enviesada com que se conduz os estudos de impacto e a apropriação do discurso ambiental. Não assumir a responsabilidade da poluição resultante de suas atividades é uma estratégia empresarial. O que se observa, nesse caso, é a ocultação de fatos na metade dos casos. Estudos de licenciamento e análises de impacto da atividade podem ser feitos de forma parcial e condicionada a não comprometer as atividades e práticas da empresa. Mais uma vez, é possível identificar o uso do poder político e aquisitivo de donos de empreendimentos para facilitar esta etapa, tendo eles a possibilidade de pagar por estudos que mostram resultados convenientes e coniventes com a prática em questão. Nota-se, aqui, também uma mazela da visão de mundo objetivista, que supervaloriza uma ciência que, além de elitizada, é tida como neutra, pura e desprovida de vieses e interesses.

Há, ainda, aspectos do discurso que podem ser utilizados nas estratégias de fuga da responsabilidade ambiental por parte das empresas. Lopes [2006] trabalha a ideia de ambientalização dos conflitos, um movimento de incorporação do discurso ambiental na dinâmica dos conflitos sociais. Desde a Conferência de Estocolmo, em 1972, a preocupação ambiental ganhou um protagonismo global, à medida que os danos ambientais tomaram proporções além das fronteiras geopolíticas. Dada a natureza objetiva do reconhecimento dos impactos (poluição de mares, chuva ácida, desastres nucleares) e a institucionalização das questões ambientais (assinatura de tratados e criação de órgãos como a Secretaria do Meio Ambiente e políticas nacionais), o discurso ambiental

ganhou força, sendo utilizado nas mais diferentes esferas de conflitos sociais. Neste sentido é possível identificar duas tendências de uso do discurso ambiental nas estratégias das empresas: a de deslegitimar e desmoralizar ou a de se apropriar dele.

Com a explosão das questões ambientais a partir dos acontecimentos do início dos anos 70, os países em desenvolvimento demonstraram receio em relação a este movimento, por ele possivelmente significar uma desaceleração na produção industrial e no crescimento econômico. Além disso, tais questões eram recentes e levantavam previsões catastróficas, o que abriu um espaço de questionamento da veracidade das informações, ora justificado, ora oportunista. Isso ocorre com a desmoralização das denúncias dos danos ambientais por parte de setores menos providos de poder, como sindicatos e moradores locais.

Outra tendência é a apropriação do discurso ambiental, em que empreendedores usam as críticas a seu favor e vendem, por meio de propagandas bem elaboradas, a ideia de modernização tecnológica ambientalmente correta ou produtos "verdes", "amigos" do meio ambiente. São apenas novas formas da busca de lucro a qualquer custo, que muitas vezes ainda apresentam práticas socialmente irresponsáveis.

Conclusões

A apropriação dos discursos trabalhados neste artigo evidencia um movimento no sentido que questionar o modelo de sociedade e construção do conhecimento. Segundo Carvalho e Steil [2014] existe uma disseminação crescente de uma ética ecológica, que surge para formar nova consciência nos sujeitos contemporâneos. Eles passam, assim, a associar a contradições da crise ético-socioambiental nas bases epistemológicas que fundamentam a ciência moderna da maneira como foi construída até hoje.

Isso ocorre porque a realidade assim configurada começa a levantar perguntas sobre o lugar e o destino do ser humano neste planeta. A exploração, destruição e injustiça geram um desconforto questionador sobre o sentido do funcionamento da sociedade. Ao buscar tais explicações, a ciência, no paradigma positivista, passa a ser insuficiente. Ao reconhecer os efeitos sensíveis dos danos ambientais, os sujeitos buscam entender a proximidade entre o ser humano e a natureza, e as condições que criaram tal divisão ontológica [CARVALHO; STEIL, 2014]. A ideologia científica tem a sua força cada vez mais reconhecida em seus efeitos na organização política das instituições e na produção da nossa consciência, gerando, portanto, uma demanda de novas formas de produzir o conhecimento.

Adams [2000], em seu texto sobre as comunidades caiçaras já mencionado neste artigo, também levantou a necessidade de uma abordagem ecológica séria e com o devido embasamento empírico. Como ela, outros autores como Bateson [apud CARVALHO; STEIL 2014] já incluem o termo ecologia nos campos da antropologia e psicologia, em uma crítica aos limites do método científico que trata como indispensável a externalidade do observador, propondo uma abertura da noção de mente como algo que é contínuo e sempre permeado pelo ambiente, se tornando uma mediação relacional com o mundo.

Neste contexto, Carvalho e Steil [2014] mostram pontos de convergência entre autores que vem contribuindo com esse movimento epistemológico. Dentre eles estão a crítica ao objetivismo e neutralidade do pesquisador, que se coloca como externo ao objeto que estuda. Não se busca, então, por metodologias que garantam uma não contaminação por emoções, desejos e ideologias.

Outro ponto é a desmitificação da ciência como único reduto da verdade. Ela passa a ocupar, junto de diversas outras produções sociais, um espaço instável e impermanente de validação do conhecimento. Enfim deixa de ter um lugar privilegiado e inquestionável e torna-se humana e ecológica.

A superação das dualidades, presentes neste movimento plural de produção de conhecimento, conduz à uma retirada das hierarquias antes tidas como naturais, que foram a base da construção da consciência dos

indivíduos na sociedade que se apresenta hoje. Essas características podem ter influenciado o pensamento moderno ao ponto de gerar as contradições mencionadas, culminando na crise epistemológica atual. Frente a tantas problemáticas, os sujeitos começam a questionar a superioridade humana frente a outros organismos, repensando seu lugar no mundo, recolocando o ser humano como parte de um sistema complexo de relações. Cria-se, assim, a noção de simetria em detrimento da hierarquia, em que os sentimentos e a corporalidade têm sua importância reconhecida diante da razão.

Os seres humanos passam a ser uma parte de um conjunto de seres, vivos ou não, mas todos em mútua influência, afetando e sendo afetados a todo tempo. Carvalho e Steil [2014] mencionam que há um processo de superação do construtivismo filosófico, que tomava o conhecimento como uma construção predominantemente mental, e do idealismo, que considera o conhecimento como uma representação do real que demanda uma abstração. A simetria passa a existir para reconhecer como legítimas as mais diferentes realidades e perspectivas na produção de sentidos sobre os fenômenos do mundo. Neste ínterim, o antropocentrismo é questionado, como constatações humanas sobre o que é real ou não no mundo, a partir do que os próprios humanos podem ou não observar.

Essa reflexão é fundamental para amadurecer o debate sobre o funcionamento da sociedade, a constante construção das formas de pensar e os caminhos que são traçados sob essas configurações. Temos hoje um desajuste sobre a realidade produzida até então, com contradições que se relacionam com a epistemologia tradicional, configurando as formas de pensar, as instituições, as decisões políticas. Uma visão homogeneizante e hierárquica das culturas fomenta e serve de argumento para o licenciamento e implantação de empreendimentos ambientalmente degradantes, que silenciam povos e minam culturas, sendo socialmente injustos sob a justificativa de trazer desenvolvimento e modernidade.

Como vimos, a desigualdade social e má distribuição dos recursos e investimentos públicos abrem espaço para um ciclo de retroalimentação destas condições que aprofundam ainda mais a crise socioambiental. O sistema jurídico brasileiro autoritário e elitista que aliena as camadas menos desprovidas de poder, as expõem à injustiças ambientais e ao risco ambiental, potencializado pelo discurso oportunista que ganhou forma com o processo de ambientalização dos conflitos. Este, por sua vez, apresenta ao mesmo tempo um grande potencial de fortalecimento das lutas, já que permitiu uma maior organização da sociedade e institucionalização da discussão sobre o meio ambiente.

A reflexão sobre o lugar do ser humano no mundo e o seu papel na produção do conhecimento ganha espaço na busca por entender e viabilizar a formulação de respostas sobre a crise socioambiental que nos encontramos. Tal reflexão é evidenciada e toma força através das Epistemologias Ecológicas.

REFERÊNCIAS

[1] CARVALHO. Isabel Cristina de Moura, STEIL. Carlos Alberto, in: *Mana*, vol. 20. n. 1, Rio de Janeiro, 2014. 163

[2] OLIVEIRA, Flávia de Paiva Medeiros de. GUIMARÃES. Flávio Romero, in: *Direito, Meio Ambiente e Cidadania: uma abordagem interdisciplinar*, São Paulo, Madras, 2004. 81

[3] LIMA. Roberto Kant de, in: *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 13, 1999. 23

[4]ACSELRAD. Henri, in: *Horizontes Antropológicos: Antropologia e Meio Ambiente*, Porto Alegre, n. 25, 2006. 117

[5] ZHOURI. Andréa, OLIVEIRA. Raquel, in: *Ambiente e Sociedade*, Campinas, n.2, 2007. 119

[6] ACOSTA. A, in: *Descolonizar o imaginário: debates sobre alternativas pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento*, DILGER. Gerhard, LANG. Miriam, FILHO. Jorge Pereira, (Orgs), São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016. 46

[7] ADAMS. Cristina, in: *Revista de Antropologia*, v.43, n.2, São Paulo, 2000. 145

[8] FOLADORI. Guillermo, TAKS, Javier, in: *Mana 10 (2),* 2004. 323

[9] LOPES. Leite, in: *Horizontes Antropológicos: Antropologia e Meio Ambiente,* Porto Alegre, n.25, 2006. 31

EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA DE QUALIDADE DEVE MELHORAR A ECONOMIA?

BASIC SCHOOL EDUCATION OF QUALITY MUST IMPROVE THE ECONOMY?

Laís Basso[a],
Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior[b],

[a]Direção de Ensino/ Pró-reitoria de Ensino/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, lais.basso@ifrs.edu.br

[b] Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul, neijunior@ifsul.edu.br)

RESUMO

A questão central para esta pesquisa foi refletir sobre o que a mídia veicula como principais expectativas para a Educação Escolar Básica brasileira de qualidade. A metodologia consistiu na Análise Textual Discursiva de aproximadamente 1000 artigos publicados durante um ano, em jornais, revistas, rádio, televisão, sites de notícias e de movimentos sociais ligados à educação; e resultou na produção de três categorias de análise: Socioeconômica; Avaliações externas; Direito à aprendizagem. Neste estudo, apresenta-se o metatexto e as proposições para a categoria "Socioeconômica". O que se observou é que a autoria dos artigos é bastante diversa, envolve jornalistas, economistas, lideranças empresariais e políticas, gestores, professores da educação básica e superior, enfim, diversos formadores de opinião. Professores de escola têm tido pouca representação no debate educacional veiculado na mídia. Não por acaso, termos mencionados para se referir à educação escolar são confundidos com termos do campo da economia, pela especialidade dos autores considerados referência em educação. Quem seriam as autoridades no assunto Educação Escolar Básica? Educação Escolar Básica de Qualidade é muito mais que um instrumento de desenvolvimento econômico, não condiz com a exclusão social e cultural corroboradas por princípios meritocráticos.

Palavras chave: Educação Básica; escola; inclusão social e cultural.

ABSTRACT

The central question for this research was to reflect on what the media conveys as the main expectations for quality Brazilian Basic School Education. The methodology consisted of the Discursive Textual Analysis of approximately 1000 articles published during one year in newspapers, magazines, radio, television, news sites and social movements linked to education; and resulted in the production of three categories of analysis: Socioeconomic; External evaluations; Right to learn. In this study, the metatext and the propositions for the "Socioeconomic" category are presented. It has been noted that the authorship of the articles is quite diverse, involving journalists, economists, business and political leaders, managers, teachers of basic and higher education, and various opinion makers. School teachers have had little representation in the educational debate conveyed in the media. Not by chance, we have mentioned terms to refer to school education are confused with terms of the field of economics, by the specialty of the authors considered reference in education. Who would be the authorities in the subject Basic School Education? Basic School Education of Quality is much more than an instrument of economic development, does not match with social and cultural exclusion corroborated by meritocratic principles.

Keywords: Basic Education; school; social and cultural inclusion.

Introdução

A Educação Básica é o primeiro nível da educação escolar dos brasileiros, no qual por pelo menos 13 anos irão desenvolver a base para o pleno exercício da cidadania e para o prosseguimento em seus estudos [1]. Trata-se de "um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar" [2].

Por muito tempo, no Brasil, pensava-se que a formação escolar básica não era necessária a todos ou que não era interessante para o projeto de sociedade vigente ampliar o acesso ao conhecimento de todos os cidadãos. Criou-se uma expectativa de que para a constituição de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária, os brasileiros deveriam relegar as decisões aos mais aculturados, aos especialistas. Essa ideia restrita de participação, de cidadania, passou a ser repensada de forma que uma boa educação escolar, para os dias de hoje, é aquela que prepara o indivíduo para participar ativa e criticamente na sociedade democrática [3]. Para esses autores, uma participação crítica fundamenta-se em conhecimentos, é ponderada nas diversas consequências, aponta para um sujeito responsável, fala em nome próprio e é indelegável. Nesse novo momento social, preconiza-se a universalização dos conhecimentos básicos para formar cidadãos com condições culturalmente construídas para fazer escolhas, traçar caminhos mais responsáveis e buscar estratégias para superar as dificuldades que terão de enfrentar.

A formação escolar básica, pensada como um suporte de conhecimentos, que todos os cidadãos devem ter, representa uma noção importante, mas em constante construção. A escola é a instituição que tem como objetivo a significação da tradição, que diz respeito à cultura historicamente produzida pelas gerações anteriores, de forma intencional e sistemática, capacitando as novas gerações a agirem de forma mais consciente e sábia diante de situações já conhecidas e também diante da incerteza [4], [5]. Para isso, é feita uma seleção diante da cultura, com base naquilo que se almeja como projeto de sociedade, permeada de interesses múltiplos [6]. Segundo o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Roberto Leão, a qualidade da educação básica "é um conceito em disputa, não é um consenso e isso é algo que a sociedade tem que resolver" [7]. Escola de qualidade é condição fundamental "de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma Educação Básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos" [8]. A qualidade da educação do presente irá conduzir os caminhos que a humanidade irá seguir no futuro, uma vez que, conforme estudos de Vigotski e Kant, o humano não é nada além daquilo que a educação e a cultura fazem dele. Cabe destacar, que a educação escolar é responsável apenas por parte da formação humana, constituída a partir da interação com o outro em todos os contextos sociais, dos quais o contexto familiar ganha destaque na própria Constituição Federal [1], [5].

Ao refletir sobre as disputas e as diferenças que envolvem a complexidade da educação escolar, foi produzida a seguinte questão de pesquisa: quais são as principais expectativas, publicadas na mídia voltada para a educação, sobre a Educação Escolar Básica brasileira de qualidade?

A metodologia deste trabalho é qualitativa e os dados empíricos compreendem artigos publicados em jornais, revistas e sites de notícia, tendo em vista o que dizem formadores de opinião sobre a temática. A produção de dados ocorreu a partir do site de um movimento social denominado Todos Pela Educação (TPE). TPE é um movimento da sociedade civil brasileira fundado em 2006, que tem como missão "contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens brasileiros à Educação Básica de qualidade" [9]. O movimento mostrou-se uma fonte produtiva e com credibilidade para a produção do material empírico da pesquisa pela diversidade de opiniões que divulga, variedade de meios de comunicação considerados quando se refere à mídia e pela repercussão que seu trabalho tem tido na sociedade. Esse movimento publica um clipping diário com notícias sobre a Educação Básica a partir de diversos veículos de comunicação do País. A seleção dos dados foi feita num campo de

busca do site, denominado índice, pelo termo "qualidade", durante um ano. Foram obtidos aproximadamente 1000 artigos para esse termo, que foram analisados por Análise Textual Discursiva – ATD [10]. Conforme essa metodologia, o material analisado, constituído essencialmente de produções textuais, denomina-se o corpus da análise textual. Esse material passou por: a) fragmentação em Unidades de Significado; b) agrupamento em categorias de análise c) elaboração de textos descritivos e interpretativos (metatextos) acerca das categorias produzidas.

A forma de organização das Unidades de Significado para os artigos foi feita em tabela do Microsoft Excel e os textos arquivados em Microsoft Word. A forma de citar os textos segue as normas da ABNT, quando não há autor, é citada a primeira palavra do título, seguida do ano da publicação, sem paginação, uma vez que os textos não estão numerados na internet. Apenas uma parcela dos artigos selecionados possui Unidades de Significado no texto que segue, essa seleção baseou-se na tentativa de apresentar apenas Unidades de Significado que possuíam um conteúdo inédito em relação às outras.

Foram produzidas três categorias de análise: Socioeconômica; Avaliações externas; Direito à aprendizagem. Neste estudo, apresenta-se o metatexto e as proposições para a categoria "Socioeconômica". A categoria "Socioeconômica" contempla expectativas que relacionam a Educação Escolar Básica de Qualidade com as condições sociais e econômicas dos cidadãos e do país.

Desenvolvimento

A autoria dos artigos é bastante diversa, envolve jornalistas, economistas, lideranças empresariais e políticas, gestores, professores da educação básica e superior, enfim, formadores de opinião que têm suas ideias publicadas em jornais, revistas, rádio, televisão, sites de notícias e movimentos sociais ligados à educação. De acordo com artigo publicado na Revista Nova Escola [11], os professores de escola têm tido pouca representação no debate educacional. A Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi) e o Ministério da Educação (MEC) realizaram uma pesquisa por meio da análise de mais de 5.000 textos jornalísticos publicados por 57 jornais brasileiros. A conclusão corrobora com os resultados desta pesquisa, mas que neste caso, não foram quantificados. Os convidados a pautar na mídia o debate educacional são organizações da sociedade civil, pesquisadores ou fontes oficiais (como o próprio MEC, o Ministério Público e os conselhos de Educação). Apenas 5,9% das fontes ouvidas eram professores das etapas básicas de ensino [11].

Em algumas áreas como medicina ou engenharia, os profissionais são consultados, independentemente de serem pesquisadores ou representantes da categoria, enquanto que no caso dos professores eles não são considerados especialistas, mesmo quando o assunto em foco seja a sua realidade profissional. A "afonia" dos professores é atribuída à mídia, ao governo, à legislação e aos próprios professores [11]. O artigo denota reflexões sobre o papel da mídia em reforçar a desvalorização social da docência e a abertura a profissionais de outras áreas no debate educacional, o que pode ser interessante, para trazer posições de outros segmentos da sociedade sobre os rumos da instituição escolar. Por outro lado, essa participação diversificada torna-se um problema na medida em que substitui a escuta aos professores, que têm formação para pensar sua *práxis* e conhecem a realidade das escolas como nenhum membro externo.

A questão fica ainda mais delicada pela ênfase dada à opinião sobre educação de economistas, que ocupam o espaço de professores da educação básica e do ensino superior. O artigo da revista cita a dissertação de Fernanda Campagnucci, a qual argumenta que os professores acabam interiorizando a percepção social negativa, fruto de décadas de desvalorização. Em tempos em que os professores nem sequer recebem em dia pelo trabalho que fazem, fica difícil produzir uma identidade social de valorização. Até mesmo os professores passam a assumir uma identidade depreciada, de maneira que não se consideram referências no assunto e preferem relegar a opinião em educação para os "especialistas" [11]. Os professores não seriam

autoridades no assunto Educação Escolar Básica?

As próprias instituições escolares e os sistemas de educação, por vezes, requerem dos professores a autorização de um dirigente para falar com a imprensa, uma vez que proíbem ou induzem o silenciamento de críticas aos órgãos onde os profissionais atuam, sobretudo, em situações de greve ou denúncias. Além dos casos de recomendação direta, "muitos professores vivenciam o temor de represálias por parte da escola ou da rede" [11]. Essa articulação de fatores faz com que os professores de escola participem modestamente do debate educacional, seja pela desvalorização do seu posicionamento ou do perfil de incapaz que passam a ocupar. Para recuperar a voz dos professores é importante convencê-los de "que o embate vale a pena, a começar pela defesa da liberdade de opinião e expressão e da livre manifestação do pensamento (...). Um debate público diversificado é essencial para a democracia. E o professor pode contribuir." [11].

A profissionalização do trabalho docente e a sua valorização social são necessárias para que os rumos da escola não sejam conduzidos por leigos no assunto, políticos que propõe projetos mais intencionados em sua promoção, antes mesmo de se inteirar das pesquisas educacionais e da história da educação brasileira, ou por profissionais de outras áreas, que desconhecem a realidade escolar e não possuem a formação necessária para deliberar sobre o *lócus* de trabalho dos professores [12]. A condução das políticas públicas educacionais carece de interrelação com os resultados de décadas de pesquisa sobre a Educação Escolar Básica e participação intensa de professores que atuam nas escolas e universidades. Isso é o que a sociedade precisa exigir: um projeto educacional de Estado, debatido e construído coletivamente pelos profissionais e sociedade civil, realmente interessado em educar as próximas gerações com qualidade, tendo em vista a inserção cultural e a justiça social. Aso professores é preciso avançar nas lutas para reclamar a sua participação, para que o futuro das escolas não fique nas mãos de amadores, governos ou interesses que se distanciam do bem comum. A opinião dos professores está muito mais presente neste trabalho pela própria atuação profissional e pelas trocas com colegas no cotidiano escolar, em conversas informais, do que pela produção de material empírico específico, visto que a voz dos professores tem sido pouco contemplada pelo discurso da mídia.

O governo federal, empossado em 2015, defendeu a educação como prioridade ao definir como lema: "Brasil, Pátria Educadora". O desejo por uma Educação Escolar Básica de qualidade não é recente, já em 1988 a Constituição Federal Brasileira preconizava como um dos princípios básicos para o ensino a "garantia de padrão de qualidade"[1]. O que chama a atenção é que nos dias de hoje a temática Educação Escolar Básica de Qualidade está presente em muitos contextos e tem sido pensada e problematizada sob diferentes enfoques e diferentes níveis de aprofundamento. De forma que "não raros são os momentos em que a palavra 'qualidade' assume significados diferentes, por vezes, opostos – indicando múltiplas formas de defini-la e, consecutivamente, alcançá-la." [7].

Embora cada escola tenha suas especificidades, alguns sentidos são comuns a todas. Lidar com a sua unidade e com as expectativas de um público tão diverso, como indígenas, classe trabalhadora, elite, integrantes dos diferentes movimentos sociais, torna a tarefa da escola bastante desafiadora e controversa. A ampliação e, consequente, indefinição das atribuições dessa instituição caracteriza uma crise de sua função social, o que Peregrino denomina de "desescolarização da escola", atribuindo novos sentidos a esse velho termo. Não mais na direção de extinguir essa instituição, mas de afastamento da sua identidade pelo prejuízo em suas funções devido à ampliação do seu papel na sociedade [13].

O movimento de desescolarização da escola, iniciado no final da década de 70 e intensificado a partir dos anos 90, tem sido marcado pelo esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, precarização dos espaços físicos escolares, e das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização (assim como da formação de seus profissionais) e universalização de acesso [13]. A autora chama a atenção para a

fragilização estrutural e social por que passa essa instituição ao se tornar um lugar mais voltado para a contenção do que para a instrução dos sujeitos.

Dessa forma, o direito à educação não é contemplado, uma vez que a universalização se opõe às promessas da modernidade, universaliza-se não o 'saber escolar', mas sua escassez no interior da própria escola [13]. Universalizar o conhecimento da educação básica é tarefa bem mais complexa do que ampliar o acesso à escola.

Resultados e discussão

Por vezes, os termos mencionados para a educação escolar se confundem com termos do campo da economia, inclusive, alguns especialistas que discutem a educação e sua qualidade são economistas e profissionais de áreas afins. A própria utilização do termo qualidade na educação tem origem em teorias administrativas, proveniente da expressão qualidade total, relacionado à eficiência e a padrões de produtividade [14]. Não são raras as situações em que a escola é associada à economia e que a opinião sobre educação é dada por economistas [15]. O cenário passa a se tornar perigoso na medida em que os novos atores que passam a discutir os rumos das políticas educacionais utilizam de estatísticas e *rankings* sob medida para virar manchete [11].

Discussões do campo da sociologia produziram críticas à vinculação do papel da educação escolar com as demandas do mercado de trabalho, além da noção de qualidade total, "considerada um reducionismo técnico voltado apenas para a objetividade da competição e a aquisição de habilidades e competências reduzidas a saberes instrumentais." [16]. Também são alvo de críticas, soluções pontuais e técnicas da área empresarial que acabam sendo transpostas para a educação, como o emprego de tecnologias para resolver problemas de ensino e de aprendizagem, com maior atribuição de valor para a ferramenta do que para os próprios sujeitos.

Gustavo Ioschpe cita um estudo realizado em Stanford, segundo o qual "um Professor que esteja entre os 25% do topo da categoria e que tenha uma turma de trinta alunos gera, a cada ano, um aumento na massa salarial desses alunos de quase 500 000 dólares ao longo da vida deles" [17]. Não que uma boa educação não possa refletir em melhorias na economia, mas não há que se esperar uma relação tão direta entre as duas áreas. O problema está em tornar o crivo econômico uma condição para efetivar políticas públicas educacionais, de forma que a escola e o indivíduo passam a ser pensados, primordialmente, como instrumentos de desenvolvimento econômico [11].

O aumento da produtividade do país e das empresas passa, nesse contexto ideológico, a ser uma atribuição da educação escolar, quando se entende que "é certo o que as pesquisas apontam: sem inovação tecnológica e sem Educação para aumentar a produtividade, o crescimento não se sustenta." [18]. Mais que um instrumento econômico, como pressupõe os artigos citados, deseja-se que a educação se constitua como um instrumento de desenvolvimento social e cultural para todos, tendo em vista a "adequação aos interesses da maioria da população", o que não acontece no ramo empresarial [19].

A aposta na educação para transformar a sociedade é vista ora com maior, ora com menor potencial. Como alertava Paulo Freire, a transformação social não se efetiva de forma imediata, mas por meio da constituição e modificação do humano, que integra a sociedade [20]. Recordando o posicionamento de Bernstein ao afirmar que "a educação não pode compensar a sociedade", de forma que as escolas são limitadas para reduzir as desigualdades sociais e educacionais, cujas origens estão fora do sistema educacional, nas estruturas econômicas e sociais [21]. Araújo corrobora com essa perspectiva ao destacar em sua dissertação que a "educação, por si só, não se constitui como elemento decisivo e central de mudança da sociedade, seja em termos de economia, de trabalho ou de relações sociais." [22]. Para este autor, não há convergência na concepção e direção da educação escolar almejada no âmbito de sindicatos, Governo e empresários. Dentre as tendências sobre a noção de qualidade da educação encontra-se o conflito e a possibilidade de diálogo entre as dimensões quantitativa e qualitativa ou

tecnicista e humanista [15].

Não parece apropriado definir que escola boa é somente aquela que proporciona à região, ao estado ou ao país maior produtividade, lucratividade e uma economia próspera. Escola não é empresa, os resultados não são a produtividade no final do mês ou do ano, trata-se de um investimento importante de longo prazo, que possui objetivos muito significativos para o desenvolvimento humano, que não necessariamente repercutem no campo da economia. A instituição escolar, conforme Unidade de Significado do jornal O Globo, "não pode ser, apenas, um lugar onde os estudantes serão treinados para serem mão de obra barata para a reprodução ampliada do capital" [23]. A crítica que Sobrinho faz à educação superior pode ser estendida à Educação Escolar Básica:

> No atual quadro de hegemonia da globalização da economia capitalista e sua ideologia, predomina a tendência de entender e a todos fazer crer que uma educação tem tanto mais qualidade quanto mais propicia aos indivíduos e às empresas maiores ganhos de eficiência e de capacidades competitivas. Em outras palavras, a qualidade educativa estaria associada à produtividade, lucro, desenvolvimento a qualquer custo, empreendedorismo, competitividade, competências profissionais apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia. Ela seria subsidiária da racionalidade empresarial, em que prevalecem o individual sobre o comunitário, o privado sobre o público, os interesses e concepções instrumentais sobre os valores da vida social. Educação de qualidade seria, na perspectiva neoliberal, a que equipa o indivíduo com conhecimentos e técnicas úteis à démarche competitiva individual e ao fortalecimento das empresas, numa lógica em que esse mecanismo é entendido como o mais importante motor do enriquecimento e progresso de um país[24].

O papel da escola, nesse caso, seria o de atender às necessidades do mercado, ao produzir mão de obra qualificada, a baixo custo e, sobretudo, formar sujeitos acríticos em relação ao consumo e à qualidade de vida dos diferentes níveis sociais. A centralidade das escolas pode estar "em preparar um novo perfil de profissional e consumidor" [15]. Muito do que Mansur Lutfi já salientava na década de 80 e 90, ao discutir a sociedade do consumo dirigido, que a escola tem a função de criar uma visão crítica para os rumos da sociedade, muito influenciada pela mídia. Para o autor, "é esse consumidor atual e futuro que temos que investigar, pois a publicidade é dirigida principalmente às crianças, adolescentes e jovens. E por coincidir com a faixa etária em que atuamos é que temos um papel de crítica ao sistema publicidade/moda" [25].

Diante da lógica do mercado, a escola torna-se um ambiente baseado na meritocracia, em que a competição prevalece em detrimento da ética [26]. O desempenho dos estudantes passa a ser quantificado e padronizado, em que a prioridade é o resultado final. "A finalidade é obter, com menor custo e maior eficiência, o produto final: gerações preparadas para o mercado de trabalho, para os desafios da 'sociedade do conhecimento', jovens inovadores e empreendedores." [15]. Rafael Lucchesi, diretor-geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), realizou estudos sobre competitividade e educação, segundo ele, "a qualidade educacional influencia diretamente a competitividade porque determina a qualificação para o trabalho. Há um ano e meio, a pesquisa da CNI detectou que a deficiência na Educação básica interferia na produtividade das indústrias" [27]. Na prática, quando a educação escolar segue essa tendência, o conhecimento que é selecionado para compor o currículo é pensado em uma perspectiva mais utilitarista e instrumental, o que acaba limitando seu potencial de desenvolver a capacidade de pensamento dos estudantes. Na trama curricular em que se acham envolvidas as escolas, é importante que outras perguntas sejam feitas: A cultura curricular brasileira atende às expectativas de quais segmentos sociais? Que outros conhecimentos e saberes seriam necessários para contemplar os diferentes contextos da sociedade?

Um dos principais problemas a ser transposto na lógica empresarial para a educação é que os contextos que privilegiam a competividade e a meritocracia tendem a não se preocupar e nem a se responsabilizar pelos excluídos dessa lógica. A partir dessa visão, a exclusão é entendida como incompetência ou falta de empenho daqueles que não conseguiram ocupar uma posição social digna. O avanço do capital é diretamente proporcional ao acesso à

informação e tecnologia [15]. Entretanto, entendo que o papel da escola esteja mais relacionado com o desenvolvimento da capacidade crítica dos consumidores e da humanização das relações com vistas ao bem-estar comum, ao se contrapor e questionar os interesses individuais, como ocorre no mundo produtivo.

Pedro Demo chama a atenção para a exclusão social dos que ainda não tem acesso aos meios tecnológicos e a toda informação e oportunidades disponibilizadas em rede [28]. Ao mesmo tempo em que se amplia a consciência do crescimento acelerado da produção de conhecimentos científicos, em muitos casos, contraditoriamente, a capacidade de exclusão é potencializada, pela falta de acesso e marginalização de significativos contingentes da população mundial [29]. A Educação Escolar Básica de Qualidade depende de questões que vão além da educação, com ações de política social, que sejam voltadas para "o contingente de excluídos do mercado de trabalho e das oportunidades criadas pela estabilidade econômica", segundo o Zero Hora [30].

Os objetivos da escola são alcançados por meio da mediação e, muitas vezes, o qualitativo se sobrepõe a questões quantitativas, para que a educação escolar contribua efetivamente com a formação e o desenvolvimento humano, por meio da aprendizagem de conhecimentos das ciências, mas também referentes à formação afetiva e subjetiva.

Evidencia-se que, muitas vezes, a Educação Escolar Básica de Qualidade é vinculada a expectativas amplas, de complexa efetivação e de significado questionável. Avanços nos campos da economia, política, tecnologia, organização social, diminuição da violência são responsabilidade das instituições escolares?

A concepção de qualidade em que a escola é a instituição responsabilizada pelas maiores dificuldades enfrentadas pelo País, sejam elas sociais, políticas ou econômicas. Expectativas mais alargadas para a Educação Escolar Básica são mencionadas em diferentes momentos pela mídia: "Boa Educação melhora a saúde, diminui a criminalidade e aumenta o salário." [17]. A questão é delimitar a função das instituições escolares, em como elas podem contribuir, do lugar que ocupam, com a redução das desigualdades sociais, com a efetivação dos direitos humanos, com melhores condições de vida, promoção da equidade e construção de uma sociedade mais justa.

A educação carece de um olhar menos voltado para informações e dados relacionados com a produtividade e à economia, como quando a reportagem afirma que: "cada ano adicional de Escolaridade aumenta a média anual do PIB em 0,37%" [31], já que a economia já é pensada por outras instituições e sistemas. Se for para discutir números e estatísticas que sejam mais voltados para o cuidado e a formação humana, dando ênfase a questões que realmente interessam a educação: "basta que uma mãe seja alfabetizada para que as chances de sobrevivência dos filhos aumentem em 50%" [31]. Ambas as informações foram produzidas a partir de um relatório da Unesco, quais delas ganhará destaque na mídia, depende dos rumos traçados para a escola e para a sociedade; lembrando que uma economia de sucesso não garante que todos os cidadãos tenham condições dignas e direitos fundamentais garantidos. Disso depende o projeto de sociedade que queremos construir, uma vez que o país pode ser rico e as riquezas serem distribuídas de forma muito desigual, não trazendo melhor qualidade de vida a todos.

Alguns representantes da mídia, conforme o Agência Senado, entendem que a educação é um instrumento importante "para reduzir as desigualdades e construir um país mais justo e mais desenvolvido" [32]. Um dos temas mais citados na mídia, no que diz respeito a desigualdades, são as cotas sociais e, sobretudo, raciais. Muitas publicações trazem argumentos para defender que o caminho para a melhoria da qualidade da Educação Escolar Básica e para a superação das desigualdades sociais históricas não seja via cotas. Nesses casos, a competição e a seleção para o ingresso na universidade trariam avanços na qualidade do ensino e da educação como um todo, uma vez que jornais como a Folha de S. Paulo afirmam que a política de cotas "terá impacto negativo na qualidade dos Alunos. O prejuízo para universidades pode ser irreparável. (...)

devemos analisar qual é a finalidade e o papel das mesmas em uma nação que pretende se inserir num mundo globalizado e competitivo" [33]. Isso significa que as cotas não trariam inclusão social, mas diminuiriam a qualidade da educação ofertada e o nível de competitividade dos egressos da universidade, além de suprimir o mérito, devido a movimentos sociais, como é o caso dos "racialistas", conforme está sendo defendido nas seguintes Unidades de Significado dos jornais O Globo e A Gazeta do Acre, respectivamente:

> Para salvar o mérito. (...) Refratárias, com razão, à aplicação da cota como desejavam os movimentos racialistas, poderosos dentro do governo e no Congresso - mais fortes ainda depois do respaldo recebido no Supremo -, USP, Unicamp e Unesp, entre outras, forçadas por lei, devem começar a adotar cotas este ano, de maneira progressiva. Porém, de forma a atenuar a desimportância do mérito Escolar como critério de seleção de cotistas para o ingresso no Ensino superior gratuito. (...) É feita, então, toda uma acrobacia administrativa para aplicar a lei com filtros, a fim de impedir, o máximo possível, a contaminação da qualidade do Ensino superior pelo ingresso de estudantes mal preparados - não por culpa deles, mas da má qualidade do Ensino público básico. [34].

> Se o sistema é meritocracia, porque as cotas? Por que não criar mais Escolas de Ensino médio de excelência? Atraindo os melhores Alunos das Escolas públicas? Por que no sistema no Ensino médio não há mais esforço para garantir qualidade, haja visto a dificuldade na formação da massa dos estudantes? Questões sociais e políticas levaram a massificação ao acesso das crianças na Escola, mas isso não garantiu a qualidade. O papel do governo é garantir essa formação básica, de forma atraente e efetiva, necessária para o ingresso no mercado de trabalho. Se isso fosse feito, não haveria necessidade de políticas de cotas: melhores Alunos acessam as melhores Escolas [35].

A Educação Escolar Básica de Qualidade passa a ser compreendida como prêmio para aqueles que alcançam mérito escolar e são os melhores alunos, os quais historicamente têm condições sociais e econômicas mínimas para galgar as melhores vagas. Essas condições não são foco dessas discussões, a preocupação está em não contaminar a educação com estudantes mal preparados, devido à qualidade da Educação Escolar Básica pública. No contexto universitário federal, esse posicionamento tem gerado conflito e acusações de preconceito com estudantes cotistas, pela cor e, sobretudo, pelas diferenças nas condições sociais e econômicas. Aloizio Mercadante fora perguntado sobre a razão de os mais ricos e estudados serem os mais contrários às cotas, em entrevista para o jornal Estado de S. Paulo. Ele entende que seja porque "47% dos mais ricos têm curso superior e entre os mais pobres, só 4%. Estamos mexendo em estruturas antigas e poderosas. Mas temos a preocupação de garantir a excelência." [36].

Histórica e culturalmente está naturalizada a sucessão familiar dominante de determinados espaços profissionais, como da saúde, em que gerações trabalham com o mesmo ramo. Mudar essa sequência lógica traz descontentamentos. Ainda mais quando os dados indicam que a diferença média entre as notas de corte de cotistas e não cotistas, inscritos para cursos de Medicina em universidades federais, foi de apenas 5,3% [37]. Ou seja, os cotistas, como é o caso de estudantes de escolas públicas, não apenas estão ocupando vagas que há tempos seriam destinadas quase que exclusivamente a estudantes brancos provenientes de escolas privadas, mas eles têm demonstrado um desempenho na seleção e no decorrer dos cursos, que os torna competitivos no mercado de trabalho.

A insatisfação, e até preconceito, não se justifica somente pela ocupação de vagas, mas pela possível perda da hegemonia profissional em algumas áreas para classes sociais com condições menos favorecidas. A representatividade das mulheres, dos negros e das pessoas de origem socioeconômica mais baixa não tem sido efetivada nas instituições educativas públicas e de trabalho, portanto, entendo que é função do Estado e de cada brasileiro compensar tamanha desigualdade, trata-se de um direito histórico. A insatisfação também é com os movimentos sociais, com a avaliação das escolas privadas, a falta de reconhecimento de que a qualidade da educação é alcançada pela privatização das escolas, portanto, deve haver menos intervenção Estatal, para que as elites sigam sendo bem formadas para se ter prestígio social e espaço no campo educacional, conforme é

inferido das Unidades de Significado extraídas a partir dos jornais Folha de S. Paulo e Diário de Cuiabá, respectivamente:

> Movimentos sociais (...) vêm seguidamente invadindo a liberdade de ensinar do povo brasileiro. Por um lado, insatisfeitos por não conseguirem a tão propalada educação pública e gratuita de qualidade e, por outro, vendo o avanço da escola privada no número de alunos. Enquanto a escola pública perdeu 2% dos alunos em 2011, comparado com 2010, a escola privada cresceu 20%. Uma ofensa para os burocratas do MEC, já que evidencia o reconhecimento da eficiência, da boa gestão e da diversidade da escola privada no Brasil, pois basta melhorar um pouco a renda que o primeiro investimento da família é na educação dos filhos. E educação de qualidade é na escola privada, que se tornou o sonho de consumo da sociedade. Pelo artigo 209 da Constituição brasileira, a educação "é livre à iniciativa privada", devendo ser autorizada e podendo ser avaliada pelo poder público. Nos últimos dez anos, o MEC e seus burocratas emitiram milhares de portarias, enviaram grande número de projetos de lei ao Congresso Nacional e alteraram outras tantas, sempre com a desculpa de que a escola privada precisa ser avaliada. Na prática, vêm invadindo a liberdade da escola privada e anulando o direito dos brasileiros de terem uma opção que não seja a escola única e una, ou seja, a escola pública [38].

> A sociedade do século XXI demanda novas gerações mais bem preparadas, sob todos os pontos de vista, e a Escola particular tem um papel fundamental na formação de elites. Descuidar dessa posição é um erro estratégico e o preço a se pagar pode ser a futura perda de prestígio social e de espaço no mercado educacional [39].

A crítica está na estatização da escola, uma vez que compreendem que a qualidade da educação pública e gratuita é inferior a de escolas privadas. Tal posicionamento não condiz com a análise do desempenho em avaliações em larga escala, como o PISA, em que os melhores estudantes são de escolas públicas, federais e gratuitas [27]. Além disso, na seleção para o ensino superior, as notas de corte dos que optaram pelas cotas e de quem participa da ampla concorrência tem sido cada vez mais próximas, visto que o "'top da Escola pública é muito bom, o desempenho é bem superior à média do Ensino privado', o que não pode levar à acomodação, pois é preciso enfrentar o desafio da baixa qualidade do Ensino médio" [40], conforme publicação do Correio Braziliense. A Educação Escolar Básica pública e gratuita teve avanços significativos em termos de qualidade com as instituições federais, agora há que se priorizar a equidade. Além disso, de acordo com o Diário do Pará, o desempenho em avaliações de larga escala, como o Ideb, indicam que as escolas particulares "obtiveram média de desempenho abaixo da meta estabelecida para 2011" e que "as notas deixam evidente que, ao contrário do que muita gente pensa, Escola privada não é exatamente um sinônimo de Ensino de qualidade" [41].

A Educação Escolar Básica de Qualidade, conforme perspectiva publicada em O Povo, do Ceará, vai mais ao encontro da formação de "leitores cidadãos", que diferente de uma perspectiva mais instrumental e funcional, circulam por dimensões culturais e subjetivas que permitem "mirar o mundo de maneira mais autônoma, crítica e inventiva" [42]. Uma escola de qualidade é aquela que não apenas amplia o acesso e a aprendizagem dos conhecimentos das ciências, mas que produz uma formação crítica, que permite entender e pensar as notícias dos jornais e da televisão e sensibiliza os estudantes a disponibilizar sua formação para contribuir com a sociedade em que vivem. A escola carece de ressignificação quando a excelência não tem relação com a coletividade e o cuidado com o outro.

Algumas Considerações

De um lado têm-se expectativas muito restritas, em que a educação serve de instrumento de desenvolvimento econômico: concepção instrumental e utilitarista do conhecimento e valores da vida; adequação ao mundo capital, voltado para padrões de excelência, mais direcionado ao mundo produtivo do que para o bem comum e garantia de condições mínimas de dignidade às pessoas; foco no desenvolvimento da capacidade competitiva dos sujeitos, independente do cuidado e sensibilidade com o outro; produtividade, lucro e o desempenho individual se sobrepõem a coletividade. De outro lado, há expectativas muito amplas, que limitam a construção de meios para sua viabilização: a educação é responsabilizada

pela redução das desigualdades sociais e econômicas, melhoria das condições de vida e formação de cidadãos melhores. Na medida em que sua função é muito ampla, sua especificidade acaba sendo dissolvida.

O estudo permitiu elaborar como proposição que a Educação Escolar Básica de Qualidade é muito mais que um instrumento de desenvolvimento econômico, não condiz com a exclusão social e cultural corroboradas por princípios meritocráticos; prioriza a dignidade humana e conhecimentos que permitem pensar e recriar as formas de viver e ver o mundo, sem, contudo, ser a única responsável pela redução das desigualdades sociais e econômicas, melhoria das condições de vida e formação de cidadãos mais atuantes e capazes; a escola participa ativamente na consolidação do projeto de Nação, mas é apenas uma das instituições que constituem a sociedade.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil:* promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/. Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

[2] CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 23, n. 80, p. 168-200, Sept. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 Abr. 2015.

[3] SANTOS, Wildson L. P. dos; SCHNETZLER, Roseli P. *Educação em química*: compromisso com a cidadania. 3.ed. Ijuí, Editora da UNIJUÍ, 2003.

[4] SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

[5] VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem.* Tradução Paulo Bezerra. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

[6] LOPES, Alice C.. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. 232 p.

[7] QUALIDADE da Educação: o que está em jogo? *Portal Aprendiz,* UOL, 13 jan. 2014. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29293/qualidade-da-educacao-o-que-esta-em-jogo/?pag=17. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

[8] BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais.* Brasília, 2006. vol. 2.

[9] TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Relatório de atividades 2013*. Coordenação editorial: Camilla Salmazi. TPE, 2013.

[10] MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva.* Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

[11] FALA que eu não te escuto. *Nova Escola*, Ed. 280, março de 2015. Disponível em: http://novaescola.org.br/politicas-publicas/fala-eu-nao-te-escuto-professor-debate-educacional-participacao-880001.shtml?page=1. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

[12] SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

[13] PEREGRINO, Mônica. *Desigualdade numa escola em mudança*: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

[14] EMERIQUE, Raquel B. *Imagens da qualidade de ensino*: por uma sociologia dos estabelecidos e dos outsiders da educação. Tese de Doutorado. PPG em Ciências Sociais/UERJ. Rio de Janeiro, 2007.

[15] MARIUCCI, Sergio Eduardo. *A formação dos gestores e a qualidade da educação nas escolas da Arquidiocese de Porto Alegre.* PPGE/PUCRS, 2014.

[16] RICARDO FILHO, Geraldo S. *O discurso sobre as políticas educacionais:* coesões e ramificações dos especialistas em educação (1997-2007). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

[17] COMO identificar um bom professor. *Revista Veja*, 10 fev. 2013. Disponível em:

http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25834/opiniao-como-identificar-um-bom-professor/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[18] EDUCAÇÃO: prioridade absoluta. *Zero Hora*, Rio Grande do Sul, 03 de janeiro de 2013b. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25370/opiniao-educacao-prioridade-absoluta. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[19] LIMA, Kátia. *Plano Nacional de Educação 2014-2024.* Universidade e Sociedade, Brasília, v. 55, p. 32-43, 2015.

[20] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

[21] MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, maio/agosto 2010. Disponível em: http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

[22] ARAÚJO, Harley de. *Políticas educacionais X qualidade de educação*: avaliação, limites e desafios da Educação brasileira a partir da segunda metade do século XX. Dissertação (Programa de Pós-graduação em História). Universidade federal de Uberlândia, Uberlândia: UFU, 2010.

[23] UM GRAVE equívoco. *O Globo*, Rio de Janeiro, 08 fev. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25816/opiniao-um-grave-equivoco/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[24] SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

[25] LUTFI, Mansur. A abordagem sociológica do ensino de química. Ciência & Ensino, 3, 1997, p. 7-9. Disponível em: http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/22/28. Acesso em: 12 de maio de 2013.

[26] BALL, Stephen. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. São Paulo. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 de março de 2015.

[27] AVANÇO na Educação no Brasil é mais lento que aumento no investimento. *iG*, 14 fev. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25859/avanco-na-educacao-no-brasil-e-mais-lento-que-aumento-no-investimento/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[28] DEMO, Pedro. *Sociedade do Conhecimento:* mentiras que parecem verdades. Revista de Educação AEC, Brasília, v. 31, n. 123, abr/jun, pág. 31-50, 2002.

[29] O ENSINO de ciências e o exercício da cidadania. *Correio Braziliense*, Distrito Federal, 07 fev. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25805/opiniao-o-ensino-de-ciencias-e-o-exercicio-da-cidadania/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[30] ANALFABETISMO funcional. *Zero hora*, Rio Grande do Sul, 04 jan. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25395/editorial-analfabetismo-funcional/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[31] EDUCAÇÃO e ascensão profissional. *O Povo*, Ceará, 13 fev. 2013a. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25845/opiniao-educacao-e-ascensao-profissional/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[32] PARTICIPAÇÃO no Enem pode virar obrigatória. *Agência Senado*, Distrito Federal, 14 jan. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25539/participacao-no-enem-pode-virar-obrigatoria/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[33] O IMPACTO das cotas na qualidade do ensino. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18 fev. 2013. Disponível em

http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25880/opiniao-o-impacto-das-cotas-na-qualidade-do-ensino/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[34] PARA SALVAR o mérito. *O Globo*, Rio de Janeiro, 14 jan. 2013. Disponível em http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25520/opiniao-para-salvar-o-merito. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[35] O PARADOXO da Educação brasileira. *A Gazeta*, Acre, 14 fev. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25856/opiniao-o-paradoxo-da-educacao-brasileira/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[36] 62% APOIAM cotas para alunos negros, pobres e da escola pública, diz Ibope. O *Estado de S. Paulo*, São Paulo, 17 fev. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25887/62-apoiam-cotas-para-alunos-negros-pobres-e-da-escola-publica-diz-ibope/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[37] MERCADANTE comemora nota de corte de cotistas. *Estadão.com*, 10 jan. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25484/mercadante-comemora-nota-de-corte-de-cotistas/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[38] A ESTATIZAÇÃO da escola privada. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 01 jan. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25342/opiniao-a-estatizacao-da-escola-privada/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[39] O IDEB das escolas particulares. *Diário de Cuiabá*, Mato Grosso, 10 jan. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25480/opiniao-o-ideb-das-escolas-particulares/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[40] BOLSA-COTA sai em maio. *Correio Braziliense*, Distrito Federal, 10 jan. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25487/bolsa-cota-sai-em-maio/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[41] EDUCAÇÃO particulares: a hora de se cobrar mais. *Diário do Pará*, Pará, 14 jan. 2013c. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25516/educacao-particulares-a-hora-de-se-cobrar-mais/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

[42] A FORMAÇÃO do leitor. *O Povo*, Ceará, 08 fev. 2013. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25814/a-formacao-do-leitor/. Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

CARTOGRAFIA DAS REVERBERAÇÕES DA OCUPAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM CANGUÇU (RS)

CARTOGRAFÍA DE LAS REVERVERCACIONES DE LA OCUPACIÓN DE UNA ESCUELA PÚBLICA EN CANGUÇU (RS)

Laís Vargas Ramm[a]
Cleci Maraschin[b]

[a] *Nucogs (Núcleo de Pesquisas em Ecologias e Políticas Cognitivas)/Universidade Federal do Rio Grande do Sul*
laisramm@gmail.com

[b] *Nucogs (Núcleo de Pesquisas em Ecologias e Políticas Cognitivas)/Universidade Federal do Rio Grande do Sul*
cleci.maraschin@gmail.com

RESUMO

A ocupação, foco desta pesquisa, aconteceu em Canguçu (RS), em maio de 2016, e permaneceu por um mês, com aproximadamente 30 estudantes. Além das pautas estaduais e nacionais, que dispararam ocupações que aconteceram entre 2015 e 2016, havia pautas locais relacionadas à merenda e transporte escolar. A problemática deste estudo relaciona-se às reverberações dessa experiência, e à extensão de práticas inventadas durante a ocupação às vivências posteriores na escola. Foram realizadas três entrevistas, uma individual e duas coletivas, destas uma com uma professora e uma estudante e outra com quatro estudantes. A forma como se organizaram as entrevistas, priorizando os encontros coletivos se deu a partir do acoplamento com eles na pesquisa, de viés cartográfico. A condução destas foi aberta, atentando à experiência presente de reformulação do acontecimento da ocupação, mais do que a uma suposta coleta de informações a respeito dele, de modo que a perspectiva cartográfica alia-se à abordagem enativa. Como resultado da pesquisa, encontramos pistas no que se refere ao fazer ético na escola, uma vez que os processos autogestionários inaugurados durante a ocupação produzem reverberações na normatividade que organiza a comunidade escolar. A metodologia foi compondo-se na relação com os sujeitos, dialogando com a perspectiva ética enativa, compreendida como o reconhecimento da virtualidade de si mesmo.

Palavras-chave: enação, ocupação, ética, escola.

RESUMEN

La ocupación, foco de esta investigación, tuvo lugar en Canguçu (RS), en mayo de 2016, y permaneció por un mes, con aproximadamente 30 estudiantes. Además de las pautas del estado y nacionales, que dispararon ocupaciones que ocurrieron entre 2015 y 2016, había pautas locales relacionadas a la merienda y transporte escolar. La problemática de este estudio se relaciona con las reverberaciones de esa experiencia, y la extensión de prácticas inventadas durante la ocupación a las vivencias posteriores en la escuela. Se realizaron tres entrevistas, una individual y dos colectivas, de éstas una con una profesora y una estudiante y otra con cuatro estudiantes. La forma en que se organizaron las entrevistas, priorizando los encuentros colectivos se dio a partir del acoplamiento con ellos en la investigación, de sesgo cartográfico. La conducción de estas fue abierta, atentando a la experiencia presente de reformulación del acontecimiento de la ocupación, más que a una supuesta recolección de informaciones acerca de él, de modo que la perspectiva cartográfica se alía al enfoque enativo. Como resultado de la investigación, encontramos pistas en lo que se refiere al hacer ético en la escuela, una vez que los procesos autogestionarios inaugurados durante la ocupación producen reverberaciones en la normatividad que organiza la comunidad escolar. La metodología se fue componiendo en la relación con los sujetos, dialogando con la perspectiva ética enativa, comprendida como el reconocimiento de la virtualidad de sí mismo.

Palabras clave: enación, ocupación, ética, escuela**.**

Introdução

Entre o final do ano de 2015 e meados de 2016, secundaristas de todo o Brasil passaram a ocupar escolas públicas para reivindicar demandas coletivas, algumas específicas de determinados estados, outras de amplitude nacional. O movimento teve início em São Paulo, como protesto contra a proposta de reorganização do sistema de ensino, que visava a fechar escolas e enxugar o quadro docente (PIOLLI, PEREIRA E MESKO, 2016) [1]. Os estudantes paulistas vinculam seu movimento à experiência chilena da revolta dos pinguins[37], ocorrida dez anos antes, em 2006, como inspiração para as ocupações. "Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile"[38], era um dos cantos coletivos das manifestações secundaristas de São Paulo, dando nome inclusive a um dos documentários que se propõe contar a história do movimento.

No Rio Grande do Sul, as ocupações iniciaram-se em maio de 2016, tendo como principal motivação protestar contra o projeto de lei 44/16, que visava permitir a caracterização de instituições privadas como organizações sociais a fim de efetuar parcerias público-privadas para que tais organizações realizem atividades de ensino, desenvolvimento científico e tecnológico, dentre outras. Também era pauta das ocupações a falta de repasses do governo do estado para a área da educação, o projeto Escola sem Partido e a possibilidade de proibir as discussões a respeito de gênero em sala de aula, questão que passou a ser pautada no Brasil a partir da solicitação, por parte de alguns deputados, da retirada da discussão a respeito de gênero e sexualidade do relatório final da Conferência Nacional da Educação[39] (CONAE), realizada em 2014.

No mês de outubro do mesmo ano, as ocupações recomeçaram em todo o Brasil, atingindo maior número no estado do Paraná. Nesse novo momento, os movimentos protestaram especialmente contra a proposta de emenda constitucional 55 (número da PEC no Senado Federal), que contingencia os gastos do governo por vinte anos, limitando com isso os investimentos em educação e saúde, e contra a reforma do ensino médio, que modifica o currículo atual do curso, em sua carga horária e também na grade curricular básica. Além destas pautas comuns, cada região, cada ocupação, reivindica também suas pautas específicas, no que tange às condições de funcionamento da escola.

Esta pesquisa discute uma ocupação que aconteceu no município de Canguçu, no interior do Rio Grande do Sul. O movimento foi deflagrado em maio de 2016, com apoio da ampla maioria dos estudantes da escola que participaram das assembleias que o deliberaram. Obteve apoio de vários professores e também da direção, com a qual os estudantes conversaram antes de dar início à ocupação. A Escola Técnica Estadual de Canguçu (ETEC), de ensino médio e técnico em agricultura e contabilidade, permaneceu ocupada por cerca de um mês, com a participação efetiva de aproximadamente 30 estudantes. A ETEC existe desde 1964, primeiramente como Escola Técnica de Comércio José Bonifácio, ofertando o Curso Técnico em Contabilidade. Em 1974, foi criada a primeira turma do Curso Técnico em Agricultura. Hoje a escola oferta ao público Ensino Médio Politécnico, Técnico em Contabilidade (Subsequente), Técnico em Agricultura (Subsequente e Integrado ao Ensino Médio). Ao todo, a escola conta aproximadamente com de 650 alunos, 55 professores e 20 funcionários[40].

---

[37] O movimento iniciou-se como reivindicação pela gratuidade do exame para admissão nas universidades e do vale-transporte estudantil e pela melhoria da merenda escolar, avançando posteriormente para o protesto contra a subvenção pública de escola privadas e a possibilidade de cobrar mensalidade na educação básica também em escolas públicas. (ZIBAS, 2008).

[38] Acabou a paz, Isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em SP - de Carlos Pronzato, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw.

[39] Espaço deliberativo aberto pelo poder público e articulado com a sociedade civil com o intuito de apresentar propostas que subsidiam o PNE (Plano Nacional de Educação).

[40] Os dados sobre a escola foram retirados do site da mesma, podendo ser acessados em https://www.escolaetec.com.br/.

Segundo os participantes da pesquisa, a ocupação foi uma das dez primeiras do Estado do Rio Grande do Sul e esteve articulada com escolas ocupadas de outros municípios. Além das pautas gerais do estado e do país, a escola tinha problemas com o fornecimento de verba para a merenda escolar e com o funcionamento do transporte dos alunos residentes na zona rural, que motivaram a ocupação. O movimento aconteceu concomitantemente à greve dos docentes, ambos deflagrados no dia 16 de maio.

Os modos pelos quais a escola segue atualizando o acontecimento das ocupações, no sentido de que ele segue atuando, mesmo que após sua finalização, foram nosso enfoque de investigação, especialmente nas práticas éticas empreendidas na escola, compreendidas a partir da teoria da enação (VARELA, THOMPSON & ROSCH, 2003) [2]. A competência ética, tratada por Varela (1992) se distancia da moralidade e dos regramentos e aproxima-se das práticas efetivas [3]. Não estamos propondo a compreensão de que as ocupações empreendidas pelo movimento estudantil secundarista só teriam efeito pelas suas consequências posteriores, ou que sua função seria deixar heranças para a escola. No entanto, concordamos com Pelbart (2016), que analisa que as ocupações abrem possibilidades que modificam os estados da escola e que não se retorna exatamente ao que era antes delas [4]. Foi realizada uma entrevista individual e duas coletivas, sendo as últimas com quatro estudantes e outra com uma estudante e uma professora. Ao longo do trabalho, serão citados extratos das três entrevistas. Na perspectiva de Kastrup e Passos (2014), a cartografia, método pelo qual pesquisamos, é pesquisa-intervenção, porque é sempre participativa, de modo a dar visibilidade a saberes até então marginais [5].

Desenvolvimento

Varela (1992) define o que ele chama de *cognição como enação* [3]. Enatuar é fazer emergir a partir de ações concretas, de modo que sujeito e objeto existem em co-emergência. Não existe um mundo a priori a ser representado. Desse modo, a enação dos micromundos, no presente, está relacionada ao repertório de experiências anteriores e às microidentidades que foram se constituindo nestas situações, do mesmo modo que essas microidentidades emergem a partir destes micromundos. Na abordagem enativa da cognição, Varela (1992) introduz os conceitos de micromundos e microidentidades para compreender as ações efetivas em cada situação de que participamos [3]. Transitamos por micromundos compartilhados constituídos pelo nosso histórico de coordenações de ações recorrentes. Esses micromundos, que são múltiplos e singulares, à medida que vivenciamos realidades entre parênteses (MATURANA, 2001) [6] fazem evocar microidentidades. Essas, por sua vez, constituem modos de agir em cada um daqueles micromundos, de maneira que a maior parte das nossas atividades cognitivas, e itso inclui os comportamentos éticos, não demanda reflexão deliberada, mas a emergência dessas microidentidades, que nos oferecem os recursos de que já dispomos em nosso repertório.

Na experiência de ocupação, os estudantes vivenciaram uma série de breakdowns[41], uma vez que passaram a agir de modos diversos àquelas microidentidades às quais estavam acostumados. Isto não significa, no entanto, que eles, em inúmeros momentos não tenham evocado algumas microidentidades já constituídas e corporificadas anteriormente. De forma circular, novas situações convocavam novas formas de agir, nem sempre disponíveis nas microidentidades já estabelecidas, constituindo durante o tempo de ocupação a oportunidade para os estudantes enatuarem outras microidentidades. Elas podem, ou não, encontrar no futuro condições emergência, estendendo-se a outras situações e transformando não só aos estudantes, mas também a escola.

[41] Quando somos expostos a uma situação diferente da familiar, ou seja, temos uma perturbação macroscópica ou colapso, que desestabiliza os modos habituais de responder às situações imediatas.

Resultados e discussão

A partir das entrevistas realizadas, foi possível perceber que algumas práticas inventadas a partir das experiências ocorridas na ocupação, seguem se atualizando e se estendendo a novas situações com as quais estudantes e professores se deparam e criam. Um exemplo disso é a prática de discutir de forma sistemática as questões políticas referentes à educação, que se mantém atual na escola através do coletivo "Ocupe a educação", que é um projeto do coletivo Levante Popular da Juventude, executado por um grupo de nove alunos, com participação de uma estudante da escola pública estadual vizinha, de ensino fundamental e médio. O coletivo discute questões que tangem não só ao ensino médio, mas também ao ensino superior, sendo que sua primeira ação foi espalhar pela escola cartazes informativos sobre como os cortes orçamentários para a pasta de educação realizados durante o governo Temer têm afetado as universidades públicas brasileiras. Conforme enfatizado pelos entrevistados, ainda que seja um projeto vinculado ao coletivo Levante, cujo planejamento é expandir para outras escolas, mais da metade dos participantes não faz parte do coletivo. "A ideia é tornar os alunos protagonistas nas mudanças no campo da educação", explica um dos estudantes entrevistados (extrato 1, entrevista 2).

Outra prática do fazer político na escola que também pode ser vista como extensão das microidentidades construídas na experiência de ocupação foi a retomada do grêmio estudantil, após anos de inatividade. Três meses após a "desocupação" da escola (entre aspas, uma vez que conforme discutimos aqui várias das práticas do movimento seguem reverberando) houve eleição, com participação de três chapas. Uma delas era composta por vários dos alunos que encabeçaram o movimento de ocupação, embora não só por eles. A segunda era composta por um grupo menos vinculado ao movimento, mas com quem os estudantes da primeira chapa, segundo relataram na entrevista, se mantiveram articulados para executar ações em parceria caso não vencessem, que o foi o que aconteceu. A terceira chapa, como disse uma das estudantes "não podia ganhar de jeito nenhum, mas quase ganhou", (extrato 2, entrevista 2) era liderada por um estudante com quem os ocupantes entrevistados possuem uma série de divergências políticas, conforme explicita a mesma estudante: *"*Era de um cara super machista e as ideias dele eram tipo de tentar ganhar a todo o custo assim. Os negócios que ele tava se propondo a fazer não tinham pé nem cabeça, mas ele quase ganhou." (extrato 3, entrevista 2). A narrativa sobre as chapas mostra que a posição do movimento estudantil secundarista de valorização de perspectivas múltiplas de mundo, e do reconhecimento da produção de sentido do outro, não se opõe às escolhas éticas que eles fazem em suas práticas. Essa postura de respeito não demandaria dos estudantes que considerassem legítimos posicionamentos machistas ou preconceituosos de outras formas, mas o reconhecimento da perspectiva de mundo não-neutra a partir da qual eles enatuam suas percepções e ações.

Concomitante a essas práticas políticas coletivas inauguradas com o movimento e em seguida retomadas, que os estudantes entendem que, dentre outros fatores, foram permitidas pela ocupação, a relação com a escola também se modificou nas sutilezas do fazer cotidiano, conforme sugere a fala de um dos estudantes:

> Quando a gente se sente responsável a gente sente um carinho a mais pela escola, a gente limpava, a gente cuidava, sempre tentava manter tudo limpo, tudo organizado e depois aquilo acaba eu acho que isso se manteve um pouco também, tu fica naquela, tu cria um carinho a mais pela escola, tu quer manter a escola limpa, tu entende a tia da limpeza, parece que tu tem mais cuidado agora, pra jogar um lixo no chão tu não vai mais fazer, sabe? tu passou por aquilo, tu entende a importância (...) (extrato 4, entrevista 2).

Ao mesmo tempo em que essas mudanças na relação com a escola produziram isto que o estudante chamou de "carinho", elas também produziram angústia, justamente no que se refere ao desejo de estender os comportamentos que na ocupação eram efetivos, mas na configuração tradicional da escola não fazem tanto sentido. Algumas falas

indicam uma maior insatisfação com a estrutura da escola depois do fim da ocupação:

> Foi triste porque a gente saiu da posição de organizados né? Entre a gente pra gente mesmo, da autonomia, da união na escola e aí a gente voltou pra aquela coisa ahhh senta ali, escreve (...) o processo de adaptação sabe? De tá na escola e ver que dá pra tudo funcionar de um jeito muito menos chato, muito menos tedioso e aí depois tu volta e é muito triste (...) o importante aconteceu que foi que a gente mostrou que dava pra fazer, dá pra fazer, e fazer pela primeira vez assim, acho que a gente se saiu muito bem (...) (extrato 5, entrevista 3*).*

Fazer emergir uma microidentidade depende, como discutimos anteriormente, não só da capacidade de extensão, mas também da enação de um micromundo correspondente. Este não está nas características do ambiente escolar a serem captadas e representadas pelos estudantes, mas tampouco são criações cognitivas aleatórias que independem de um funcionamento negociado coletivamente, que no caso da escola, se dá de forma prioritariamente hierárquica, mas ainda tem espaço para a produção de diferentes normatividades, como na ocupação. Na fala destacada, a estudante ao mesmo tempo comemora o fato de que agora todos sabem que "dá pra fazer", também destaca a necessidade de adaptar-se ao funcionamento regular da escola.

Esta necessidade de adaptação sentida pelos estudantes está relacionada a um funcionamento ambientalista da escola, que não compreende sujeito e meio como co-emergentes, mas em uma relação de causa e efeito. Trata-se de um modo de operar majoritariamente baseado na valorização do cumprimento de regras. A ocupação, por sua vez, por ter um funcionamento mais horizontal, prezava pelo exercício de estabelecer conciliações entre os princípios morais que constituem e subjetivam estudantes, professores, pais e também a comunidade da cidade e ações inventivas que se dão nas situações inusitadas e nas mudanças ocorridas nos e nas mudanças ocorridas nos acoplamentos [42]com a escola.

Pelas falas, observa-se uma imediatidade na decisão de ocupar, o que refletiu na organização do movimento e na efetivação do fazer autogestionário. As tomadas de decisão se instituíram a partir das demandas que surgiam ao passo em que os espaços da escola eram ocupados. A ocupação os utilizou de forma a escapar de seu curso habitual. A partir dos diálogos travados com os secundaristas, observamos que o uso que faziam da escola ia de encontro à reiteração da hierarquia nas relações, às práticas de ensino/aprendizagem pautadas na execução de conteúdos previamente estipulados e ao pouco espaço de invenção. O cotidiano da ocupação e a ênfase posterior dada pelos estudantes a respeito dos aprendizados possibilitados por ela, mostra que sua curta duração e o imediatismo não indicam menos reverberações do que as práticas escolares mais institucionalizadas e cristalizadas no tempo que compõem o calendário escolar e suas delimitações disciplinares que caracterizam o funcionamento da escola.

Um exemplo destas práticas que inauguram outros usos da escola é a oficina, um dos recursos metodológicos priorizados pelos movimentos dos secundaristas. Ela pode ser entendida como um dispositivo de encontro,

[42] O que chamamos aqui de acoplamento, ou acoplamento estrutural, é um dos conceitos-chave da teoria da autopoiese (MATURANA & VARELA, 1995) [7], uma das bases teóricas fundamentais da teoria da enação, para explicitar a forma como ser vivo e meio se co-produzem. Cada ser vivo, de acordo com sua estrutura atual, é sensível a uma gama de fenômenos que são sentidos como perturbações. As perturbações relativamente recorrentes entre um ser vivo e seu meio, incluindo outros seres vivos, produzem mudanças estruturais em ambos, mas não as determinam, pois as mudanças dependem de suas respectivas estruturas. Assim, o que determina quais mudanças são possíveis para o ser vivo é a sua estrutura atual, e o acoplamento só se mantém quando as perturbações não são destrutivas, de modo a descaracterizar a organização autopoiética, o que ocasionaria sua morte. As modificações estruturais decorrentes da convivência, segundo essa abordagem, constituem o processo de aprendizagem, de modo que o conhecimento, resultante dela, tem uma base biológica no sentido que se realiza em acoplamento do sujeito com sua circunstância (MORAES, 2003) [8].

que busca destituir a distinção hierárquica entre aquele que ensina e o que aprende, acontecendo a partir do compartilhamento de conhecimentos e percepções de forma horizontalizada (ARALDI et al., 2012; KROEFF, BAUM e MARASCHIN, 2017) [9] [10]. O modo oficina prioriza as trocas em relação ao modelo escolar conteudista, ainda hegemônico. As oficinas incluíam convidados ou voluntários que facilitavam as discussões, a partir das suas experiências com o tema. O objetivo dessa inclusão era que eles pudessem somar-se à luta protagonizada pelos secundaristas e não levar-lhes ensinamentos de forma unilateral. A respeito das oficinas, eles contaram especialmente que a maior parte delas foi ministrada por pessoas externas à escola, estreitando os laços com a comunidade. Esse modo de operar da oficina se estende de forma semelhante a outras práticas da ocupação, uma vez que ela teve um funcionamento fortemente caracterizado por uma tentativa de destituição da distinção entre os que sabem e os que não sabem, entre os que podem e os que não podem gerir, falar, decidir. A extensão do modo oficina nas práticas de ocupação da escola amplia as possibilidades de participação dos estudantes, permitindo que regulem, de modos que antes poderia ser impensável ou ao menos indisponível no repertório de ações, suas relações com a escola.

Nas entrevistas, apesar de citarem algumas das oficinas realizadas durante a ocupação, como as que mencionamos há pouco, porque foi uma das perguntas que eu fiz, os estudantes e a professora não pareceram preocupados em rememorar cada uma delas ou mesmo suas temáticas, porque o que se produzia ali era a respeito das reverberações da ocupação, mais do que necessariamente a temática das discussões. Não foram citadas, portanto, cada uma das oficinas, como uma lista, mas elas foram rememoradas no seu modo de fazer. O que apareceu como relevante nas entrevistas foi efetivamente aquilo que seguiu produzindo reverberações na escola e na forma de ocupá-la. Isso não significa dizer que a metodologia da pesquisa foi efetiva na produção de uma resposta ao problema inicial, mas que a própria realização das entrevistas possibilitou outras reverberações. O mesmo se pode dizer das atividades realizadas durante a ocupação, no cotidiano, novas problemáticas iam sendo inventadas no inusitado das situações. Quando pedi que contassem como transcorria um dia da ocupação, fizeram o esforço de relembrar as atividades que aconteceram na maior parte dos dias em que a escola esteve ocupada, como cozinhar, dividir-se nas tarefas de limpeza, organizar assembleias, dentre outras. Mas quando o diálogo acontecia de modo mais livre, iam rememorando as cenas que ainda produzem ressonâncias em suas vivências na escola. Produzir uma lista de atividades ou um encadeamento cronológico dos acontecimentos não parecia ser ali a questão. As entrevistas coletivas aconteceram no ateliê de arte da escola, o que ajuda a circunscrever certo domínio possível de interações com os entrevistados e também entre eles. Provavelmente se a entrevista fosse realizada em uma sala de aula, ou em um ambiente fora da escola, as reverberações produzidas seriam outras, bem como os acontecimentos lembrados. Isso não implica uma ou outra conversa que melhor produz sentidos para a pesquisa, mas conversas situadas, micro-lugares diferentes (SPINK, 2008) [11].

O modo de ocupar a escola, ainda que temporário, admitia a participação de todos. Sem retirar o protagonismo dos secundaristas e seu papel melhor definido, como aponta o relato da professora, cujo papel é “outro”, como ela diz, ou não tão bem especificado, pais e professores têm uma função política que afirma a importância da escola para os estudantes e a capacidade dos mesmos produzirem formulações sobre ela, a partir da sua própria experiência. É claro, no entanto, que essas articulações e porosidades, por si só, não garantem um consenso de perspectivas a respeito do movimento. Houve estudantes contrários, também professores e pais que discordaram do movimento. Conforme contam os estudantes, “teve uns dias que a gente não

tirou o ponto[43] e aí ficaram professores parados, sentados ali na sala dos professores falando mal da ocupação" (extrato 6, entrevista 2). Também sobre os efeitos posteriores ao fim da ocupação são citados casos de desagrado dos pais com o movimento: "aconteceu de depois que acabou a ocupação os pais mudarem seus filhos de escola, mudarem pro João de Deus [outra escola de Ensino Médio que fica ao lado] porque lá não tinha greve, mas acho que foi uma ou duas pessoas" (extrato 7, entrevista 2). Tanto os professores que, segundo os secundaristas, "ficavam ali falando mal da ocupação", quanto os pais que trocaram os filhos de escola e até mesmo os estudantes que consideravam relevante a execução do calendário escolar conforme havia sido planejado anteriormente, mostram que há múltiplas formas de se relacionar com o movimento. Há tantas outras emoções e percepções que se produzem na escola, e também desenham as linhas de força que a compõem, relacionadas ao acontecimento da ocupação, que não estavam necessariamente presentes nas entrevistas realizadas, mas que também produzem as reverberações possíveis no presente, na escola. Todas essas linhas vão produzindo, na escola, experiências éticas e mesmo configurações escolares e os modos de convivência nela implicados.

Maturana (2002) ilustra bem os efeitos que uma ou outra composição escolar podem ter, citando a relação da criança com a escola:

> Tomemos o caso de uma criança que está crescendo. Colocamos a criança numa escola e ela cresce de uma determinada maneira que podemos ver por certas habilidades, que dizemos que ela adquiriu. Se a colocamos numa outra escola, ela cresce de outra maneira, com outras habilidades. Falamos em aprender, mas, de fato, o que fazemos ao colocar uma criança num colégio é introduzi-la num certo âmbito de interações, no qual o curso de mudanças estruturais que se estão produzindo nele ou nela seja este e não aquele. De maneira que todos sabemos que viver de uma forma ou de outra, ir a um colégio ou outro não tem o mesmo resultado, e isto nos preocupa porque, dizemos, os hábitos são difíceis de modificar. (p.60) [12].

Certamente que no ensino médio, a partir de uma história de escolarização de vários anos, os estudantes têm uma relação com a escola bastante diferente da que possui uma criança recém chegada. No entanto, o contraste apontado por Maturana (2002) [12] se mantém: a produção, sempre presente, do corpo nas interações que se dão de modos diferentes em escolas diferentes. No caso da ocupação, há mais agência do que possui a criança que é "colocada" em uma determinada escola, porque há a efetiva produção de uma outra forma de habitar a escola, ainda que em um caráter temporário.

A palavra temporário não significa menos intenso, pois a duração de um acontecimento não segue o tempo cronológico. Se a ocupação pode ser considerada um acontecimento, como aqui argumentamos, ela pode ter efeitos tanto no passado, como memória, por exemplo, como no futuro da escola e nas pessoas envolvidas. Pelbart (2016) [4] escreve um texto intitulado "Tudo o que muda com os secundaristas", fazendo uma leitura das ocupações como um acontecimento que destampa a *imaginação política* no país, um acontecimento a partir do qual aquilo que era inimaginável se torna possível, e aquilo que era trivial se torna inaceitável, tal como a estrutura hierárquica da escola e a mercantilização da educação. Nossa pesquisa segue essa pista, uma vez que estamos discutindo o que não é mais o mesmo, mas atualizado em uma escola específica.

Ao falarem das mudanças que a ocupação produziu e daquilo que ainda reverbera, em alguns momentos os estudantes demonstram certo pessimismo ou desânimo, porque gostariam que o acontecimento fosse mais lembrado, tanto na comunidade externa à escola quanto dentro dela por aqueles que não participaram tão ativamente, sejam professores ou estudantes.

[43] O que os estudantes referem como não tirar o ponto significa permitir que os professores e funcionários da escola comparecessem a ela e registrassem essa presença, para fins de comprovação dos dias trabalhados.

> Eu esperava bem mais, sabe? Eu acho que a ocupação ela foi praticamente esquecida. Não, dentro da escola, não. Quem viveu a ocupação, e os professores, que estavam presentes, esses é impossível sabe? Mas o resto dos alunos eu acho que só tem o medo mesmo que aconteça de novo e fiquem sem aula. (Extrato 8, entrevista 1).

A fala da estudante não aponta necessariamente para uma frustração pela forma como a ocupação aconteceu, ou para algo que poderia ter supostamente dado errado na produção do movimento, mas para alguma insatisfação com o presente, com aquilo que nele se retoma do acontecimento. Na sua percepção, a ocupação é inesquecível para quem a viveu, mas como as relações políticas travadas ali conseguem ainda potencializar o presente? De forma mais situada, o que dura no processo escolar do movimento de ocupação? O questionamento da estudante e do coletivo com o qual me relacionei durante as entrevistas vai neste sentido. Essa pesquisa não visa abarcar tudo o que se produziu nos últimos dois anos que sucederam à ocupação, mas ela diz de uma produção presente na própria pesquisa, daquilo que ali, os estudantes e a professora, relacionando-se comigo, evocam da ocupação. O que se produziu na ocupação, nesse sentido, modifica a forma dos estudantes enatuarem[44] a escola, o que inclui a experiência presente de estar nela, o seu histórico de acoplamentos com ela e também as possibilidades que se desenham no futuro. Isto para dizer que mais reverberações podem sempre se produzir, no instante seguinte ao que eu desligo o gravador depois de uma entrevista, ou semanas depois que eu visito a escola.

Deleuze (1974) discute o conceito de acontecimento, situando-o no plano do devir, que ao mesmo tempo avança e furta-se ao presente, de modo que nunca "é", mas está sempre em processo [14]. O autor traz o exemplo do conto de Alice, que, ao tomar uma poção de um vidro, diminui de tamanho, e ao comer um bolo, aumenta. Quando cresce está maior do que era, e torna-se menor do que será no futuro. Não se trata de um tamanho a ser atingido por ela, mas da passagem que é o processo de crescimento. Discutindo esses conceitos a partir da filosofia dos Estóicos, Deleuze (1974) escreve que todos os corpos são causas uns para os outros e essas causas têm como efeitos os *acontecimentos,* que não existem, mas insistem, não são substantivos ou adjetivos, mas verbos [14]. Procurando dialogar com a perspectiva autopoíetica/enativa que sustenta este trabalho, nos aliamos a Deleuze (1974) [14] para nos diferenciar de abordagens ambientalistas dos processos educativos.

Deleuze (1974) explica que os acontecimentos não são as misturas entre os corpos, mas algo imaterial que decorre delas, que não é propriamente o estado das coisas, mas seu devir [14]. O acontecimento que aqui discutimos não seria, portanto, a escola ocupada (e a mistura de corpos que isto implica: estudantes, organização escolar, corpo docente, regulamentos) mas o *ocupar* da escola, um verbo, que ao mesmo tempo remete ao passado e ao futuro, à medida que tem em ambos as possibilidades do presente, nele não tem uma estabilização, mas um novo campo de possibilidades que se abre.

O verbo ocupar, etimologicamente, do latim occupare, significa "apossar-se, tomar para si". As ocupações de escola, no entanto, não funcionam em uma lógica de apropriação, privatização, mas de um tornar comum, que não se encerra com os anúncios de "desocupação" das escolas, por exemplo. Ou seja, o acontecimento de "ocupar" as escolas públicas não pode ser localizado no período compreendido entre maio e junho de 2016, ou entre outubro e novembro, como no caso do segundo momento de ocupações que aconteceram no Brasil, mas é um acontecimento - e portanto insiste - e produz reverberações e afetos, conforme a nossa aposta na pesquisa em Canguçu.

Uma das insistências do acontecimento nos leva a questionar as formas hegemônicas de

[44] Enatuar é fazer emergir a partir de ações concretas, de modo que sujeito e mundo existem em coemergência. (VARELA, 1992.)

compreender os processos de aprendizado, que se relacionam ao que Maturana (2001) [6] discute como sendo uma valorização exacerbada ao que é entendido comumente como sendo a razão. Para o autor, a emoção é um conjunto de estados ou disposições corporais que especifica um domínio de ação. Ela não se opõe à racionalidade, mas constitui junto com a mesma um certo imbricamento. Os sistemas racionais, como as práticas que sustentam a escola existem baseados em premissas negociadas a priori, a partir de uma certa emoção. As ações que podemos fazer nesses sistemas, por sua vez, se dão a partir de uma ou outra emoção.

Tomando as emoções como aquilo que habilita um conjunto de ações possíveis que podemos evocar a cada situação, entendemos que a ocupação reconfigura, para os estudantes e professores, que participaram ou não do movimento, este repertório. Enfatizamos que isto não se modifica apenas para aqueles que participaram da experiência porque a narrativa dos estudantes mostra que a ocupação teve reverberações emocionais na escola, não necessariamente agradáveis. Quando a estudante, citada no extrato 8, diz que "o resto dos alunos eu acho que só tem o medo mesmo que aconteça de novo e fiquem sem aula", ela está dizendo que o medo, por parte de uma parcela de estudantes contrários à ideia de ocupar a escola, é uma emoção que passa a poder ser explicitada a partir do acontecimento da ocupação.

O elemento emocional, fundamental quando pensamos nos processos humanos e sociais e, portanto, também os processos educativos, é o ponto crucial que conecta o acontecimento àquilo que se pode produzir no presente imediato. As emoções, produzidas a partir dos acoplamentos engendrados durante a ocupação, não necessariamente estão disponíveis somente aos que participaram dela, porque, conforme discutimos com Deleuze (1974) [14] os acontecimentos não são as misturas entre os corpos, mas aquilo que se produz e decorre delas. Não se pode dizer do movimento de ocupações, que conforme Pelbart (2016) *destampou a imaginação política do país* efêmeros ou apenas com efeitos imediatos, mas eles se atualizam no presente através das emoções e dos fazeres que passaram a ser possíveis com eles [4]. Nesse sentido, o acontecimento dialoga com a concepção de ética de Varela (1992), que se efetiva em um saber-fazer imediato [3]. Para Varela (1992), a competência ética consiste no reconhecimento progressivo da virtualidade do "si mesmo", uma certa disposição às transformações que acontecem em um constante acoplamento com o mundo e ao mesmo tempo determinadas pela estrutura e capacidades sensório-motoras dos sujeitos [3]. Ou seja, a proposta enativa de ética, como abertura à virtualidade de si mesmo, tem a ver com uma certa atenção às emoções que se modificam, as passagens que acontecem entre elas. A ética, nesse sentido, não passa pela compreensão de uma racionalidade desencarnada e dissociada da emoção.

A forma pela qual compreendemos o acontecimento, que aponta para a participação de outros movimentos sociais na história e que escapa aos muros da escola do pequeno município gaúcho, mas também participa de um movimento nacional, aponta sim para um campo aberto de possibilidades no futuro. Essa virtualidade que não se esgota nos resultados práticos da ocupação, embora eles existam e devam ser lembrados, não necessariamente precisa ser um pretexto para que a escola, em suas práticas institucionais, não tenha um papel ativo de responsabilidade -response-ability como propõe Haraway (2016) [15], de retomar aquilo que a ocupação propiciou de aprendizado. Responsabilizar-se é, nesse sentido, assumir coletivamente, de forma atenta, a tarefa de retomar a experiência, as discussões realizadas durante ela, e de permitir que novos repertórios de ação que se tornaram possíveis a partir das emoções relacionadas ao acontecimento da ocupação encontrem condições de retomada. Essa habilidade de responsabilizar-se não precisa estar circunscrita à equipe da escola, mas pode envolver a cidade, as pessoas implicadas em pensar educação e políticas públicas, os pais, todos aqueles que, de alguma forma, se relacionam com o fazer educativo, e também com os movimentos sociais.

Os estudantes citam ganhos práticos da ocupação, na relação com o Estado e a liberação de recursos financeiros, como

melhorias no transporte e reforma no refeitório e na padaria da escola. Em contrapartida, eles demonstram certa decepção, sobretudo com a direção da escola, por alguns combinados feitos durante a ocupação não serem cumpridos. Conforme expressa a estudante, "Muitas das coisas que a gente pediu na ocupação no último dia não foram cumpridas, e isso é revoltante (...)" (Extrato 9, entrevista 3). Ao mesmo tempo em que há um certo desapontamento que se repetiu ao longo das entrevistas e é exemplificado neste extrato, não há, entre os entrevistados, uma descrença na tática de ocupar como movimento. Ao contrário, a disposição para esta ação específica, de ocupar a escola, existe, ainda que como uma possibilidade que pode ou não se efetivar. Como disse a estudante na entrevista 2, "o que mudou foi isso, foi mostrar que dá pra fazer e que se precisar dá pra fazer de novo" (extrato 10). Ou ainda, na entrevista 3: "podia ta acontecendo de novo e não tá acontecendo, eu não sei se os outros sentem assim também, mas eu fico meio que tipo *e aí?"* (extrato 11). Existe na escola, a partir destas e de outras falas, a possibilidade real de ela ser ocupada, uma vez que isso já aconteceu uma vez, há um certo aprendizado de que isso é possível e traz alguns resultados, ainda que não todos os esperados.

Conclusões

Compor esta cartografia foi como contar a história da pesquisa, mais do que contar a história da ocupação. O que conduziu este trabalho foram os sentidos produzidos de forma partilhada com os entrevistados, enquanto fizemos juntos o exercício de atualizar a experiência de ocupar a escola ao construir narrativas, através dos encontros possibilitados pelas entrevistas. Também foi relevante conversar sobre como se ocupa a escola no cotidiano, pós movimento social.

A pesquisa empírica foi bastante breve, o que diz de certa restrição colocada pela metodologia do trabalho, que não envolveu uma relação direta com a ocupação de Canguçu, mas a busca de mapear alguns dos processos pós-ocupação. Além dessa limitação, outras se impuseram no percurso, como a greve dos professores que suspendia as aulas durante o período em que realizei as entrevistas, limitando o número de alunos que circulava pela escola e fazendo com que eu optasse por não realizar oficinas, como havia sido planejado inicialmente. Ainda assim, foi possível constituir momentos de compartilhamento pela própria demanda dos estudantes de que as entrevistas fossem coletivas. As mudanças metodológicas se constituíram para mim, como um aprendizado do fazer cartográfico, a partir de uma ética enativa compreendida como abertura à virtualidade.

A ética e a autogestão foram os fios condutores principais da discussão ao longo do trabalho. A enação e, especialmente, a ética enativa, que valora a emoção e o fazer prático, me ajudaram a pensar a ocupação. Pude mapear, a partir do relato dos estudantes e da professora entrevistados, algumas das práticas que são possíveis por constituírem-se extensão das microidentidades aprendidas/enatuadas durante a ocupação. A aposta que fizemos é de que a ocupação, como acontecimento, insiste e, a partir dela, novos conjuntos de emoção e ação se tornaram possíveis.

Semelhantemente, este trabalho é uma insistência do acontecimento das ocupações que nos lembraram que é possível fazer movimento social e educação de forma inventiva e autogestionada. É uma insistência tanto no que se refere à produção de um interesse de pesquisa, compartilhado por pesquisadores de diversas áreas, quanto no sentido de procurar apontar um pouco do que o movimento ensina sobre a escola e sobre o que ela pode como virtualidade.

Finalizo a construção do trabalho durante um dos processos eleitorais mais produtores de angústia da recente democracia brasileira. Angústia gerada pelo risco em que se coloca o próprio sistema democrático, pelo crescimento dos discursos de ódio e pela necessidade de pautar pela continuidade das políticas públicas nos próximos anos, especialmente as de educação. Nesse sentido, o trabalho também insiste no olhar para os secundaristas e para as formas através das quais elas e eles produziram modos de convivência, na diferença.

Além da produção, que fez da ocupação um sistema social emergente, o movimento também insiste na potência do corpo de

escapar às relações de poder, e de não aceitar formas não responsáveis do Estado de gerir a educação pública.

Por fim, relembro Kastrup e Passos (2013) que escrevem:

> Ao final de um trabalho de pesquisa, a sensação de que avançamos no conhecimento daquele território passa, mais uma vez, pela sensação de partilha de uma semiótica e de um maior pertencimento àquele território. No entanto, resta um valioso écart que nos distancia da semelhança, ao mesmo tempo que nos aproxima da alteridade. (p.277) [5].

Por ter estado atenta, como pesquisadora, ao acontecimento da ocupação em Canguçu, sinto que também passo a compor o coletivo heterogêneo de agentes que fazem o acontecimento vibrar, assim como também me sinto mais próxima da cidade em que vivi minha pŕopria escolarização. Espero que esse trabalho seja uma modesta partilha dos tantos efeitos que a ocupação dispara nos processos cognitivos, subjetivos e sociais da experiência comum de produzir e transformar a escola.

REFERÊNCIAS

[1] Piolli, E; Pereira, L; Mesko, A. S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica Educativa*, 2 (2016) n. 1, p. 21-35.

[2] Varela, F; Thompson, E; Rosch, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

[3] Varela, F. *Sobre a competência ética.* Trad. Artur Morão. Lisboa, 1992, 70.

[4] Pelbart, P. P. *Tudo o que muda com os secundaristas.* Disponível em: http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas. Acesso em 10/10/2016.

[5] Kastrup, V; Passos, E. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25 (2013), n. 2, p. 263-280.

[6] Maturana, H. R. et al. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

[7] Maturana, H; Varela, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Psy, 1995.

[8] Moraes, M. C. *Autopoiese e a biologia do conhecimento*. In: Educar na biologia do amor e da solidariedade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

[9]Ruiz, A. R. Competência ética, atenção e educação. *Educação (UFSM)*, 40 (2015) n. 3, p. 671-682.

[10] Araldi, E, Piccoli, L., Diehl, R. & Tschiedel, R. Oficinas, TIC e saúde mental: um roteiro comentado. In: Palombini, A.; Maraschin, C. e Mochen, S. *Tecnologias em Rede: Oficinas de Fazer Saúde Mental.* Porto Alegre: Sulina. 2012.

[11] Kroeff, R. Baum, C. Maraschin, C. Oficinas como estratégia metodológica de pesquisa-intervenção em processos envolvendo videogames. *Mnemosine*, 12 (2016) n. 1

[12] Spink, P. K. O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, (2008) p. 70-77.

[13] Maturana, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

[14] Deleuze, G. *Lógica do Sentido.* São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 1-24.

[15] Haraway, D. *J. Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene.* Duke University Press, 2016.

O SOCIAL E O POLÍTICO NA PROMESSA DE PACIFICAÇÃO

THE SOCIAL AND THE POLITICAL IN THE PROMISE OF PACIFICATION

Liliane Souza dos Anjos[a]

[a] *Departamento de Linguística/Intituto de Estudos da Linguagem /Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, lilianesouzaanjos@gmail.com*

RESUMO

O planejamento de segurança pública Pacificação, conjunto de operações policiais iniciadas em 2008 pelo governo do Rio de Janeiro, foi, nos últimos anos, tema de estudos de diferentes áreas das Ciências Sociais. Entre narrativas de salvação e de um fracasso inevitável, o planejamento se sustentou em contradições que ainda hoje faz circular promessas do Estado para as favelas, atualizadas na intervenção militar ocorrida no início deste ano. Em nossa pesquisa de doutorado, investigamos a natureza discursiva da Pacificação, especificamente, a promessa nela engendrada. Para isso, dispomos, como arcabouço teórico, a Análise de Discurso materialista, com base em seu fundador M. Pêcheux e nos desdobramentos teóricos realizados por E. Orlandi e S. Lagazzi. Nosso objetivo, então, é trazer uma parte dos resultados da análise da "Diretriz Ministerial para a Força de Pacificação", parte do corpus da pesquisa que explora as pretensões pacificadoras relacionadas ao ideal "aproximativo" da ação policial. A pesquisa busca ainda avançar os limites que reservaram a promessa aos estudos da Pragmática, propondo dar visibilidade ao processo histórico que produziu a favela como esse espaço carente de intervenção do Estado para a garantia de seus direitos. Concluímos, provisoriamente, que a promessa da Pacificação parte de concepções idealistas na construção de referências que tentam apagar o político na história, ou seja, as relações de poder que se organizam em termos de divisão dos sentidos.

Palavras chave: Pacificação, discurso, promessa, favela.

ABSTRACT

The Public Safety Planning Pacification, a range of police operations initiated in 2008 by the government of Rio de Janeiro, has been the subject of studies in different areas of Social Sciences in recent years. Between salvation narratives and an inevitable failure, the planning was based on contradictions that still circulate State promises to the favelas. These promises were updated in the military intervention occurred at the beginning of this year. In our PhD research, we investigate the Pacification discursive nature, in particular the promise present on it. For this purpose, we have the materialist Discourse Analysis as a theoretical framework, based on the discussions of its founder M. Pêcheux and on the theoretical developments of E. Orlandi and S. Lagazzi. Therefore, we aim to bring some of the analysis results of the "Ministerial Guidance to the Pacification Force". This is part of the research corpus that explores the pacifying pretensions related to the "approximate" ideal of police action. The research also intends to advance the limits that reserved promise to the Pragmatics studies. Hence, we propose to give visibility to the historical process that created the favela as this space with the lack of State intervention to the guarantee of its rights. We temporarily conclude that the Pacification promise emerges from idealistic conceptions in the construction of references which try to erase the political in history. That is, the power relations organized in terms of meanings division.

Keyword: Pacification, discourse, promise, favela.

Introdução

O recente lançamento do livro "UPP: a redução da favela a três letras" da socióloga e vereadora Marielle Franco, assassinada em março desse ano, reacende o debate em torno do projeto de segurança pública Pacificação das favelas. A denúncia sobre os abusos policiais e outras mazelas relacionadas a essa política de segurança do estado do Rio de Janeiro foi objeto de sua dissertação trazendo ainda mais visibilidade às tensões presentes no espaço da favela. Esse que foi, nos últimos anos, tema de estudos de diferentes áreas das Ciências Sociais, volta ao debate em 2018 com mais contundência.

Entre denúncias como a de Marielle, narrativas midiáticas de salvação e debates em torno de um fracasso inevitável, o referido planejamento de segurança pública se sustentou em contradições que ainda hoje faz circular o que compreendemos serem promessas do Estado para as favelas. O objetivo de nossa pesquisa é, pois, o estudo do funcionamento discursivo da promessa de paz engendrada no planejamento de segurança pública Pacificação.

Desde a criação das Unidades de Polícia Pacificadoras, em 2008, até sua atualização pela intervenção militar no início de 2018, o debate em torno do papel do Estado em sua relação com a favela está longe de um consenso. Para a investigação dessa relação contraditória, dispomos, como arcabouço teórico, a Análise de Discurso materialista, com base em seu fundador M. Pêcheux [1], [2],[3],[4] e nos desdobramentos teóricos realizados por E. Orlandi [5], [6], [7], [8],[9], [10], [11] e S. Lagazzi [12], [13], [14], [15], [16]. A partir dessa fundamentação teórico-metodológica, levamos em conta o modo como o texto produz sentidos enquanto um objeto linguístico-histórico.

Nesse trabalho, em específico, propomos apresentar uma parte dos resultados da análise discursiva da "Diretriz Ministerial nº 15 de 2010", as denominadas "regras de engajamento para a Força de Pacificação", parte do corpus da pesquisa que explora as pretensões pacificadoras relacionadas ao ideal "aproximativo" da ação policial. A investigação busca ainda avançar os limites que reservaram a promessa aos estudos da Pragmática, propondo dar visibilidade ao processo histórico que produziu a favela como esse espaço carente de intervenção do Estado para a garantia de seus direitos.

Dessa forma, oriento a composição desse artigo em quatro seções, além dessa, a saber: a primeira que especifica o domínio teórico-metodológico da Análise de Discurso materialista, situando teoricamente o deslocamento da noção de *promessa*, que é destituída de uma concepção idealista própria à tradição da Pragmática; a segunda parte procura compreender a especificidade da relação entre a favela e o Estado, pela qual expomos aspectos históricos da favela, a fim de situar as condições de produção [17] – conceito que envolve a memória discursiva e o modo como ela aciona o contexto-histórico e ideológico, não podendo ser confundido com a noção de circunstância – do nosso material de análise; na terceira seção, realizamos uma breve análise do material, a diretriz ministerial Nº 15 de 2010, denominada "Regras de engajamento para a operação da *força de pacificação* no Rio de Janeiro"; nas considerações finais, procuramos demonstrar como o funcionamento discursivo do dispositivo legal engendra uma promessa para a Pacificação produzido a partir de concepções idealistas na construção de referências que tentam apagar o político na história, ou seja, as relações de poder que se organizam em termos de divisão dos sentidos.

Fundamentação teórico-metodológica

Nesse primeiro momento, torna-se relevante, ainda que brevemente, especificar o domínio sobre o qual a nossa pesquisa se processa: a Análise de Discurso materialista. Irrompendo criticamente no cenário francês dos anos 60, a análise de discurso de Michel Pêcheux iniciou-se como uma disciplina que procurou entender o modo pelo qual a língua produz sentido a partir da articulação contraditória de diferentes regiões do conhecimento: a teoria da sintaxe e enunciação; a teoria da ideologia e a teoria do discurso; estas atravessadas por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica.

De modo singular, a análise de discurso

trabalha sobre o conceito de língua ressignificada por sua relação específica com a ideologia. Ao mesmo tempo em que possui uma ordem própria, a língua tem autonomia relativa, uma vez que a AD reintroduz a noção de sujeito e situação na análise. Assim, o sujeito não é origem de si, não sendo, portanto, o centro do discurso, mas é cindido pelo inconsciente e interpelado ideologicamente.

Por essa compreensão de discurso, tem destaque a relação constitutiva do sujeito com a exterioridade. É a partir das posições ideológicas às quais o sujeito é submetido, que o objeto simbólico faz sentido. Em outras palavras, a relação do sujeito e sentido é indissociável porque, ao produzir sentido, o sujeito se produz, marcando a impossibilidade do discurso sem o sujeito e a impossibilidade do sujeito sem a ideologia. É essa noção, pois, uma das marcas diferenciadoras do domínio teórico da Análise de Discurso e a da Pragmática, considerada o seu verdadeiro Outro, dado o seu funcionalismo e sociologismo [18].

a.A questão da promessa

Como mencionado, a Análise de Discurso a qual nos filiamos se distancia de uma tendência linguístico-pragmática cuja noção do sujeito é psicologizante e a historicidade é interpretada de modo empiricista. Todavia, em nossa pesquisa, propomos lançar outro olhar para os estudos da promessa a partir da pragmática como brecha para a reflexão de seu funcionamento discursivo engendrado no projeto de segurança publica *Pacificação*. Em outras palavras, partimos do pressuposto de que, ao eleger a promessa como seu modelo exemplar, os estudos dos atos de fala contribuíram para a produção de um saber em torno do tema.

Do ponto de vista de uma categoria específica dos performativos, a promessa é saturada de sentidos. Dando consequência aos estudos de J. Austin [19] , J. Searle [20] opta pela reflexão em torno da promessa em primeiro plano pelo seu aspecto "analisável" de ato ilocucionário (força do ato de fala), enquanto Benveniste [21] fornece uma descrição mais precisa do performativo, a partir de critérios mais formais distanciando-se da teoria geral austiniana.

Sabemos que a concepção de atos de fala de Austin traz a noção de performativo referindo-se a enunciados que inauguram um estado de coisas, ao invés de relatarem e descreverem a realidade, tal como os constativos. São exemplos dessa categoria "Desculpe", "Batizo esse navio de...", "A sessão está aberta", sendo a promessa o exemplo mais emblemático desses enunciados. Austin irá situá-la como uma das cinco classes ilocutórias, a dos "comissivos", que juntamente com o "espousals", ato de casar-se, forma uma categoria que se estabelece na possibilidade de ação de contrato/união entre pessoas ou coisas.

O lugar privilegiado da promessa é revisitado pela filósofa e psicanalista Shoshana Felman [22], em *Le Scandale du Corps Parlant*, produzindo efeitos na cena teórica linguística e filosófica. A autora assume o texto literário de Mòliere, Don Juan, como um lugar onde é possível dar a ver as falhas do performativo, a fragilidade constitutiva da promessa e a desordem do corpo atravessado pelo inconsciente e constituído pelo simbólico. Dada a sua importância teórica, a promessa provoca indagações referentes a seu funcionamento e seus contornos lógico-semânticos, nos quais a filósofa intervém a partir de um viés psicanalítico, perguntando-se pela contradição humana fundamental relacionada à linguagem no/pelo corpo a partir da promessa.

Dois anos depois da publicação do texto de Felman, M. Pêcheux [23] escreve o ensaio *Sobre a desconstrução das Teorias Linguísticas*. Defendendo a elaboração de procedimentos pela Linguística capazes de levar em conta o equívoco constitutivo da linguagem, o filósofo adverte-nos a respeito do erro de negligenciar as pesquisas sobre a linguagem ordinária, como se fossem indiferentes a tudo o que se refere ao registro do inconsciente. É nesse contexto que Pêcheux menciona a pesquisa de Felman como um brilhante trabalho que aborda as relações entre as teorias dos Atos de Fala e a Psicanálise, deixando assim em aberto as possibilidades de articulações teóricas que caminhem em direção à desconstrução das evidências do sujeito psicológico.

É no espaço dessa brecha deixada por Pêcheux, lugar de desconstrução desse sujeito que promete em sua não coincidência consigo mesmo, que procuramos, no âmbito de nossa pesquisa, achar espaço para outras desconstruções, outras dissimetrias. Quando a figura de quem promete é o Estado, coloca-se no centro da questão a legitimidade de suas ações destinadas a uma favela passiva, quando não silenciada, partindo de uma instância de poder que se apoia no papel de organizador dos espaços na cidade (na favela), apagando "as diferenças que são próprias às práticas reais do espaço urbano em condições de produção históricas concretas" [24].

A memória da favela

Partindo de nosso objeto de análise, o discurso, procuramos pelos efeitos de sentidos que se processam na relação entre sujeitos, a fim de atravessar o efeito de transparência promovido pelo mecanismo ideológico, através do qual os sentidos aparecem como sempre evidentes e, como naturalizadas, as produções resultantes da relação do histórico e do simbólico. Para isso, é de nosso interesse compreender a relação da língua, sempre equívoca, com a discursividade, a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história.

Por tais razões, reservamos a presente seção para tratar dos aspectos históricos relevantes à produção de sentidos no/do material analisado. Antes de prosseguir, porém, uma observação faz-se necessária: nosso gesto de remissão à história não se dá em uma relação causa-efeito. Nosso investimento passa pela compreensão do processo discursivo, ou seja, do modo como o texto funciona enquanto objeto simbólico, em sua relação com a memória do dizer; do modo como a materialidade do texto organiza a relação da língua com a história.

Sendo a memória discursiva um conceito relacionado aos modos de designar as redes de filiação histórica que organizam o dizer, podemos compreender o passado da favela por esse conceito. Assim, chegaremos a uma a memória da urbanização brasileira marcada por um hiato entre a favela e a cidade. Uma tensão que se assinala no atraso com o qual a favela entrou na agenda das políticas públicas, a despeito de sua existência que remonta ao século XIX. Como um espaço de disputas – com significados nem sempre já sobredeterminados pela violência – a favela inscreveu-se na história do Brasil dividida entre sentidos que a enquadraram ora como problema de saúde pública, ora como um gueto cultural com reminiscências escravistas, antro de mazelas morais ou, ainda, espaço de habitações irregulares.

Se o nosso objetivo passa por uma reflexão em torno da relação do Estado com a favela, e assim o é, mobilizamos, inicialmente, uma leitura sobre a favela a partir de suas condições sócio-históricas. Condições que não deixam escapar um passado escravagista e, em virtude disso, uma composição étnica de uma maioria de negros concentrados em espaços demarcados por esquecimentos e violências, traços de um racismo brasileiro estrutural. Tendo isso em vista, tomamos como ponto de partida uma sugestão de periodização elencada pela socióloga Lícia do Prado Valladares [25][45] composta pelas seguintes etapas:

> 1ª) anos 1930 — início do processo de favelização do Rio de Janeiro e reconhecimento da existência da favela pelo Código de Obras de 1937; 2ª) anos 1940 — a primeira proposta de intervenção pública corresponde à criação dos parques proletários durante o período Vargas; 3ª) anos 1950 e início dos anos 1960 — expansão descontrolada das favelas sob a égide do populismo; 4ª) de meados dos anos 1960 até o final dos anos 1970 — eliminação das favelas e sua remoção durante o regime autoritário; 5ª) anos 1980 — urbanização das favelas pelo BNH (Banco Nacional da Habitação) e pelas agências de serviço público após o retorno à democracia; 6ª) anos 1990 — urbanização das favelas pela política municipal da cidade do Rio de Janeiro, com o Programa Favela-Bairro.

Por nossa perspectiva discursiva, não seguiremos uma leitura de uma história tomada termo a termo, mas partimos de uma compreensão sobre a história das favelas que

[45] Apesar de optar por não seguir o aspecto cronológico dessa periodização adotada pela historiografia consagrada, a autora não a descarta totalmente valendo-se de sua importância para os estudos sobre a favela.

se abre às contradições próprias de nossa formação social. O olhar para a conjuntura histórica dos morros cariocas faz compreender como a favela passou por períodos que se alternaram em uma construção de um comprometimento explícito do Estado e sua mais absoluta omissão. Uma memória estruturada entre promessas e esquecimentos, silenciamentos e acordos, atualizada por acontecimentos que aqui retorno como uma tentativa preliminar de identificar modos de significar a favela e que, invariavelmente afetam os dizeres em torno da *Pacificação*.

É nesse sentido que evocamos o período no qual, pela primeira vez, a favela ganhou a atenção do Estado. É no ano de 1937, com a criação do Código de Obras da Cidade, que juridicamente a favela é reconhecida e, ao mesmo tempo, marcada em sua impossibilidade de constar no mapa da cidade. O referido decreto inaugurou a experiência dos parques proletários como uma alternativa para a eliminação do incômodo que as favelas causavam à cidade. As "aberrações", como assim eram chamadas, foram proibidas de serem construídas para dar lugar às habitações proletárias, vendidas a pessoas "reconhecidamente pobres" [46].

Como um problema de saúde pública, a única alternativa para as favelas seria, então, a sua eliminação. Burgos [26] ressalta que essa noção faz entender o porquê de o primeiro plano oficial voltado para as favelas ter vínculos com a Secretaria Geral da Saúde, responsável por fiscalizar severamente as leis que proibiam a construção e reforma das casas.

O contato do Estado como os moradores da favela ocorreu, dessa forma, como um efeito colateral da experiência dos parques proletários. Com o objetivo de impedir as remoções para os parques e exigir a extensão de serviços públicos às favelas, surgiram, em 1945, as primeiras associações de moradores dessas comunidades. A favela tornou-se, assim, com o passar dos anos, um problema político, à medida que comissões de moradores se organizaram em oposição a um plano de remoção, formalizando uma pauta de direitos sociais referente a problemas de infraestrutura de suas localidades. Isso porque, ao serem considerados "pré-cidadãos"[47], os moradores da favela não poderiam ter os mesmos direitos que os ditos cidadãos da cidade.

Uma favela que reclama seus direitos promove posturas específicas por parte do poder público. Por isso, por diversas décadas essa postura se traduziu em iniciativas que se alternavam entre ações do Estado e da Igreja a partir de medidas assistencialistas como a Cruzada São Sebastião, em 1955, pela Igreja Católica, e o Serviço Especial de Recuperação das Favelas e Habitações Anti-higiênicas (SERFHA), em 1956, pelo governo municipal. Articulava-se, assim, o controle político a uma pauta mínima de reivindicações sociais, sempre ligadas a problemas urbanos. Esse revezamento entre a Igreja e o Estado foi uma realidade que objetivava a subordinação política dos moradores da favela, culminando em um acordo das associações de moradores com o SERFHA.

Com papeis bem definidos, o acordo firmado determinava que às associações cabia, por exemplo, cooperar com a Coordenação de Serviços Sociais na realização de programas educacionais e de bem-estar, assim como colaborar na urbanização da favela, ou impedir a construção de novas casas e; por seu turno, o Estado comprometia-se em, entre outras coisas, fortalecer a associação da favela, não se pronunciar nas favelas ou vila operárias, substituir progressivamente os barracos e autorizar sua melhoria.

Reconhecemos a complexidade das

[46] Segundo Burgos, aos parques proletários instalados nos bairros da Gávea, do Caju e na Praia do Pinto, próxima ao Leblon, foram transferidas 4 mil pessoas com a promessa de que poderiam retornar para as áreas próximas àquelas nas quais viviam, assim que estivessem urbanizadas. Mas, ao contrário do esperado, os moradores acabaram permanecendo muito tempo nesses parques, sendo expulsos de lá quando da valorização imobiliária dos bairros, até hoje detentores de prestígio na capital fluminense.

[47] A "cidadania regulada", assim chamada pelo sociólogo Wanderley Guilherme dos Santos (1979), traduzia uma realidade política em que a cidadania encontrava-se associada à ocupação profissional. Assim, eram "pré-cidadãos" os trabalhadores rurais, além dos tipos característicos das situações ocupacionais dos moradores da favela, os desempregados, subempregados e empregados instáveis.

determinações históricas da favela, todavia chamamos atenção para o compromisso jurídico entre Estado e favela. Ele reorganiza imaginariamente aquilo que é da ordem do contraditório na tensa relação de um poder público que, ao passo que obriga a todos o *status* de já-cidadão, é igualmente capaz de subcategorizar essa cidadania para isentar-se de responsabilidades para com determinados grupos. Destacamos também a pauta desse comprometimento: uma urbanização prometida à favela, a partir da qual seria possível alçá-la à categoria de cidade. Tudo isso sob uma condição: um arranjo político no qual as lideranças locais deveriam estar subordinadas ao Estado.

A experiência do SERFHA e os acordos aí envolvidos não duraram mais do que um ano e meio. O fim do SERFHA coincide com a criação da Companhia de Habitação Popular (COHAB), empresa que deveria realizar uma nova política habitacional, baseada na construção de unidades para famílias de baixa renda. Preocupado como o amadurecimento das favelas, o Estado prevê, além da COHAB, a criação de mecanismos com eficiência de controle político: reforma da Fundação Leão XIII, que em 1963 passou de órgão vinculado à Igreja a autarquia do Estado.

No que diz respeito à revisitação da memória da favela, é igualmente incontornável o capítulo marcado pelo remocionismo, marca do regime autoritário. A solução achada pelo Estado para por fim ao "problema" da favela foi, então, adotar uma política de remoções conforme a seguinte tendência, segundo Valladares:

> Essa visão da favela como problema, correspondia perfeitamente às medidas de planejamento urbano tomadas pelo regime autoritário brasileiro, que seguia uma tendência de destruição dos bairros ilegais, também verificada em outros países da América Latina. A lógica que inspirava tal raciocínio atribuía ao meio a responsabilidade pelos males econômicos e sociais, percebendo o "problema" da favela exclusivamente da perspectiva habitacional. No decorrer dos anos 1960, a tendência dos diferentes Estados latino-americanos foi, de fato, investir em grandes projetos de construção de habitações sociais convencionais destinadas à remoção dos habitantes dos bairros "marginais".

A partir das décadas de 80 e 90, a pauta de negociações entre Estado e favela, que caminhava entre medidas de infraestrutura e questões sociais, reservará amplo espaço para uma demanda cada vez mais urgente: a reivindicação ao direito à vida, consequência do aumento constante da violência no domínio da favela. Nessa direção, o jogo entre força e paz adquire especificidade e traça um percurso semântico que gradativamente ganhou mais espaço na história da favela.

Força de Pacificação: uma breve análise

A questão da violência na favela se articula a diferentes modos de produção de sentido. Enquanto a presença do narcotráfico crescia nos morros, as demandas políticas e sociais desses territórios ganhavam novas complexidades, fazendo notar os vínculos existentes entre a violência no Rio de Janeiro e o frustrado processo de integração política das comunidades. Depois de longos anos sem medidas de segurança pública, o Estado passou a testar modelos alternativos de policiamento, como o Policiamento Comunitário no Morro da Providência e em Copacabana ou, o Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais (GPAE)[48], mas nenhum desses projetos recebeu investimento ou medidas de manutenção a longo prazo.

Foi em 2008 que o governo do Rio de Janeiro lançou a Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), ou ainda o projeto *Pacificação* das favelas. Os policiais, através de ações coordenadas pela Secretaria de Segurança Pública, deveriam permanecer dentro das comunidades em instalações físicas, com o objetivo de retomar o controle do território e, teoricamente, evitar os confrontos armados. O contingente policial estava composto por policiais conduzidos pela doutrina da "polícia comunitária" ou "polícia de proximidade".

[48] Dados do Relatório das UPPs (2012)

Entre o que dizem os sites oficiais do governo e a Diretriz Ministerial nº 15 de 2010, uma grande distância existe. O documento tem como objetivo estabelecer os conceitos basilares da operação e autoriza medidas de "ação" cabíveis aos policiais. O dispositivo legal explora o equívoco presente nas pretensões pacificadoras relacionadas ao ideal "aproximativo" ou "comunitário" da ação policial com previsões de combate nas zonas de conflito. O próprio nome da diretriz serve para ilustrar, metonimicamente, os paradoxos que se colocam ao longo de todo o projeto da Secretaria de Segurança Pública do Rio de Janeiro.

Força de Pacificação diz, pois, da relação imediata entre força e paz colocada pelo enunciado. A relação de contiguidade entre *força* (meio) e *pacificação* (finalidade), se coloca também como uma relação do todo com a parte: *a força* faria então parte da *pacificação*, orientando os sentidos para uma relação orgânica entre elas. A paz só seria possível pela força, mas não qualquer uma. Uma força própria desse plano de segurança pública inaugurando uma relação improvável entre paz e violência. Um lugar possível de realização de um pré-construído[49] que admite a possibilidade da paz, objeto da promessa, somente pela figura da polícia, aparelho repressivo do Estado.

Nesse ponto, destacamos a importância das formulações linguísticas na construção da discursividade em questão. Visto que, no processo de análise, a descrição e a interpretação estão interrelacionadas, faz parte de nossa tarefa descrever as regularidades presentes no material. Desse modo, os enunciados introduzidos por "de", tradicionalmente denominados como genitivos, produzem efeitos de sentidos que são incontornáveis. O modo como esses enunciados se estruturam remetem a sentidos de agente ou possuidor e contribuem para a construção da evidência de um consenso a respeito de quem agencia a paz na favela. Vejamos um excerto da Diretriz Ministerial:

> As regras para a utilização do armamento, em seu subitme, emprego das armas letais, ficam demonstras as seguintes regras: As regras de engajamento não deverão tolher o direito do integrante da Força de Pacificação de proteger sua vida com força letal, quando necessário; Quando for inevitável o emprego de armas, sejam letais ou não letais, o integrante da Força de Pacificação deverá considerar três grupos de pessoas, sob o enfoque da segurança e preservação, na seguinte ordem decrescente de prioridade: a população em geral; a sua pessoa e a sua tropa; e a força adversa; A Força de Pacificação não poderá representar mais riscos para a população do que as forças adversas.[28]

A oposição entre *força de pacificação* e *forças adversas* é sintomática. Ela aponta para a produção de um conflito histórico anterior que culmina na construção de um dispositivo estatal formal que é a então diretriz ministerial. Pelas regras de utilização do armamento, tem-se o resumo da violência no espaço da favela encenado em de lados rivais, policiais *versus* bandidos, através dessas duas formulações que guardam semelhanças equívocas.

Pelo procedimento de paráfrase, podemos então descrever o funcionamento desse par, a fim de realçar a dinâmica discursiva dos enunciados, e, por conseguinte, o equívoco na evidente equivalência de ambas. Colocamos uma formulação em contraponto a outra a partir da observação de sua estrutura:

Força de pacificação	Força adversa
Força dela (da paz)	Força contrária
Força sobre/do Estado	Força oposta

Pela compreensão das construções genitivas, às quais nos limitamos nesse trabalho, os sentidos orientam-se à posse (alienável ou não), às construções de relação e às de parte-todo. Note-se que é na qualificação das forças policiais que a diretriz lança mão da

[49] Devemos à Paul Henry [27] a alcunha do termo "pré-construído". Essa noção designa construção anterior e exterior ao discurso, ou seja, algo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, marcando a sua determinação no interdiscurso. Tal noção rompe com a noção semântica de pressuposição, especialmente no que ela tem de psicológico ou de transparente.

construção genitiva, especificando a força policial como a única capaz de possuir, integrar e relaciona-se com a paz. Há um compromisso ensejado aí pelo "integrante da Força de Pacificação" para com a "população em geral".

Quanto à formulação *força oposta*, ela vem com adjetivação que orienta os sentidos para alocar o outro no espaço de inimigo. Sobre isso, Achile Mbembe [29] contribui com a nossa reflexão ao examinar as trajetórias pelas quais o estado de exceção e a relação de inimizade criam a base normativa do direito de matar. Segundo sua interpretação, o poder também trabalha para produzir inimigos ficcionais, a partir de formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte.

Tanto o compromisso com a paz, que produz efeitos pela construção genitiva, quanto à construção de uma rivalidade estruturante desse compromisso dizem do próprio funcionamento da promessa. Não por acaso as tais regras de engajamento se colocam como documento oficial do projeto de *Pacificação*. O engajamento relaciona-se à noção de compromisso firmado, que deve, por sua vez, obedecer a uma série de regras. Por essa razão, o decreto prevê essa e outras conceituações, com a descrição de procedimentos específicos, prevendo até mesmo situações concretas e abrindo para reações esperadas. Trata-se de um dispositivo jurídico que materializa efeitos de contrato próprios a evidências da promessa.

Considerações finais

A breve análise das "Regras de Engajamento para a Força de Pacificação" demonstrou que é possível, pela descrição de formulações aparentemente semelhantes, dar a ver o processo histórico que implica em uma relação conflituosa entre Estado e favela. Ao investir na paráfrase como procedimento analítico, reiteramos que é a partir das relações que os sentidos se estabelecem e que, na apreensão da historicidade do texto analisado, é possível notar as relações de poder aí simbolizadas.

Assim, a partir de nossa posição teórico-metodológica da Análise de Discurso materialista, rompemos com as abordagens conteudísticas da promessa ao considerar a historicidade como constitutiva de um funcionamento de comprometimento entre Estado e favela em suas práticas reais na sociedade brasileira. Tais práticas, conforme ainda é possível ver nas recentes intervenções militares, tem na violência organizada o seu carro-chefe e, por meio dos projetos de segurança pública, inscrevem a guerra como condição para o estabelecimento da paz– sem esquecer a construção ficcional de inimigos, que frequentemente assume a figura dos traficantes – tornando-se parte das condições necessárias para que a promessa obtenha uma transparente felicidade.

Em nossas reflexões, temos compreendido que a promessa, assim como a narrativa que é uma forma de textualizar uma leitura do passado, pode ser igualmente encarada no nível da formulação do sentido, uma tomada de posição frente ao acontecimento na história que percorre as redes de memórias em que a favela é significada, sem deixar de considerar o atravessamento de outras questões como a violência, pobreza e cor da pele.

REFERÊNCIAS

[1] M. Pêcheux. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. In: *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, (19): 7-24, jul./dez. [1982] 1990.

[2] M. Pêcheux. Sobre a (des)construção das teorias linguisticas. In: *Línguas e Instrumentos lingüísticos.* Tradução brasileira de Celene M. Cruz e Clémence Jouët-Pastré. Campinas: Pontes, [1982] 1999.

[3] M. Pêcheux. Análise Automática do Discurso. Trad. Eni P. de Orlandi. In: F. Gadet & T. Hak (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso.* Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas, Editora da UNICAMP, [1969] 1990.

[4] M. Pêcheux. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975] 2009.

[5] E. Orlandi. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: *Escrita e Escritos*, B. Mariani (Org.), Clara Luz, 2006.

[6] E. Orlandi. "Segmentar ou recortar?". In: *Lingüística: questões e controvérsias***.** Série Integradas de Uberaba, 1984.

[7] E. Orlandi. *Discurso em análise:* sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2012a.

[8] E. Orlandi. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012b

[9] E. Orlandi. *Dircurso e Texto*: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

[10] E. Orlandi. *Cidade atravessada*. Os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas, Pontes, 2001b.

[11] Orlandi, E. P. N/O limiar da cidade. *In*: *Rua*, Campinas, número especial: 7-19, 1999b.

[12] S. Lagazzi. A imagem do corpo no foco da metáfora e da metonímia. In: *REDISCO* V.2. n.1, jan./jun. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013b. p.104-110.

[13] S. Lagazzi. A Prática do Confronto com a Materialidade Discursiva: Um Desafio. In: Guimarães, E. E PAULA, A. (Orgs.*). Sentido e Memória.* 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

[14] S. Lagazzi. A autoria no enlace equívoco das posições de sujeito. *Revista Reflexão e Ação.* Santa Cruz do Sul, v. 23, n.1, p. 238-250, jan./jun. 2015.

[15] S. Lagazzi. Delimitações, inversões, deslocamentos em torno do Anexo 3. In: Lagazzi, S; Romualdo, E; Tasso, I. *Estudos do texto e do discurso:* o discurso em contrapontos – Foucault, Maingueneau, Pêcheux. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a. p. 311-332.

[16] S. Lagazzi. S. O recorte significante da memória. In: F. indursky; C. Leandro Ferreira; S. Mittmann, (Orgs.). *O discurso na contemporaneidade*: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz. 2009. p. 57-67.

[17] J. Couritine. A noção de "condições de produção do discurso". In: COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político*: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCAR, 2009. p. 45-68.

[18] S. Possenti. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: Mussalim, F. e Bentes. A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos.* Vol. 3. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

[19] J. L. Austin. *How to do things with words.* Oxford: Oxford University Press, 1962.

[20] J. Searle. *Os actos de fala.* Trad. Carlos Vogt. Coimbra: Almedina, 1987.

[21] Benveniste, Émile. *Problemas de linguística geral II.* 4 ed. Tradução de Eduardo Guimarães; Marco Antônio Escobar; Rosa Attié Figueira; Vandersi Sant'Ana Castro; João Wanderlei Geraldi; e Ingedore G. Villaça Koch. Campinas: Pontes. 1989.

[22] S. Felman. *Le scandale du corps parlant:* Don Juan avec Austin ou la séduction en deux langues. Paris: Seuil, 1980.

[23] M. Pêcheux. Sobre a (des)construção das teorias linguisticas. In: *Línguas e Instrumentos lingüísticos.* Tradução brasileira de Celene M. Cruz e Clémence Jouët-Pastré. Campinas: Pontes, [1982] 1999.

[24] M. Zoppi-Fontana. O acontecimento do discurso na contingência da história. In: F. Indursky; M. Leandro Ferreira; S. Mittmann,. (Orgs.). *O discurso na contemporaneidade*: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 53-64.

[25] L. Valladares. *A invenção da favela*: do mito de origem a favela.com. Rio de janeiro : Editora FGV, 2005.

[26] M. *BURGOS*. Baumann (org.). *Juizados Especiais Criminais, Sistema Judicial e Sociedade no Brasil.* Niterói: Editora Intertexto, *2003.*

[27] P. Henry. *Os fundamentos teóricos da "Análise Automática do Discurso" de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania Mariani. In: F. Gadet; T. Hak.

[28] Ministério da Defesa. Diretriz Ministerial nº 15, de 04 de dezembro de 2001. *Regras de engajamento para a força de pacificação*, Brasília, DF, dez 2010. Disponível em: < https://www.defesa.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2017.

[29] A. Mbembe. Necropolítica. *Revista do ppgav/eba/ufr*. n. 32. dez. 2016.

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

THE INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE LABOR MARKET

Marcia Leite Borges[a],
Luciana Adélia Sottili[b],
Rodrigo Pereira Radmann[c,]

[a]Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense, e-mail: marcia.borges.bb@hotmail.com

[b]Mestre em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e-mail: lusottili@hotmail.com.

[c]Bacharel em Ciências jurídicas pela Faculdade Anhanguera - Rio Grande, e-mail:rodrigo.sjn@gmail.com.

RESUMO

As questões que envolvem a deficiência estão intimamente atreladas aos direitos humanos, neste sentido tendo em conta que todo ser humano tem direito a uma vida digna sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação. Porém, a realidade diária das pessoas com deficiência é cercada de dificuldades que envolvem desde barreiras ambientais de todos os tipos, chegando até as questões sociais e econômicas, reproduzindo todo o estigma a que são submetidas a maioria destes indivíduos durante toda a sua vida impossibilitando sua inclusão como cidadãos ativos da sociedade em que vivem. Com relação ao trabalho, este proporciona, "além da realização pessoal, o atendimento das necessidades básicas e a visão de si mesmo como agente de transformação social [que] possibilita meios para a inclusão da pessoa com deficiência" (NASCIMENTO e MIRANDA, 2008:01). Pensando nisto, o presente estudo tem como objeto a inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência no Brasil, objetivando analisar as razões pela qual, mesmo com a Lei 8.213, de 1991 (apelidada de lei das cotas), já com 27 anos de existência, as pessoas com deficiência ainda participam de forma tímida do mercado de trabalho e grande parte das vagas disponibilizadas a este segmento social se encontram ociosas. Por esta referida lei, as empresas com cem ou mais colaboradores devem realizar a reserva compulsória de 2% a 5% de suas vagas para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1991).

Palavras chave: Políticas Públicas; Pessoas com deficiência; Política Educacional; Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

Issues involving disability are closely linked to human rights, bearing in mind that every human being has the right to a dignified life without being subjected to any form of discrimination. But the daily reality of people with disabilities is surrounded by difficulties involving everything from environmental barriers of all kinds, reaching the social and economic issues, reproducing all the stigma that are subjected to most of these individuals throughout their life making it impossible to inclusion as active citizens of the society in which they live. With regard to work, this provides, "in addition to personal fulfillment, the fulfillment of basic needs and the vision of himself as agent of social transformation [that] provides means for the inclusion of people with disabilities" (NASCIMENTO, MIRANDA, 2008:01). With this in mind, the present study has the purpose of inclusion in the labor market of people with disabilities in Brazil, aiming to analyze the reasons why, even with the Law 8213 of 1991 (dubbed the law of quotas), since 27 years disabled people still participate timidly in the labor market and most of the vacancies made available to this social segment are idle. Under this law, companies with one hundred or more employees must make a compulsory reserve of 2% to 5% of their vacancies for people with disabilities (BRASIL, 1991).

Keywords: Public policy; Disabled people; Educational politics; Job market.

Introdução

As questões que envolvem a deficiência estão intimamente atreladas aos direitos humanos, neste sentido "obedece ao princípio de que todo ser humano tem o direito de desfrutar de todas as condições necessárias para o desenvolvimento de seus talentos e aspirações, sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação" (SDH/PR, SNPD e COORDENAÇÃO-GERAL DO SISTEMA DE INFORMAÇÕES SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2012, p. 4). Porém, a realidade diária das pessoas com deficiência (PCD) é cercada de dificuldades que envolvem desde barreiras ambientais de todos os tipos, chegando até as questões sociais e econômicas, reproduzindo todo o estigma a que são submetidas a maioria destes indivíduos durante toda a sua vida.

Pensando nisto, o presente estudo tem como objeto a inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência no Brasil, objetivando analisar as razões pelas quais, mesmo com a Lei 8.213, de 1991 (Lei das Cotas), já com 27 anos de existência, as pessoas com deficiência ainda participam de forma tímida do mercado de trabalho e grande parte das vagas disponibilizadas a este segmento social se encontram ociosas. Por esta referida lei, as empresas com cem ou mais colaboradores devem realizar a reserva compulsória de 2% a 5% de suas vagas para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1991).

Contudo, quando analisamos a RAIS[50] 2016 constata-se que apenas 418.521 pessoas com deficiência estão trabalhando em empregos formais, ou seja, apenas aproximadamente 1,28% do total de pessoas com deficiência em idade economicamente ativa estão participando do mercado de trabalho.

Neste sentido, a questão é: porque o número de empregos de pessoas com deficiência não está respondendo com efetividade às políticas públicas (em especial à de cotas) de inclusão dessas pessoas ao emprego formal no Brasil?

Para responder tal questionamento, a metodologia se baseará em uma pesquisa bibliográfica exploratória, onde através da utilização de autores relevantes no assunto nacional e internacionalmente, procura-se confeccionar um embasamento teórico consistente sobre o tema.

As justificativas para a dificuldade de inclusão das pessoas com deficiência são várias, as empresas por exemplo, alegam o baixo nível de instrução deste contingente da população e que assim, não atendem as exigências do mercado de trabalho. Todavia, se esta pode ser considerada uma resposta aceitável, é preciso ter em mente que é só a "ponta do Iceberg", tendo em conta que a inacessibilidade da sociedade tem dificultado o acesso destas pessoas desde a educação básica, e essa dificuldade não se relaciona somente ao "como chegar" à escola, mas a carência da própria escola em incluir as crianças com deficiência, que vai desde a falta de preparo dos docentes, da estrutura arquitetônica do prédio, até os materiais didáticos não acessíveis aos alunos com deficiência.

Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho

No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o censo de 2010 demonstrou que 45.606.048 de brasileiros têm algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual), o que corresponde a 23,9% da população total. Quando afunilamos os dados constata-se que 32.609.022 pessoas têm idade entre 15 e 64 anos, ou seja, representam aproximadamente 71,5% do total de pessoas com deficiência e que estão dentro da faixa dos economicamente ativos (IBGE, 2010).

[50]Relatório Anual de Informações Sociais: um importante instrumento de coleta de dados "Instituída pelo Decreto nº 76.900, de 23/12/75, a RAIS tem por objetivo: o suprimento às necessidades de controle da atividade trabalhista no País, o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho, a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais. Os dados coletados pela RAIS constituem expressivos insumos para atendimento das necessidades: da legislação da nacionalização do trabalho; de controle dos registros do FGTS; dos Sistemas de Arrecadação e de Concessão e Benefícios Previdenciários; de estudos técnicos de natureza estatística e atuarial; de identificação do trabalhador com direito ao abono salarial PIS/PASEP" (MINISTÉRIO DO TRABALHO, 2017).

Todavia a RAIS do ano de 2016 (MINISTÈRIO DO TRABALHO, 2017) indica que apenas 418.521 pessoas com deficiência estão trabalhando em empregos formais, ou seja, apenas aproximadamente 1,28% do total de pessoas com deficiência em idade economicamente ativa estão participando do mercado de trabalho (MINISTÉRIO DO TRABALHO, 2017).

Ademais, estes pouco mais de 1% de pessoas com deficiência inseridos no mercado de trabalho, o estão, em sua grande maioria devido a uma política de cotas inserida na Lei sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social, a qual se analisa a seguir.

A política de cotas para pessoas com deficiência

A Lei 8.213 de 24 de julho de 1991 dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social, sendo conhecida popularmente como Lei de Cotas[51] (BRASIL, 1991). Dentre as questões de regência da Previdência Social, a lei estabelece em seu artigo 93, a reserva compulsória de vagas para pessoas com deficiência nas empresas privadas que apresentam em seu quadro a partir de 100 funcionários, respeitando os seguintes percentuais:

> I - até 200 empregados.....2%;
> II - de 201 a 500.....3%;
> III - de 501 a 1.000.....4%;
> IV - de 1.001 em diante. .....5%. (BRASIL, 1991)

Segundo o iSocial (2011) a política de cotas se apresenta como principal instrumento de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Contudo, existe uma lacuna neste dispositivo, uma vez que o artigo 93 não estabelece em seus parágrafos a distribuição proporcional entre os setores da empresa, sendo encarada pelo empregador apenas como uma obrigatoriedade.

Em 2016 o Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS) demonstrou que a:

> […] série histórica 2010/16 sinaliza uma tendência de baixa participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal. Em 2010 havia 306 mil PCD empregados, equivalente a 0,7% do estoque total de empregos formais. Em 2016, a participação […] [corresponde] a 0,9% do estoque total. Em seis anos, a participação dos PCD na força de trabalho empregada estabilizou-se abaixo do patamar de 1% do estoque de emprego formal (MINISTÉRIO DO TRABALHO, 2017, p. 17).

A RAIS contempla empregadores da iniciativa privada, empresas públicas diretas e indiretas e órgãos públicos (MINISTÉRIO DO TRABALHO, 2017).

O contraponto é que de acordo com Clemente e Shimono (2015):

> […] as maiores companhias do País, que deveriam ter no mínimo 5% de seus postos de emprego ocupados por pessoas com deficiência, só têm 1,5% das vagas preenchidas regularmente (CLEMENTE; SHIMONO, 2015, p. 6).

As empresas "alegam que não possuem vagas adequadas a esses trabalhadores, já que muitos deles possuem limitações físicas ou intelectuais que dificultariam sua inclusão" (BRASIL, 2016). E justificam o não cumprimento das cotas, a quatro razões:

> 1) um número insuficiente de pessoas com deficiência para atender a lei;
> 2) falta de capacitação profissional;
> 3) pessoas com deficiência não querem trabalhar porque têm medo de perder o Benefício de Prestação Continuada (BPC);
> 4) restrição de postos de trabalho devido ao risco que representam para as pessoas com deficiência (CLEMENTE; SHIMONO, 2015, p. 7).

Contudo, no mercado de trabalho, o estigma pode ser um grande impedimento, não externalizado pelos dirigentes, mas que faz parte da realidade das pessoas com deficiência em todos os setores sociais.

O Estigma

O estigma é uma construção social. Ele se relaciona a determinadas características ou

[51] Alguns autores referem-se a Lei 8.213/1991 como a Lei de Cotas, contudo a referida lei trata de toda a regência da Previdência Social, não sendo adequado, portanto, resumi-la ao entendimento de um único dispositivo legal. (Nota dos autores)

atributos de uma pessoa, e em razão disso é excluída do convívio. Por esta razão, o estigma passou a se apresentar como um marco conceitual no desenvolvimento das questões a respeito da deficiência (OLIVER, 1990).

Ocorre ainda hoje o fomento dos estereótipos e estigmas com relação as pessoas com deficiência, sendo que estes são reproduzidos cotidianamente pelos diversos setores sociais, incluindo a mídia e diversas instituições tanto públicas como privadas

Desde a infância se tem contato com estes estigmas com relação à pessoa com deficiência. Isso pode ser constatado de diversas formas, como por exemplo na literatura, que se apresenta:

> […] repleta de armadilhas traiçoeiras enredando o deficiente, o diferente, em malhas maniqueístas de bondade e maldade, virtude e pecado, santidade e malícia, feiura e beleza […]. Ou o mutilado é bom, sábio, virtuoso, heroico - e com isso neutraliza-se, compensa-se, a deficiência; ou é cruel, malicioso, covarde, objeto - e com isso estigmatiza-se a diferença. O folclore também não é imune a esse viés, exemplos disso são os gênios silvestres: saci-pererê e curupira - maliciosos, hostis, porta-vozes de desgraças e enredamentos - mutilados ambos (AMARAL, 1992, p.33).

Estes estigmas são reproduzidos e transferidos para praticamente todas as áreas da vida das pessoas com deficiência tais como educação, lazer e trabalho, dificultando e até mesmo impossibilitando sua inclusão como cidadãos participantes ativos da sociedade em que vivem (BORGES, 2017).

Em essência, existe a rotulagem das pessoas com deficiência como incapacitadas, necessitadas de caridade, pouco produtivas ou até mesmo incompetentes no exercício de atividades laborais o que vem a comprometer diretamente a qualificação das pessoas com deficiência.

Qualificação das pessoas com deficiência

Uma qualificação para o trabalho adequada perpassa pelo processo educacional.

Com relação à educação formal, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que atua em consonância com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e declara sobre a educação profissional:

> Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
> Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.
> Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
> Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.
> Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.
> Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996, s/p).

A lei ainda contempla em seu artigo 58 a educação especial[52], indicando que esta se refere "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de

[52] Atualmente utiliza-se o termo educação inclusiva.

ensino, para educandos portadores de necessidades especiais"[53] (BRASIL, 1996, s/p)

Sobre o ensino às pessoas com deficiência o artigo 59 da mesma lei assegura:

> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, s/p). (BRASIL, 1996, s/p). (grifo nosso)

Todavia, o sistema educacional brasileiro tem se apresentado ineficiente e grande parte dessa ineficiência é a falta de políticas sociais de longo alcance. Além disso, os fundamentos teóricos da inclusão escolar "centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, enfatizando o respeito à diversidade dos educandos" (NASCIMENTO, 2009, p. 5).

Quando tratamos das pessoas com deficiência as políticas sociais que deveriam auxiliar à inclusão destas no sistema escolar não são efetivas:

> […] o que se vê são programas, propostas, projetos, leis e decretos com lindas e sonoras siglas, que ficam, na maioria das vezes, só no papel. Programas similares e simultâneos são lançados em duas ou três pastas, sem que haja integração de objetivos e metas entre eles (MACIEL, 2000, p. 53).

Segundo o senso escolar de 2017 as escolas com banheiros adaptados em escolas de ensino fundamental, localizadas nas áreas urbana e rural, correspondem a um percentual de 39,9% das escolas privadas e públicas e com relação ao ensino médio os banheiros adaptados estão disponíveis em 62,2% das escolas. Com relação a adaptação das vias e as dependências escolares acessíveis a relação é de 29,8% no ensino fundamental e 46,7% no ensino médio.

Com relação ao ensino médio em 2017, apenas 1,2% das matriculas correspondem às pessoas com deficiência.

Uma outra questão relacionada a inclusão escolar é que:

> […] cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educacionais de todas as crianças, com ou sem deficiência (NASCIMENTO, 2009, p. 4).

Com relação a qualificação das pessoas com deficiência, foi instituído em 2011 o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite através do decreto 7.612, com o objetivo de implementar "os apoios necessários ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas as pessoas com deficiência" (SEDPD, s/d, s/p).

O Plano "Viver em Limite" apresenta como um de seus pontos principais o ensino profissionalizante, fazendo uso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), através da bolsa-formação para ministrar os cursos técnicos de nível médio, além da formação inicial e continuada (Cursos de qualificação profissional) (SEDPD, S/D).

Todavia, se a educação inclusiva escolar falha, consequentemente falha a qualificação para o trabalho das pessoas com deficiência, o

[53] Leia-se pessoa com deficiência.

que acarreta na dificuldade de inclusão no mercado de trabalho.

Lei Orgânica de Assistência Social

O Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) consiste em garantir:

> […] um salário mínimo mensal ao idoso acima de 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade com impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (aquele que produza efeitos pelo prazo mínimo de 2 (dois) anos), que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, s/p).

Como argumenta Borges (2017, p. 10) o BPC busca garantir "as necessidades mais básicas de sobrevivência da população vulnerável economicamente, através do direito a assistência social".

Este benefício, desde 2011, tem sua suspensão quando da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, de forma remunerada (mesmo que da forma de microempreendedor individual) (BRASIL, 2011).

A lei nº 12.470/2011 trata ainda da extinção da relação trabalhista ou atividade empreendedora, que:

> […] quando for o caso, encerrado o prazo de pagamento do seguro-desemprego e não tendo o beneficiário adquirido direito a qualquer benefício previdenciário, poderá ser requerida a continuidade do pagamento do benefício suspenso, sem *necessidade de realização de perícia médica ou reavaliação da deficiência e do grau de incapacidade para esse fim (BRASIL, 2015).*

Contudo, esta possibilidade não se faz tão fácil, e muitas pessoas que tentaram utilizar desta alternativa, ainda se encontram em disputas jurídicas para reavê-las após perder o emprego ou deixar de ser empreendedor.

Esta falta de segurança jurídica aliada às poucas oportunidades presentes no mercado de trabalho acaba por dificultar sobremaneira a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

4. O mercado de trabalho

Segundo os autores Clemente e Shimono (2015):

> *A falta de pessoas com deficiência em quantidade equivalente ao determinado pela Lei de Cotas é um dos argumentos mais utilizados por empresas, órgãos de fiscalização, Poder Judiciário, mídia, movimento sindical e sociedade brasileira. Essa justificativa torna invisíveis as pessoas com deficiência no trabalho formal (CLEMENTE; SHIMONO 2015, p. 28).*

É importante esclarecer que, conforme Clemente e Shimono (2015), o mercado de trabalho busca pessoas com:

> […] determinadas deficiências e exclui outras, concentrando contratações em dois tipos de deficiência: física e auditiva. As pessoas com deficiência auditiva ficam sempre em torno dos 22% de inclusão. A terceira categoria são os reabilitados, que eram 14%, em 2007, e passaram para 9,5% em 2013. Já as pessoas com deficiência visual aparecem em quarto na ordem de preferência, com um índice crescendo ao longo dos últimos cinco anos, mas nunca tendo chegado a 10% em representatividade dentro do conjunto de pessoas com deficiências contratadas (CLEMENTE; SHIMONO, 2015, p. 24).

Fica claro que, as empresas procuram na sociedade, mesmo quando utilizam as cotas para pessoas com deficiência, aquelas que apresentem uma forma mais "fácil de incluir", segundo os estigmas reproduzidos socialmente. Este preconceito entranhado na sociedade dificulta a inclusão no mercado de trabalho:

> […] outras coisas, pelo descrédito em relação à capacidade para o exercício das funções a eles atribuídas, configurando uma barreira atitudinal que dificulta muito a inclusão (NEVES-SILVA, PRAIS; SILVEIRA, 2015, s/p).

A este estigma de falta de capacidade no exercício das atividades laborais existe o pré-julgamento de que as deficiências ocasionam a restrição de postos de trabalho devido ao risco que representam para as pessoas com

deficiência.

Pode-se verificar que a maioria das empresas não apresentam programas de valorização na carreira de pessoas com deficiência como pode ser verificado na tabela 1 (INSTITUTO ETHOS, 2016).

TABELA 1

Distribuição das pessoas com e sem deficiência (%)

Cargo	Pessoas com deficiência	Pessoas sem deficiência	Homens com deficiência	Mulheres com deficiência
Conselho de Administração	0,00	100,00	0,00	0,00
Quadro Executivo	0,64	99,36	0,64	0,00
Gerência	0,41	99,59	0,30	0,11
Supervisão	0,89	99,11	0,65	0,24
Quadro Funcional	2,33	97,67	1,38	0,95
Trainees	0,60	99,40	0,34	0,26
Estagiários	0,06	99,94	0,00	0,06
Aprendizes	0,83	99,17	0,43	0,40

Fonte: INSTITUTO ETHOS 2016:29.

A tabela 1 demonstra que em todos os cargos a participação das pessoas com deficiência é ínfima, chegando a zero com relação aos cargos administrativos.

Com relação ao sexo, as mulheres com deficiência, representam 0,8% dos cargos de trabalho, enquanto o percentual de homens com deficiência representa 1,2% destes (INSTITUTO ETHOS 2016).

Mesmo correspondendo a um percentual também pequeno no mercado de trabalho, os homens com deficiência aparecem ocupando função em quadros executivos, diferentemente das mulheres com deficiência.

Uma outra problemática quanto a inclusão das pessoas com deficiência é o não reconhecimento de certas incapacidades para o preenchimento das vagas destinadas a estas, como é o caso da visão monocular.

A visão monocular:

> […] é caracterizada pela perda visual parcial ou total de apenas um dos olhos, ou seja, […] [a pessoa] passa a enxergar majoritariamente por um olho. Essa condição limita a noção de profundidade, além de muitas vezes prejudicar o campo visual periférico. […] Por ser um quadro definitivo, quem tem visão monocular apresenta certas dificuldades para a realização de tarefas que exigem a visão de profundidade (visão 3D) e a periférica. Colisão com pessoas e objetos, dificuldades para descer e subir escadas, dirigir, praticar atividades esportivas e até mesmo atividades de rotina (ABDVM, s/d).

Ainda, de acordo com a ABDVM:

> [...] a visão monocular em comparação com os resultados binoculares revela uma diminuição de aproximadamente 25% no tamanho do campo de visão. A monocularização também causa uma ausência da estereopsia que deriva da falta da comparação, ou seja, da desigualdade retinal presente em indivíduos binoculares. Os indivíduos monoculares terão diminuída a acuidade visual (comparado as suas contrapartes binoculares) por causa de sua falta da soma binocular. A soma binocular é o fenômeno por que os seres veem mais e melhor com ambos os olhos junto do que por um olho sozinho. As pessoas monoculares têm uma diminuição em sua orientação (de espaço) que resulta de uma falta das sugestões cenestésicas que se extraem da convergência ("visão binocular que aponta") e da acomodação (focalizar) (ABDVM, s/d).

É fato que, a limitação visual dificulta o acesso destas pessoas no mercado de trabalho. Mesmo sendo uma incapacidade deficientizadora, as pessoas com visão monocular não estão enquadradas no Decreto 3298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1999), isso as impossibilita de ocupar as vagas reservadas às pessoas com deficiência.

Por esta razão, o poder judiciário em diversas vezes:

> […] já se manifestou favorável à inclusão da deficiência monocular para efeito de reserva de vagas em concursos públicos, […] por considerar que a visão monocular cria barreiras físicas e psicológicas na disputa por oportunidades de trabalho (ABDVM, s/d).

De fato, a situação já se encontra pacificada na jurisprudência desde 05/2009 com a edição da Súmula nº 377 pelo Superior Tribunal de Justiça que declara: "O portador de visão

monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes." (Súmula 377, TERCEIRA SEÇÃO, julgado em 22/04/2009, DJe 05/05/2009).

Ademais, com a ratificação do texto da Convenção Internacional para Pessoas com Deficiência e seu protocolo Facultativo assinados em 2007 em Nova Iorque, organizada pela ONU, e com a aprovação da Lei 13.146/2015 conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a legislação pátria deixa nas entrelinhas o reconhecimento da pessoa com visão monocular como pessoa com deficiência pois considera pessoa com deficiência:

> Art. 2o Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
> § 1o A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
> I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
> II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
> III - a limitação no desempenho de atividades; e
>
> IV - a restrição de participação. (BRASIL, 2015, s/p).

No entanto, nas empresas privadas, ainda não é possível contratar as pessoas com visão monocular para ocupar as vagas reservadas. Sendo assim, estas pessoas têm, ainda mais, dificuldade de inclusão laboral, precisando lidar com o estigma de que a deficiência está relacionada com uma incapacidade para o exercício da atividade profissional e ao mesmo tempo lidar com as dificuldades em trabalhar nas mesmas condições de uma pessoa com visão binocular.

Desde a década de 70 a Organização Mundial da Saúde tem se manifestado com uma nova visão acerca do que é deficiência, culminando com a elaboração da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, conhecida como CIF 2001.

A CIF trouxe um novo entendimento acerca da deficiência, diferenciando a deficiência da incapacidade, devendo ser utilizada em conjunto com o CID-10 (OMS, 2004).

A CIF traz uma quebra de paradigma ao vislumbrar não um aspecto de doença, mas um aspecto de saúde, trabalhando com um novo conceito de avaliação considerado biopsicossocial. (MAUSS; COSTA, 2018).

> A classificação define os componentes da saúde e alguns componentes do bem-estar relacionados com a saúde (tais como educação e trabalho). Os domínios contidos na CIF podem, portanto, ser considerados como domínios da saúde e domínios relacionados com a saúde. Estes domínios são descritos com base na perspectiva do corpo, do indivíduo e da sociedade em duas listas básicas: (1) Funções e Estruturas do Corpo, e (2) Actividades e Participação. Como classificação, a CIF agrupa sistematicamente diferentes domínios de uma pessoa com uma determinada condição de saúde (e.g. o que uma pessoa com uma doença ou perturbação faz ou pode fazer). A Funcionalidade é um termo que engloba todas as funções do corpo, actividades e participação; de maneira similar, incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitação da actividade ou restrição na participação. A CIF também relaciona os factores ambientais que interagem com todos estes constructos. Neste sentido, a classificação permite ao utilizador registar perfis úteis da funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios. (OMS, 2004, p. 7).

A CIF deixa claro que a incapacidade está relacionada com o ambiente no qual a pessoa com deficiência está inserida, podendo haver uma limitação no exercício das atividades laborativas caso o ambiente não possua artifícios para suprir suas limitações, sejam elas físicas, psíquicas, ambientais ou sociais.

Portanto, a inclusão da pessoa com deficiência de forma digna no mercado de trabalho, depende do uso de ferramentas que a possibilitem executar as atividades laborais de forma independente.

Conclusões

Como visto, as limitações das pessoas com deficiência são inúmeras, tendo início ainda na esducação básica, dificultando-lhes o acesso à educação formal que lhes proporcione a preparação para o ingresso no mercado de trabalho.

A existência de políticas educacionais acaba exisitindo mais no papel do que de fato, e o acesso à educação continua sendo um dos maiores impeditivos na qualificação para o trabalho da pessoa com deficiência.

A política de cotas veio com o intuito de obrigar as empresas a incorporarem em seus quadros profissionais pessoas com deficiência a fim de favorecer o grande contingente de pessoas com idade e capacidade de ingresso no mercado formal.

Todavia, o que se verifica é que as empresas comumente citam muitas desculpas para não contratar pessoas com deficiência com o receio de que estas comprometam sua produção.

Soma-se a isso os valores cobrados das empresas que descumprem a lei de cotas que encontram-se em R$ 2.331,32 e R$ 231.130,50[54] atualmente, dependendo do porte e grau de incidência por vaga não contratada.

Além disso, a cobrança de multas por vezes já se demonstrou ineficaz pois para que estas sejam efetivamente aplicadas dependem de fatores como fiscalização e denúncias, em sua grande maioria não existentes.

O remédio para esta dificuldade de inclusão, em especial no mercado de trabalho (mas não só nele) pode ser pensado através das políticas públicas, mas não somente nos moldes da Lei 8.213/1991, onde o Estado praticamente transferiu a responsabilidade de inclusão das pessoas com deficiência às empresas, agindo somente na fiscalização do cumprimento do percentual destinado a este segmento.

É preciso ações estatais que modifiquem o senso comum, a concepção social que resiste em perceber as pessoas com deficiência como menos competentes, mais lentas, que necessitem de constantes cuidados especiais e até mesmo incapazes de exercer atividades laborais com excelência.

Em conjunto a isto, se faz necessário e urgente a revisão da legislação no que concerne à definição da pessoa com deficiência, buscando incorporar à legislação federal os grupos de indivíduos que possuem deficiências não reconhecidas no Decreto 3298/99 que regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, como a visão monocular.

REFERÊNCIAS

[1] NASCIMENTO, E.S.; MIRANDA, T.G. *A educação e profissionalização das pessoas com deficiência. Estudos dos trabalhos*. Anais do VI Seminário do Trabalho. 2008. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/elianesouzanascimentoetheresinhamiranda.pdf>.

[2] [4] [8] [9] BRASIL. *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>.

[3] SDH/PR - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; SNPD - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília. *Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência*. Org. Luiza Maria Borges Oliveira. 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficienciareduzido.pdf>.

[10] I.SOCIAL. Pessoas com Deficiência: expectativas e percepções do mercado de trabalho. 2011. Disponível em:

[54]Conforme informações do sítio eletrônico DEFICIENTE ONLINE.COM.BR disponível no site: http://www.deficienteonline.com.br/lei-de-cotas-8213-91-valores-das-multas-para-2018_news_323.html

<https://isocial.com.br/download/contratacaodedeficientes_deficiencia_relatorio-2011.pdf>

[14] [15] [17] [31] [32] CLEMENTE, C.A.; SHIMONO S.O. *Trabalho de pessoas com deficiência e lei de cotas: invisibilidade, resistência e qualidade da inclusão*. São Paulo: Edição dos Autores, 2015. Disponível em: <http://www.sinicesp.org.br/inclusao/noticias/2015_055.pdf>.

[16] BRASIL. *Lei de cotas para pessoas com deficiência completa 25 anos*. 2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/07/lei-de-cotas-para-pessoas-com-deficiencia-completa-25-anos>

[18] OLIVER, M. *The Politics of Disablement*. Palgrave Macmillan. Nova Iorque, 1990.

[19] AMARAL, L A. *Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da Literatura Infanto-Juvenil*. São Paulo, 1992. 106 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia da USP, 1992.

[20] [28] BORGES, M.L. *A nova conceituação de pessoa com deficiência e sua importância na concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC) no Brasil*. 9º Congresso Latino-Americano de Ciência Política. Montevideo, 2017. Disponível em: <http://www.congresoalacip2017.org/arquivo/downloadpublic2?q=ytoyontzojy6inbhcmftcyi7czozntoiytoxontzojewoijjrf9bulfvsvzpijtzojq6ije4oteio30io3m6mtoiaci7czozmjoiyjljm2q3ota1mmq2ztvjztnizthmyte5mtu1m2rinjaio30%3d>

[21] [22] [23] BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei ordinária)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996

[24] NASCIMENTO, R.P. *Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>.

[26] [27] SEDPD - Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Um plano para todo o Brasil. S/D. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viversemlimite>.

[28] [31] [40] BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, 07 jul. 2015, Seção 1, p. 2.

[30] BRASIL. *Lei nº 12.470 de 2011*. Dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social, para estabelecer alíquota diferenciada de contribuição para o microempreendedor individual e do segurado facultativo sem renda própria que se dedique exclusivamente ao trabalho doméstico no âmbito de sua residência, desde que pertencente a família de baixa renda; altera os arts. 16, 72 e 77 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Benefícios da Previdência Social, para incluir o filho ou o irmão que tenha deficiência intelectual ou mental como dependente e determinar o pagamento do salário-maternidade devido à empregada do microempreendedor individual diretamente pela Previdência Social. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm>.

[34] NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F.G.; SILVEIRA, A.M. *Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva*. Ciênc. saúde coletiva vol.20 no.8 Rio de Janeiro Aug. 2015

[35] [36] [37] INSTITUTO ETHOS. *Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2016*. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Perfil_social_racial_genero_500empresas.pdf>.

[35] [39] ABDVM - Associação Brasileira dos Deficientes com Visão Monocular. S/D. Disponível em: http://www.visaomonocular.org/.

[38] BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>.

[41] [43]OMS – Organização Mundial da Saúde. *CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Trad. Rev. Amélia Leitão. Organização Mundial da Saúde. Direcção-Geral da Saúde, Lisboa, 2004.

[42] MAUSS, A.; COSTA, J.R.C. Aposentadoria especial dos deficientes: aspectos legais, processuais e administrativos. 2ª ed. São Paulo: LTr, 2018.

[5] IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. 2010. Disponível em:<https://censo2010.ibge.gov.br/>

[6] [7] [11] [12] [13] MINISTÉRIO DO TRABALHO. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2016: análise dos principais resultados. 2017. Disponível em: <ftp://ftp.mtps.gov.br/pdet/rais/2016/nacionais/4-resultadosdesagregados.xls>.

[25] MACIEL. M.R.C. PORTADORES DE DEFICIÊNCIA: a questão da inclusão social. São Paulo Perspec. vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000.

O *ETHOS* MIDIATIZADO DE MARCO FELICIANO: DO PÚLPITO AO PALANQUE

THE MEDIATIZED ETHOS OF MARCO FELICIANO: FROM THE PULPIT TO THE TRIBUNE

Marina Martinuzzi Castilho[a]

[a] *Universidade Federal de Santa Maria, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (Poscom-UFSM). E-mail: mari.castilho@gmail.com*

RESUMO

O presente trabalho busca investigar de que maneira o *ethos* midiatizado do pastor e deputado federal Marco Feliciano reproduz discursos sobre o controle do *ethos* privado. A partir de interseção mídia-biopolítica-religião, construímos um percurso teórico a fim de identificar a dimensão institucional desse sujeito. Caracterizando as marcas institucionais religiosas e políticas na perspectiva de transformações modernas e em curso na sociedade ocidental, percebemos uma atenção estrutural às condutas privadas e, principalmente, acerca da sexualidade humana. No intuito de destacar a atuação discursiva de Feliciano, descrevemos suas relações e movimentos segundo a formação de um *ethos* próprio, ambientado pela interpelação política, religiosa e midiática. Procuramos, por meio da análise do discurso, verificar como a manifestação de Feliciano em suas mídias sociais aciona discursos de controle sobre condutas privadas. Com uma primeira sistematização realizada por observação exploratória das principais mídias (*Facebook, Twitter, Instagram e YouTube*), ressaltamos as temáticas mais recorrentes compartilhadas pelo pastor e sua Assessoria. Destacamos o olhar em torno do canal no *YouTube* por constatarmos maior incidência discursiva do objeto em estudo. Resumidamente, os conteúdos apresentam elementos que inserem a devoção do pastor à Deus e à bíblia enquanto premissas "de bem" para denunciar e combater a "imoralidade" e "inversão de valores" vistas hoje na sociedade brasileira.

Palavras chave: Midiatização, Biopolítica, Religião, Ethos, Marco Feliciano.

ABSTRACT

The present work seeks to investigate how the mediated ethos of the pastor and federal deputy Marco Feliciano reproduces speeches about the control of the private ethos. From the media-biopolitical-religion intersection, we construct a theoretical path in order to identify the institutional dimension of this subject. Characterizing the institutional and religious marks and policies in the perspective of modern and ongoing transformations in Western society, we perceive structural attention to private conduct and, above all, to human sexuality. In order to emphasize the discursive performance of Feliciano, we describe his relations and movements according to the formation of a proper ethos, acclimated by political, religious and mediatic interpellation. Through the analysis of the discourse, we seek to verify how Feliciano's manifestation in his social media triggers discourses of control over private conduct. With a first systematization carried out by exploratory observation of the main media (Facebook, Twitter, Instagram and YouTube), we highlight the most recurrent themes shared by the pastor and his Advisor. We highlight the look around the YouTube channel for finding a higher discursive incidence of the object being studied. Briefly, the contents present elements that insert the pastor's devotion to God and the bible as "good" premises to denounce and combat the "immorality" and "inversion of values" seen today in Brazilian society.

Keywords: Mediatization, Biopolitcs, Religion, Ethos, Marco Feliciano.

Introdução

O presente trabalho constitui um recorte da dissertação em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (Poscom-UFSM). A pesquisa recebe, desde 2018, o apoio financeiro e o suporte técnico da CAPES e do CNPq. Em consonância à abrangência temática abordada no Grupo de Trabalho, este texto busca analisar transformações políticas, institucionais e discursivas vivenciadas desde a Modernidade, alcançando novas problemáticas comunicacionais em incidência na contemporaneidade. Para isso, tomamos enquanto objeto de pesquisa a atuação midiatizada do pastor e deputado federal Marco Feliciano.

O atual contexto político brasileiro reforça a consolidação de uma agenda conservadora possível de se observar no âmbito legislativo principalmente a partir das eleições de 2014, quando o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP) verificou que, desde o período da ditadura civil-militar, não se constituía um Congresso Nacional tão conservador no país. Ao observar importantes acontecimentos já em 2013, passando pelo processo de Impeachment ocorrido no governo em 2016, entende-se a sensibilidade de estudar os campos sociais que hoje atuam de maneira incisiva e dialética na construção da realidade brasileira.

A partir da breve contextualização, compreendemos uma série de eventos protagonizados nas instâncias políticas, midiáticas, jurídicas e religiosas. O estudo proposto investe relevância às ocorrências de nível individual e coletivo, buscando encontrar imbricamentos capazes de encaminhar leituras e observações sobre eventos contemporâneos. Partimos de uma leitura acerca das origens institucionais [BERGER, P., LUCKMANN, T., 2004], verificando de que forma o hábito humano configura uma série de "ações tipificadoras" responsáveis por "padronizar" comportamentos e discursos.

Esta consequente padronização é articulada na pesquisa com o trabalho de Michel Foucault (1988,1999). Tratando de importantes modificações discursivas, culturais e institucionais intrínsecas à formação do Estado moderno, o autor teoriza acerca do dispositivo da sexualidade, o que intensifica a distinção e a defesa de comportamentos considerados "normais" para a população da época (século XX, sociedade ocidental-moderna). Ao explorarmos as marcas institucionais que formam o sujeito social Marco Feliciano, damos ênfase aos discursos religiosos e políticos, encontrando evidências que o legitimam em sua esfera de atuação enquanto pastor evangélico e deputado federal. Este movimento, porém, só é possível ao constatarmos a transversalidade da lógica midiática em construção direta deste ator social.

Dessa forma, ao observarmos sob a tríade mídia-política-religião a atuação discursiva de uma importante liderança conservadora da atualidade, percebemos como as esferas sociais se conectam e se interpelam a partir do processo de midiatização em curso na sociedade brasileira. Ancorando-se na pesquisa de Magali Cunha, compreendemos que a segunda metade do século 21 é marcada por um neoconservadorismo, principalmente protagonizado por lideranças evangélicas e a forma como se apresentam:

> modernas, pertencentes aos novos tempos, em que a religião tem como aliados o mercado, as mídias e as tecnologias (em afinidade com o liberalismo econômico contemporâneo), sem deixar de se afirmar como defensoras de conteúdos conservadores, em especial, no que dizem respeito à rigidez moral e ao controle dos corpos. [CUNHA, M. N., 2017, p. 99]

Para a autora, esse movimento também emerge enquanto reação a transformações socioculturais ocorridas no país, especificamente com relação a conquistas no âmbito dos direitos humanos e de gênero. Em relação com este estudo, a mais recente pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) sobre a religião declarada (ou não) da população brasileira revelou o aumento de 61% no número de pessoas consideradas seguidoras da religião evangélica. O período analisado foi de 2000 a 2010 – recorte temporal que nos aproxima dos apontamentos trazidos por Cunha.

Com a exposição feita, delineamos nossos objetivos: ao reconhecermos a atual força de mobilização política empregada nas redes sociais, o principal intuito deste artigo é demonstrar de que maneira o ethos midiatizado de Marco Feliciano movimenta discursos de controle sobre o ethos privado. Os conceitos acionados para esta investigação se encontram numa perspectiva sociológica, apresentada sob as transformações de discursos e práticas institucionais em relação às mudanças também experimentadas pelo processo comunicacional em curso na sociedade.

Dessa forma, o exercício empírico trazido para este recorte busca analisar discursivamente dois dos vídeos publicados por Marco Feliciano em seu canal na rede YouTube. Chegamos a essa singularidade depois de realizar uma observação exploratória das contas oficiais do pastor e deputado nas principais mídias sociais conhecidas atualmente (Facebook, Instagram, Twitter e YouTube). A compilação de resultados deste primeiro estudo – executado por doze meses (abril/2017 até abril/2018) – será abordada no decorrer do texto, ao trazermos nossas discussões teóricas e escolhas metodológicas oferecidas para respondermos à questão central.

Ressaltamos, para tanto, que a Análise do Discurso proposta neste trabalho incrementa parte de um Protocolo de Análise formulado, especificamente, para a pesquisa de mestrado em andamento. Pretendemos, assim, distinguir o desenho metodológico que ancora a responsabilidade deste artigo com os demais trabalhos que seguem em desenvolvimento e testagens empíricas para a dissertação.

Relações entre institucionalização e biopolítica

Na obra de Peter Berger e Thomas Luckmann (2004), entendemos que as origens da institucionalização surgem com a ligação de atividades humanas ao hábito. O hábito, de acordo com os autores, fornece a direção e a especialização da atividade que faltam no equipamento biológico do homem, aliviando o acúmulo de tensões resultantes do impulso não-dirigido. Descrevem, com exemplos práticos, o processo de formação dos hábitos e de que maneira uma multiplicidade de situações podem se reunir sob pré-definições. A tomada de perspectiva individual – e coletiva por meio das relações entre indivíduos – desse processo precede a institucionalização.

Começamos a entender, portanto, a origem das instituições desde uma repetição aparentemente simplória de atividades, mas que assume uma noção ampla ao enxergamos os indivíduos que constituem as esferas sociais e consequentes construções significativas do próprio desenvolvimento dessas atividades. Nesse estudo, os autores observam como o processo institucionalizado se dá a partir de uma *tipificação recíproca* de ações habituais por tipos de atores.

> O que deve ser acentuado é a reciprocidade das tipificações institucionais e o caráter típico não somente das ações, mas também dos atores nas instituições. [...] As instituições implicam, além disso, a historicidade e o controle. As tipificações recíprocas das ações são construídas no curso de uma história compartilhada. Não podem ser criadas instantaneamente. As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos. É impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida. As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis. [BERGER, P.; LUCKMANN, T., 2004, pp. 79-80]

Com esta caracterização, podemos inferir que os discursos construídos por essas tipificações assumem formatos padronizados, capazes de interpelar nossas experiências pelo singelo fato de "já existirem assim" – normatizados e criados pelas instituições. Aqui, partindo de uma análise da divisão de trabalho entre dois indivíduos, os autores delineiam como acontece a formação de novos hábitos e a expansão do "terreno comum a ambos indivíduos". Consequentemente, na visão de um mundo social, ele sempre estará em construção e irá conter raízes de uma "ordem institucional em expansão".

Os pontos antropológicos e sociológicos explorados por Berger e Luckmann pretendem explicitar passagens e construções da realidade da “vida cotidiana”. Para isso, tomam a consciência humana enquanto fato material e

espiritual constitutivo das experiências vividas. Esta realidade predomina por excelência, igualmente nos depositando mais atenção sobre sua presença: "Vivo a vida quotidiana no *estado total de vigília*. Este estado de vigília total, do existir na realidade da vida cotidiana e de a apreender, é por mim *considerado normal* e *evidente*, isto é, constitui a minha *atitude natural.*" [BERGER e LUCKMANN, 2004, p.33, grifo nosso].

Nesta passagem, sobre a qual já podemos constatar uma naturalização em curso de nossa experiência social enquanto indivíduo (ou grupo), dialogamos com outra referência: a obra do francês Michel Foucault (1988), *A história da sexualidade I: vontade de saber*. O autor tece contribuições acerca do conceito de poder, relacionando transformações sociais, discursivas e econômicas ocorridas na transição entre as idades clássica e moderna. Esta relação torna-se relevante, uma vez que estabelece conexões acerca do caráter formador – individual e societário – das instituições na interpelação de condutas humanas e regulações sociais. Relembramos, então, que o contato e a relação entre atores, instituições e discursos perpassam por todo o trabalho.

Neste livro, Foucault analisa de maneira profunda as mudanças ocorridas no Ocidente moderno em função de um regime "poder-saber-prazer" que sustenta sobre todos nós o discurso da sexualidade humana. A partir de eventos datados do século XVI até o período em que se situa, o autor descreve uma transposição de lógicas sociais e mecanismos de poder a partir da "colocação do sexo em discurso", um fato discursivo global. [FOUCAULT, 1988, p.16]. As contribuições são pensadas da observação de atividades discursivas e funcionais das instituições, o que também permite ao autor delinear seu intento de discorrer sobre que formas e mediante a que discursos o poder consegue chegar às mais individuais das condutas.

O ponto chave dessa discussão consiste em demonstrar como, desde as pastorais cristãs e a prática confessional até às instituições médicas, jurídicas, familiares e pedagógicas, a incitação e a propagação de dizeres sobre a sexualidade humana foram disseminadas por toda sociedade (ocidental moderna). Isto importa no sentido de determinar se tais produções discursivas e efeitos de poder são capazes de revelar a "vontade de saber" [sobre o sexo] que, ao mesmo tempo, lhe serve de suporte e instrumento. [FOUCAULT, 1988, p.17]. Esta concepção estabelece olhares dialéticos entre *o que é dito* e, consequentemente, *o que não é dito* sobre as questões privadas e subjetivas em manifestação à sexualidade e desejo humanos.

Tal controle nesta forma caracterizada nos remete à *Construção social da realidade*, quando Berger e Luckmann (2004) também constroem pontes entre a linguagem e a objetivação de experiências. Este elo conceitual nos aporta na direção de ancorar as investigações em torno da presença de Marco Feliciano sobre estruturas culturais e institucionais que conferem legitimidade e reconhecimento social em sua atividade discursiva, tanto no âmbito religioso quanto político e, consequentemente, também no âmbito midiático. Ao localizarmos essas instâncias, aproximamos práticas comuns a saberes (e poderes) seculares constituintes de nossa sociedade atual.

A aproximação teórica aqui nos atualiza de um importante momento político que será comentado por Foucault ao final de sua tese escrita em 1976: o surgimento de um *biopoder* que exerce uma *biopolítica*. Na continuidade de sua longa discussão, o autor mostra a transição das diferentes formas de poder exercidas na Idade Antiga e na Idade Moderna, o poder soberano e o poder biopolítico, respectivamente. Para tal abordagem, se utiliza de situações específicas que expressam as diferentes manifestações da sexualidade em jovens, mulheres e crianças, principalmente. Segundo o autor, a análise vai do dispositivo da sexualidade:

> Sua formação, a partir da carne, dentro da concepção cristã; seu desenvolvimento através das quatro grandes estratégias que se desdobraram no século XIX: sexualização da criança, histerização da mulher, especificação dos perversos, regulação das populações; estratégias que passam todas por uma família que precisa ser encarada, não como poder de interdição e sim como fator capital de sexualização" [FOUCAULT, M., 1988, p. 107]

A retomada feita nos permite enxergar as relações entre "poder-saber", denominadas a fim de apresentar sistemas de ações existentes no Estado moderno e nas próprias relações humanas, que legitimam a "normalidade" das coisas e dos comportamentos. A partir da ascensão de dispositivos de controle e, consequentemente, das práticas de vigilância e cobrança disciplinar, os sujeitos se vêem biologicamente inscritos nas lógicas com as quais os Estados e seus representantes pensam as políticas públicas – ou para a "população", como Foucault denomina. Lembrando da reflexão de Berger e Luckmann, visivelmente podemos relacionar esta vigilância – intrínseca ao poder e seus dispositivos – àquela vigília construída individual e pessoalmente sobre nossas condutas na experiência da vida cotidiana.

Ao adentrar em questões específicas das relações humanas com os dispositivos coercitivos institucionais, Foucault explica que esse poder sobre a vida é desenvolvido em duas formas principais: a do corpo-máquina, pensado justamente no contexto de adestramento, ampliação das forças e necessária docilidade para a integração aos sistemas de controle (assegurados por procedimentos que caracterizam a anátomo-política do corpo humano); e a do corpo-espécie que transpassa mecanismos do ser vivo e suporta processos biológicos, como os nascimentos, a mortalidade, o nível de saúde e a longevidade. Tais processos, de acordo com o autor:

> São assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. (...) A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. [FOUCAULT, M., 1988, p. 131].

Dessa forma, todas as disciplinas que permeiam a sociedade ocidental, sejam em escolas, universidades, práticas políticas, econômicas e questões de saúde pública são interceptadas por diversas técnicas para se obter a sujeição dos corpos e o controle das populações. Este biopoder tornou-se indispensável para o capitalismo, uma vez que reforçou a inserção controlada dos corpos nas esferas de produção, ao mesmo tempo em que conseguiu, por meio dessas instituições, sujeitá-los a técnicas de poder que agiram desde a manutenção econômica até à operação de hierarquias sociais, relações de dominação e efeitos de hegemonia. [FOUCAULT, M., 1988].

Nosso interesse em demarcar essa concepção teórica passa por acreditar que, atualmente, estamos vivenciando por completo a experiência biopolítica, acentuada também pelos dispositivos e lógicas midiatizadas (aprofundadas adiante, no próximo tópico). As expressões discursivas que caracterizam a presença deste biopoder no atual estágio do sistema capitalista, porém, ainda são pouco exploradas no universo da análise do discurso. Mais um ponto importante, que também justifica esse movimento, é sobre nosso recorte temático: a caracterização do ethos midiatizado de Marco Feliciano não pode se desvincular das formações institucionais que o construíram enquanto liderança evangélica e política.

O ethos midiatizado e tensionamentos teórico-empíricos

Ao falarmos do conceito de *ethos* é importante situarmos de onde vêm nossas referências e aportes para construirmos a presente discussão. O termo “ethos” é originário das contribuições aristotélicas na obra *Retórica*, em que o filósofo grego também apresenta os conceitos de “logos” e “pathos” no intuito de demonstrar a eficácia de um discurso. Numa longa e profunda elaboração acerca das razões e emoções constitutivas do ato discursivo, Aristóteles articula essas instâncias no sentido de observar as qualidades do orador – e de sua oratória – no momento em que se expressa ao ouvinte, às plateias.

Resumidamente, trazemos para nossa leitura a definição dessas três principais categorias, adentrando aos pontos específicos que destacam a formulação conceitual de *ethos* que

buscamos explorar em nosso artigo. Assim, com algumas sínteses realizadas, retomamos a uma descrição primária em que temos: *ethos* enquanto uma prova de caráter [o orador]; *pathos* como a instância emotiva sentida no ato discursivo, e *logos* na qualidade de inferência ao discurso em si. Estas dimensões fundamentam, em princípio, a capacidade de persuasão intrínseca ao ato discursivo, desenhando a importância dada às enunciações desde os mais remotos tempos da sociedade ocidental.

Em convergência à vasta possibilidade de explorar os apontamentos da retórica, o "ethos" é utilizado em diferentes tipos de expressões e, nas palavras de Muniz Sodré, constitui "a consciência atuante e objetivada de um grupo social – onde se manifesta a compreensão histórica do sentido da existência, onde têm lugar as interpretações simbólicas do mundo – e, portanto, a *instância de regulação das identidades individuais e coletivas*." [SODRÉ, M., 2010, p. 45]. A esta definição, agregamos o estudo do antropólogo Luiz Fernando Duarte (2005) que salienta a transformação do *ethos* privado em contato com a religiosidade e com as mudanças em curso da chamada "cosmologia moderna".

O autor apresenta sua tese a partir da preocupação explícita entre as regiões da religião e da sexualidade, também a caracterizando enquanto específica da "visão de mundo ocidental moderno". Duarte se utiliza da categoria de "*ethos* privado" para compreender "todos os valores, sentidos e comportamentos relacionados ao prazer corporal, à satisfação moral, à reprodução sexual e à conjugalidade – donde também a própria constituição da vida familiar.". [DUARTE, 2005, p.138].

Os estudos desenvolvidos neste trabalho buscam mostrar uma análise da constituição do *ethos* privado na sociedade brasileira contemporânea em sua possível relação com o pertencimento ou adesão a religiões. (Ibidem). As hipóteses argumentativas levantadas por Duarte compilam pontos importantes que se alinham a nossa observação empírica no tangente à expressividade que Marco Feliciano representa hoje nos âmbitos (político, religioso e midiático) trazidos para nossa pesquisa.

Ao acreditar numa modificação de processos que compõe o universo público e privado envolvido pela complexidade do fenômeno religioso nas sociedades modernas, o autor detalha seus caminhos conceituais levantados para discussão a partir de quatro pontos principais. Nestes, Duarte ressalta a existência de um *ethos* privado não confessional generalizado no que tange à adesão e pertencimento a experiências "religiosas" nas sociedades modernas. O percurso é discorrido por meio da articulação teórico-empírica em que o autor destaca os valores do individualismo, assim como outros aspectos da "cosmologia individualista" em incorporação nas doutrinas cristãs e nos diversos segmentos da sociedade brasileira. [DUARTE, 2005, p. 139].

Baseado em anteriores trabalhos de campo realizados, Duarte explora uma discussão teórica definindo pontos de entrelaçamento que também se mostram em nossa investigação. Ao compreendermos a atualidade dos processos modernos em contato com a construção de atores sociais e a consequente manutenção do "mundo institucional", buscamos localizar a inserção do sujeito Marco Feliciano neste contexto de operações e lógicas que imprimem novos formatos e discursos aos atores evangélicos, assim como seu contato com a mobilização política e midiatizada.

Ao elaborarmos este exercício, articulamos as leituras de Eliseo Verón, José Luiz Braga, Magali Cunha a fim de apresentar a complexificação experimentada pelo processo de midiatização no contato com as demais esferas sociais, aqui especificadas nas instâncias religiosa e política. A partir do *Esquema para a análise da midiatização* (1997), Verón desenha uma possível representação simplificada dos *fenômenos midiatizados*. Essa configuração não demonstra nenhum processo linear, principalmente marcados entre uma "causa" e um "efeito"; ao contrário, a proposta se coloca como um emaranhado de circuitos de "*feedback*". Ou seja, entre as instâncias que Verón denomina "instituições", "meios" e "atores individuais" ocorrem associações e interpelações que originam *construções coletivas*. Dessa forma, sua análise explicita operações por quais os grupos são construídos:

> O esquema identifica quatro zonas de produção coletiva: a relação da mídia com as instituições da sociedade, a relação da mídia com os atores individuais, a relação das instituições com os atores e a maneira pela qual a mídia afeta a relação entre instituições e atores [VERÓN, 1997, pp. 14-15, tradução nossa].

Cada uma dessas zonas possibilita outras múltiplas formas de afetação, criando processos complexos que têm sua dinâmica modificada justamente a partir do relacionamento com a mídia. Tal caráter de afetação é uma via de mão dupla – todos seus participantes se transformam mutuamente por essas interpelações, que demarcam um caráter global do processo de midiatização na própria transição para as "sociedades pós-industriais", como denomina Verón. Ao lembrarmos de como os hábitos se instituem na vida cotidiana, temos aqui um conjunto de operações sociais (e institucionais) que são fortemente modificadas por meio da lógica midiática. Este movimento, confluindo com nossa compreensão acerca do *ethos* começa a descrever passos relevantes para a análise empírica.

Nosso intuito, portanto, também busca caracterizar o sujeito Marco Feliciano enquanto mais um expoente dessas novas lógicas de afetação que incidem na construção de nossa atual realidade. Nas palavras do pesquisador José Luiz Braga:

> a midiatização não oferece apenas possibilidades pontuais de fazer coisas específicas que não eram feitas antes (ou eram feitas de outro modo); ou apenas problemas e desafios igualmente pontuais. O que parece relevante, em perspectiva macro-social, é a teoria de que a sociedade constrói a realidade social através de processos interacionais pelos quais os indivíduos e grupos e setores da sociedade se relacionam. [BRAGA, 2007, p. 10-11]

Ao entendermos esta dimensão, lembramos que Braga também discorre e interpreta a oralidade e a escrita enquanto um desses fenômenos interacionais de referência, relacionando o ingresso do indivíduo em uma sociedade a partir de "processos mais ou menos longos de aprendizagem e formação." [BRAGA, 2007, p.12]. As pesquisas do autor norteiam direções fundamentais para reconhecermos a complexa processualidade do ato comunicacional vivenciado em midiatização. Assim, expandindo as articulações teóricas em contato com análises já realizadas, trazemos novamente o estudo de Cunha (2017), que nos confirma a presença de um processo de midiatização na relação entre religião e política no país hoje.

Nesta leitura, a autora destaca como ambas instituições assumem a lógica produtiva das mídias baseada na espetacularização. Ou seja, a centralidade midiática presente nas práticas sociais adquire novas perspectivas ao pensarmos na circulação de mensagens e discursos. Tais noções, pensadas em elos conceituais dos expostos até aqui, nos levam a resultados demonstrados nos estudos de Duarte e Cunha, dos quais nos apoiamos para refletir a análise discursiva realizada em seguida.

A partir de múltiplos trabalhos, exemplos e casos reais aprofundados sob leituras e investigações sociais, o antropólogo brasileiro associa a "modernização" experimentada por todas as camadas e instituições sociais com o efeito de adesão às "alternativas religiosas".

Dessa maneira, para o autor,

> os sujeitos sociais encontram no pertencimento a essas comunidades e na adesão a suas fórmulas pastorais as condições morais adequadas a uma certa consistência ou intensidade de ethos considerada adequada a sua reprodução em determinado estágio de suas trajetórias. Reforçaria essa disposição a permanência na sociedade brasileira de uma preeminência dos valores relacionais da "religiosidade" e da "família", sobretudo – mas não apenas – nos meios populares. [DUARTE, 2005, p. 170]

Começamos a compreender, aqui, também o que é fundamental na exposição de Cunha. Ao comentar sobre o ativismo político evangélico, mostra como as forças reconhecidamente conservadoras, apesar de não serem inventadas ou exclusivas entre os religiosos, respondem ao "imaginário compartilhado por setores sociais mais amplos". [CUNHA, M., 2017, p.106]. Este imaginário liga-se também às práticas e discursos que acionam as condições morais experimentadas pelo individualismo e seus valores, ponto chave no trabalho de Duarte. Sabemos, então, como o ideário

conservador é reconhecido por Marco Feliciano e a aceitação de suas ideias acabam extrapolando o público fiel evangélico.

Apontamentos e discussões da análise discursiva

Numa gama possivelmente infinita de estudos que dão conta de conceituar e descrever a ação discursiva, tomamos para nossa reflexão teórico-metodológica a conexão entre as leituras de Michel Foucault (1999) e Patrick Charaudeau (2007). Por entendermos a dificuldade de elaborar tamanhas pontes neste espaço de exposição, optamos por reunir os caminhos metodológicos à aplicação do exercício proposto também neste tópico. Para isso, trazemos um resumo contendo traços e percursos que motivam a escolha de nosso objeto, no intuito de associá-la à nossa exposição teórica, assim como ao *exemplo de análise* a ser divulgado a seguir.

Marco Antônio Feliciano atuou como uma figura central do Partido Social Cristão (PSC) até o início de 2018, passando à filiação do partido PODEMOS (PODE) em março do mesmo ano. Em 2014, foi reeleito com quase 400 mil votos[55], alcançando o lugar de 3º deputado federal mais votado na cidade de São Paulo. Na reeleição, Feliciano também ficou entre os 5 parlamentares mais votados em todo o país[56]. Dentro da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), o pastor vem demarcando uma interessante força política, estrategicamente elaborada, sob um discurso cristão ampliado, conforme indicaremos em nossas investidas empíricas.

Dono de afirmações e atitudes polêmicas, Feliciano se posiciona abertamente a favor da "cura gay" por meio de conversão religiosa e, no contexto trazido, se apresenta como um influente político conservador nas mídias sociais digitais. Em 2013, o pastor foi eleito e nomeado para assumir a presidência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara dos Deputados, episódio que o colocou nos holofotes da mídia e da imprensa, além de gerar protestos nas ruas das principais cidades do país.

A título de concentrar nossos pressupostos, ressaltamos a relação do *ethos* com as interações sociais e simbólicas existentes em determinados contextos ou *situações comunicativas*, passando também pelos aspectos culturais e históricos existentes (e preexistentes) em tal comunicação. Ao relacionarmos as concepções de análise do discurso, em especificidade ao discurso político, procuramos localizá-las num "processo interacional de referência" [BRAGA, 2007] experimentado pela midiatização.

Retomando a leitura de Foucault, ao supor que em toda a sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída, o filósofo francês elabora o discurso como:

> não simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; [e] também, aquilo que é o objeto do desejo, visto que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. [FOUCAULT, M., 1999, p.10].

Na centralidade deste processo, temos as mídias sociais mais presentes enquanto espaços de discussões, compartilhamentos de ideias, notícias e manifestações. A direção do percurso empírico, então, nos leva a considerar a importância de analisar os discursos dispostos nestas mídias (e que se alinham às suas lógicas e operações). Percebemos, na observação exploratória[57] já mencionada, como as publicações[58] de Feliciano

[55] Disponível em: <http://www.eleicoes2014.com.br/marco-feliciano/>. Acesso em 10 out. 2016.

[56] Disponível em: <https://noticias.gospelmais.com.br/400-mil-votos-marco-feliciano-reeleito-deputado-federal-71685.html> Acesso em 2 jul. 2018

[57] Cabe ressaltar que nossa observação centrou-se nas expressões verbais utilizadas nas postagens. Ao não incluirmos uma análise imagística, não estamos ignorando sua importância para a compreensão destes fenômenos, mas optamos por realizar este recorte a fim de compreender as linhas de análise do discurso baseadas em elementos textuais.

[58] Outras evidências demonstradas no texto de qualificação foram estratégias de Feliciano voltadas para o segmento familiar "tradicional" (defendido por ele enquanto a união de pai, mãe e filhos) que estaria ameaçado pela doutrinação e alienação ideológica da "esquerda". Além disso, o reconhecimento que este ator social confere às suas ações está diretamente ligado a sua presença na igreja evangélica e no

sobressaltam sua imagem particular atrelada ao compromisso divino, expresso pela figura de Deus e, principalmente, manifestada pelo compartilhamento de passagens bíblicas específicas. Com algumas nuances já ressaltadas por esse mapeamento, identificamos como a pauta "defesa da família" é protagonizada por Marco Feliciano em suas expressões nas mídias sociais.

Ao considerarmos as obras de Patrick Charaudeau (2006, 2007) como princípio elucidativo e classificador de discursos políticos, o autor constrói em sua proposição de análise quatro princípios acerca dessa problemática: da alteridade, da influência, da regulação e da pertinência. Para formular sua proposição, o autor também comenta que esses princípios agem simultaneamente, colocando ao sujeito enunciador alguns problemas a serem resolvidos para "haver a troca com o outro". O que é descrito acerca desse "contato com o outro", sempre pelo viés de um processo enunciativo, consiste em:

> (a)justificar a razão pela qual se toma a palavra, pois tomar a palavra é um ato de exclusão do outro (quando um fala, o outro não fala) que é preciso poder legitimar e (b) estabelecer um certo tipo de relação com o outro no qual se assegura a ele um lugar. Isso corresponde ao processo de regulação acima mencionado. Para a realização deste processo, o sujeito falante recorre aos procedimentos de enunciação locutivos (Alocutivo, Elocutivo, Delocutivo) que estão em vigor no grupo social ao qual pertence e são constituídos pelo que a ethnometodologia denomina "rituais sócio-linguageiros". A finalidade desse processo é a adesão às normas sociais de comportamento. [CHARAUDEAU, 2007, p. 3]

Com isso, percebemos que muitos pontos atravessam o ato enunciativo, antes mesmo de um discurso ser posto em prática ou direcionado a algum público. Além do reconhecimento exposto acima, o autor francês delineia outros processos inseridos nessa enunciação, aqui trazidos em torno das questões que Charaudeau levanta sobre: como impor sua pessoa de sujeito falante ao outro (problemática do *ethos*); como tocar o outro (problemática do *pathos*) e, finalmente, como organizar a descrição do mundo que propomos/impomos ao outro (problemática da racionalização, ou do *logos*). A partir dessas inferências, o autor apresenta uma figura que representa a "posição do sujeito falante colocado entre as restrições da situação de comunicação na qual se encontra e o processo que operacionaliza." [CHARAUDEAU, 2007, p. 4].

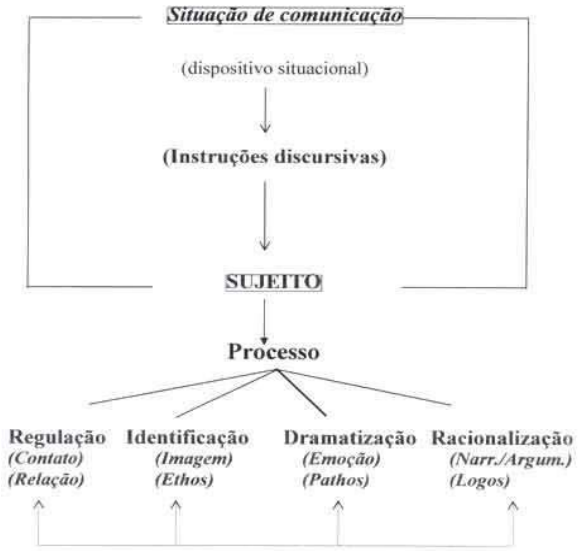


Figura 1. Esquema metodológico baseado na Análise do Discurso proposta.

A partir dessa figura, conseguimos relacionar e inferir uma cadeia de afetações à qual os enunciados estão dispostos. No momento em que enxergamos a Situação de Comunicação aqui construída, temos: uma importante liderança evangélica e política compartilhando opiniões publicizadas por meio de conteúdos audiovisuais, dispostos na mídia *YouTube*. Esses conteúdos, por sua vez, demarcam assuntos recorrentes de eventos atuais e, principalmente, que já apresentam alguma inserção nas mídias sociais ou canais de imprensa. Assim, partirmos para uma breve sistematização dessas categorias em evidência nos discursos de nosso objeto empírico. Selecionamos alguns trechos, dentre dois vídeos[59] do nosso *corpus*, que exemplificam os processos trazidos acima:

parlamento brasileiro, por meio de seu mandato como deputado federal.

[59] Vídeo 1: "ALERTA: O QUE ESTÁ POR TRÁS DA ASCENSÃO DE PABLO VITTAR?". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CtPlrEpbq04>. Acesso em 15 jun. 2018. Vídeo 2: "DENUNCIA: UNB TEM

(a) Da regulação: "Olá, pessoal. *Me questionaram* e muito sobre a ascensão de Pablo Vittar e outros, *e eu resolvi finalmente falar*." (Vídeo 1); "Olá pessoal! Passando aqui pra *pedir um minutinho do seu tempo pra informar um fato gravíssimo* que toma conta dos meios acadêmicos em Brasília", "*Faço esse vídeo para mostrar a vocês* o perigo que ainda assola nossa cultura (...)" (Vídeo 2);

(b) Da identificação: "*Nós sabemos* da capacidade regenerativa das idras comunistas e *as suas* reluzentes caras de pau", "Eu termino aqui pedindo a Deus que *nos livre* das doutrinas (...) as mais escolhidas bênçãos celestiais a todo povo brasileiro e sobre a *nossa família*." (Vídeo 2); "*Precisamos* estar atentos (...) Cuidado, *cidadãos*. Cuidado, *família*. Cuidado, *povo de Deus*. Para que *nós não sejamos* influenciados nem *conduzidos* por (...)." (Vídeo 1)

(c) Da dramatização: "*O alerta* é para a sociedade conservadora, religiosa, pais e irmãos: *atenção*. (...)Tudo isso e, de repente num BUM, que os coloca acima de *nós, meros mortais. Não se iluda*." (Vídeo 1); "Esse professor (...) *despeja seu esgoto verbal como soldado* do Partido dos Trabalhadores (...) Sem importar *desgastadas políticas alienígenas*, onde o Estado é *todo poderoso e o ditador um pequenino Deus* (...)" (Vídeo 2)

(d) Da racionalização: "(...) fazendo uso de *verbas públicas, vinda dos impostos pagos* por todo o povo brasileiro (...) e aguardam *novas eleições para confirmar a preferência da maioria*" (Vídeo 2); "*hoje no Congresso Nacional temos bancadas* muito distintas e conhecidas (...)." (Vídeo 1)

Ao constatarmos a incidência dos processos comentados, destacamos o que Charaudeau também observa sobre o discurso político, especificamente: o intuito de seduzir um público ou causar-lhe medo a partir de suas estratégias discursivas [CHARAUDEAU, P., 2007]. Percebemos nos trechos acima uma forte recorrência às estratégias que delimitam as categorias de "nós" e "eles", atrelados a elementos dramáticos que ora se apresentam enquanto uma "alerta" ou "ameaça" – ao falar "deles" –, ora se dispõe em elogios e "bênçãos" – destinadas às falas sobre "nós". Cabe destaque o fato de ambos os vídeos se inserirem na campanha #NossaFamíliaMereceRespeito, evidenciando a hipótese de que as falas de Feliciano ancoram-se em formações discursivas presentes na igreja, na família e no parlamento.

Assim, tentamos traçar a análise de como esses elementos dispostos entre as esferas discursivas acionadas pelo *ethos* midiatizado e discursivo do pastor e deputado se relacionam e interpelam condutas do *ethos* privado. Dessa maneira, considerando as concepções expostas, compreendemos o *ethos* enquanto uma leitura que abarca a possível operacionalização para constatar as modificações nas relações institucionais e discursivas exploradas até agora. A "bagagem simbólica" e a construção de sentidos que formam cada indivíduo repercutem em sua "imagem de si" disposta num ato discursivo e numa interação social.

Conclusões

No exemplo trazido, notamos como o *ethos* privado de Marco Feliciano aparece midiatizado pelas marcas institucionais da igreja. Sua atuação pastoral em contato com a atuação parlamentar, passando pelos processos midiáticos, nos permite associar o *ethos* midiatizado deste sujeito em confluência às transformações em curso de nossa sociedade. Ao criar peças próprias para divulgação nas mídias sociais, reiterar pedidos de compartilhamento e definir os assuntos trazidos em suas páginas, Feliciano demonstra ser um reflexo contundente daqueles novos processos de interação experimentados pelas vias em midiatização.

No momento em que edificamos a construção

MATÉRIA DE DOUTRINAÇÃO ESQUERDISTA!". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GkLyj25VBWY>. Acesso em 15 jun. 2018

social da realidade interpelada pelo dispositivo de sexualidade, temos uma série de situações que passam e existir (e a serem coibidas) na realidade cotidiana, "dominante". O que observamos é a presença histórica de *tipificações sociais* geridas por lógicas de poder estruturantes de nossa sociedade ocidental moderna. Os aspectos que ressaltamos nessa investigação passam por compreender uma intrínseca complexidade de discursos e dispositivos políticos, sociais, que conflitam há séculos nos espaços institucionais tão constituintes de nossa experiência.

Quando nos aproximamos da atuação e dos discursos de atores evangélicos políticos, notamos uma visibilidade atrelada à atividade midiática, assim caracterizada por argumentos como "irmão vota em irmão" e, atualmente, por campanhas digitais como a própria #NossaFamíliaMereceRespeito. O pastor e deputado federal Marco Feliciano demonstra essa preocupação a partir de um constante contato com seu público, além de comentários sempre atuais acerca dos eventos políticos do país. Ao discutirmos a perspectiva religiosa na intensificação da lógica individualista e da "modernização" do *ethos* privado, percebemos também modificações de contato entre as igrejas evangélicas – e suas lideranças – com seus fieis.

A verificação de estratégias que apontam à desqualificação do adversário político (o "outro", ou "eles") em tom de "ameaça" exprimem alguns dos sentidos que pretendemos visualizar no destaque da incidência biopolítica, a partir da manutenção dessa prática no controle dos corpos, na interdição de condutas do *ethos* privado em discursos contemporâneos. Além desta dimensão, lembramos a expressão belicosa também identificada em correntes religiosas cristãs – a expansão do Evangelho passa pelas cruzadas, o "bem" do Reino de Deus *versus* o "mal" dos que não encontraram ainda a "salvação", a "cura" divina.

Concluímos então, um cenário complexo em que os regimes democráticos liberais, associados às lógicas midiatizadas e modernizantes, constroem dialeticamente com indivíduos e instituições, novos discursos de controle e vigilância de corpos e comportamentos. O recorte aqui realizado nos permite afirmar um importante movimento contemporâneo com raízes seculares. Reconhecemos, dessa forma, a confluência das linhas de estudo e investigação propostas ao longo deste diálogo, julgando a processualidade sociocultural como intrínseca ao processo comunicacional também investigado neste exercício.

REFERÊNCIAS

[1] BERGER, P. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade.* Petrópolis: Vozes, 1985.

[2] FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I:* a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

[3] CUNHA, M. N. Do púlpito às mídias sociais: evangélicos na política e ativismo digital. Curitiba: Editora Prismas, 2017. 246p

[4] FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso:* aula inaugural no Collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

[5] SODRÉ, Muniz. 2010. Antropológica do espelho: uma teorial da comunicação linear e em rede. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

[6] DUARTE, Luiz, F. D.. 2005. Ethos privado e justificação religiosa – Negociações da reprodução na sociedade brasileira. In: Sexualidade, Família e ethos religioso. HEILBORN, Maria L. [et. al]. Rio de Janeiro: Garamond.

[7] VERÓN, Eliseo (2004). Fragmentos de um tecido. São Leopoldo: Unisinos.

[8] BRAGA, J. L. Mediatização como processo interacional de referência. In: Médola, A S.L.D.; ARAÚJO, D. C., BRUNO, F. *Imagem, visibilidade e cultura midiática*. Livro da XV Compós. Porto Alegre: Sulina, 2007.

[9] CHARAUDEAU, P. *O Discurso político.* São Paulo: Contexto, 2006.

PSICOLOGIA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: O DIAGNÓSTICO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

SCHOOL PSYCHOLOGY AND PUBLIC EDUCATION POLICIES: THE DIAGNOSIS FROM THE SÃO PAULO EDUCATION DISTRICT COUNCIL

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco[a],
Marilene Proença Rebello de Souza[b],

[a] *Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) /Instituto de Psicologia/Universidade de São Paulo (USP),* marciabavaresco@gmail.com

[b] *Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE /Instituto de Psicologia/Universidade de São Paulo (USP),* marileneproenca@gmail.com

RESUMO

No campo das políticas educacionais, a Psicologia Escolar e Educacional, busca aproximar-se daqueles que interpretam, desenvolvem e implantam políticas de educação para compreender o contexto histórico e cultural desta produção. Este trabalho apresenta o diagnóstico do Conselho Municipal de São Paulo (CME), quanto a caraterização do espaço físico, formação continuada destinada a conselheiros municipais de educação, perfil, constituição, composição, estrutura do órgão colegiado, funções e atribuições desenvolvidas pelos conselheiros municipais de educação, no período de 2007 a 2015 para o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada para conselheiros municipais de educação, na perspectiva histórico-cultural. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, que selecionou como fontes de pesquisa, os documentos oficiais para consumo público, no *site* do Conselho Municipal de Educação (CME), visitas *in loco* na sede do CME, levantamento histórico dos decretos de nomeação, regimentos internos e atos normativos. A seleção, a coleta e análises dos dados fundamentam-se em Bogdan; Biklen (1994) e Rockwell (2009). Os resultados desta pesquisa oferecem novas contribuições e desafios que ainda se impõe, para uma atuação crítica e transformadora de atores sociais que decidem destinos educacionais, quando implantam e implementação políticas públicas, na melhoria da qualidade da Educação Básica.

Palavras chave: Psicologia Escolar e Educacional, Políticas Públicas Educacionais, Pesquisa Qualitativa, Conselho Municipal de Educação.

ABSTRACT

In the sphere of the education policies, the School and Education Psychology aims to bring closer the parties which interpret, develop and implant the policies thereof to understand the historical and cultural contexts of this production. The present study presents the diagnosis from the São Paulo Education District Council (CME) regarding the physical space characterization, the continuous training dedicated to the municipal councillors of education, the profile, the formation and the structure of the collegiate body, the functions and duties of the municipal councillors of education from 2007 to 2015, in order to develop a proposal on continuous training for municipal councillors of education, focused on a historical and cultural perspective. In terms of methodology, it is a qualitative and documentary research, which selected several sources: public official documents, the São Paulo Education District Council (CME) website, visits to CME headoffice, historical survey of appointment decrees, internal regulations and normative acts. The selection, collection and analysis of information were substantiated in Bogdan; Biklen (1994) and Rockell (2009). The results bring new valuable contributions and challenges which are still on the top and aiming a more critical and transforming approach by the social actors which are responsible for the educational destination through the implantation and development of public policies to improve the quality of Basic Education.

Keywords: School and Educational Psychology. Public Policies of Education. Qualitative Research. São Paulo Education District Council.

Introdução

Este trabalho apresenta o diagnóstico do CME de São Paulo, como parte dos resultados de uma pesquisa de pós-doutorado realizada no Instituto de Psicologia da USP, que tem por objeto de estudo, as formações continuadas destinadas aos Conselheiros Municipais de Educação do município de São Paulo, no período de 2007 a 2015, analisando as repercussões destas, na materialização de políticas públicas, para garantir a todos, o direito à educação com qualidade.

A pesquisa considerou como objetivos específicos: a) mapear os programas de formação continuada destinados aos conselheiros municipais de educação; b) identificar as concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem presentes nos programas de formação continuada; identificar os aspectos do processo de escolarização, presentes nos documentos oficiais; c) caracterizar o perfil, a composição e a estrutura do órgão colegiado do CME; d) mapear as funções e atribuições desenvolvidas pelos conselheiros.

Na realização do estudo, a pesquisa de natureza qualitativa, assume caráter documental e seleciona como fontes de pesquisa, os documentos oficiais disponíveis para consumo público, no *site* do CME, que foram coletados em três fases distintas: I) Duas visitas *in loco* na sede do CME para conhecimento da realidade; II) levantamento histórico dos decretos de nomeação, regimentos internos e atos normativos, no período de 2007 a 2015 do CME; III) caracterização das funções e atribuições dos conselheiros. A seleção, a coleta e análises dos dados fundamentam-se em Bogdan; Biklen [1] e Rockwell [2].

Os resultados apresentados neste trabalho sobre o diagnóstico do CME da cidade de São Paulo, possibilitam analisar a caraterização do espaço físico, a dinâmica atual do CME, a formação continuada destinada a conselheiros municipais de educação, a história de criação e funcionamento do CME, a estrutura e funcionamento do órgão colegiado, funções e os atos normativos do CME, trazendo contribuições para o grupo de pesquisa de Políticas públicas e prática docente em países da Latino-América-Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização, ao compreender o lugar que o conhecimento dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e sua articulação no campo da escolarização, tem ocupado nos documentos oficiais pertinentes aos conselheiros municipais de educação, que os orientam em suas funções e atribuições, de caráter consultivo, propositivo, mobilizador, deliberativo, normativo, de acompanhamento de controle social e fiscalização.

A Psicologia no campo das Políticas Públicas de Educação

No campo das políticas educacionais, a Psicologia Escolar e Educacional tem buscado se aproximar daqueles que interpretam, desenvolvem e implantam políticas de educação para compreender o contexto histórico e cultural desta produção e trazer novas contribuições e desafios que ainda se impõe, para uma atuação crítica e transformadora de atores sociais que decidem destinos educacionais, quando implantam e implementação políticas públicas, na melhoria da qualidade da Educação Básica.

No âmbito do município, o CME é o órgão do sistema municipal, que amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/96, art. 11, incisos III e IV, pode: baixar normas complementares às leis e as normas do Conselho Nacional de Educação (CNE), para o seu sistema de ensino; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino" (Brasil) [3]. Ao receber estas atribuições, o CME desempenha um papel fundamental, ao dividir com o município e a população, as preocupações com a educação, buscando parcerias para solucionar os problemas existentes nessa esfera política, junto a outros colegiados que compartilhem objetivos e responsabilidades na defesa da educação, como direito social [4], municipalizando a preocupação com o problema educacional.

A autonomia concedida aos municípios para planejar, implementar e gerir suas próprias políticas educacionais ocorre no bojo da redemocratização do Estado, quando o poder

passa a ser descentralizado para estados e municípios, abrindo caminhos para a institucionalização de espaços democráticos, com a aprovação da Constituição de 1988 [5].

Nesse contexto, os CME têm sua origem como órgão estatal de gestão de políticas compartilhadas pelo governo e por representantes da sociedade civil, com a concepção de Estado Ampliado, em oposição a gestão de uma sociedade realizada unicamente pelo governo, que se confundia com o Estado.

Na concepção de Estado Ampliado há dois braços: o governamental-representado pelo governo e o civil- representado pelas organizações da sociedade civil. Os dois braços representados assumem uma função estatal de gerir e participar, das políticas públicas. Nesta nova lógica, "a sociedade, representada no Conselho, torna-se vigilante na defesa do direito de todos à educação de qualidade e na observância dos regulamentos e leis federais" (PRÓ-CONSELHO-GO) [6].

Historicamente, a municipalização tem suas raízes anteriores à LDB de 1961 e Anísio Teixeira, inspirado na experiência americana, chegou a elaborar uma proposta de criação de Conselho Municipal à Bahia, que não chegou a se efetivar. Na LDB 5.692/71 foram previstas funções a serem delegadas pelos Conselhos Estaduais e poucas experiências chegaram a ser implantadas, especialmente, no Rio Grande do Sul. Contudo, a organização e a proliferação dos Conselhos só ganharam força com a Constituição de 1988, com a missão de partilhar com outras instâncias normalizadoras e reguladoras, a responsabilidade sobre a educação nos municípios.

Ao considerar o CME como um órgão colegiado e representativo das vozes da sociedade, na garantia do direito à educação, os conselheiros e as formações continuadas a eles destinadas, tornam-se objeto deste estudo para a Psicologia Escolar e Educacional, que ancorado nas teorias de aprendizagem e de desenvolvimento, representa uma das importantes áreas que estuda, aprofunda e traz elementos para compreender quais são os entraves na educação, para responder o que acontece na escola, porque os estudantes não aprendem, porque as políticas não tem garantido o acesso à educação de qualidade.

A Psicologia e o estudo das políticas educacionais têm caminhado juntos, desde do início da década de 80, quando a Psicologia Escolar e Educacional passou a questionar seus próprios princípios epistemológicos e as suas finalidades, culminando em fortes críticas às explicações que fundamentalmente culpabilizavam os estudantes e/ou suas famílias, pelas dificuldades enfrentadas na escola. A tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, defendida em 1981, e a publicação do seu livro Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar [7], representou um marco para introduzir estas discussões no Brasil fortalecendo vários trabalhos de pesquisa, que passaram a questionar o lugar da Psicologia como ciência numa sociedade de classes, deslocando o foco das pesquisas que antes analisavam o fracasso, para a compreensão da instituição escolar como espaço constituído por contradições, conflitos, organizações e onde as políticas públicas educacionais se materializam.

No campo da educação e da Psicologia, as razões das dificuldades enfrentadas pelas instituições escolares na garantia das aprendizagens fundamentais, pressupõe compreender como os atores sociais, vivenciam a implantação, a concepção e as reais condições de trabalho, para a proposição de políticas públicas (SOUZA) [8].

É nesse contexto, que a presente pesquisa articula-se a pesquisa matricial internacional multicentro, intitulada Políticas públicas e prática docente em países da Latino-América-Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização, ao aproximar a Psicologia Escolar e Educacional, daqueles que materializam as políticas públicas nos documentos oficiais, com repercussões para o trabalho nas instituições escolares, formação de professores e na melhoria dos indicadores educacionais da educação básica, no âmbito do município de São Paulo.

O Papel dos Conselhos Municipais de Educação: Funções e Atribuições

De acordo com a legislação vigente, as atribuições delegadas aos conselheiros municipais de educação abrangem diversos

aspectos que estão sintetizados em três âmbitos: a) âmbito das normas educacionais; b) do planejamento e das políticas educacionais, e c) ao âmbito da garantia do direito à educação, com as seguintes funções, que compete aos CME, a saber (BRASIL) [9]:

Função consultiva: responder às consultas submetidas pelas escolas, Secretaria de Educação, Câmara de Vereadores, Ministério Público, Universidades, ou por outras entidades representativas da sociedade, por qualquer cidadão, sobre as leis educacionais e suas aplicações, projetos, programas, convênios, experiências pedagógicas e questões educacionais;

Função Propositiva: participar da discussão e da definição das políticas e do planejamento educacional; tomar iniciativa dizendo o melhor e participar oferecendo sugestões ou emitindo opiniões, quando a deliberação cabe ao Executivo;

Função Normativa: baixar normas complementares ao sistema de ensino (função restrita aos conselhos) limitando-se à abrangência ou jurisdição do sistema. Conceder autorização e funcionamento das escolas da rede municipal; autorização de funcionamento das escolas de educação infantil da rede privada, confessional, comunitária e filantrópica, desde que o município tenha sistema municipal implantado; elaborar normas complementares para o sistema de ensino

Função Deliberativa: deliberar sobre as matérias o qual tem poder de decisão (função compartilhada com a SME), por meio de atribuições específicas, como a elaboração do seu Regimento Interno e plano de atividades: a criação, ampliação, desativação e localização de escolas municipais; a tomada de medidas para melhoria do fluxo e do rendimento escolar, a busca de formas de relação com a comunidade, entre outras.

Função mobilizadora: estimular a participação da sociedade no acompanhamento e no controle dos serviços educacionais; informar a sociedade sobre as questões educacionais do município; participar nas discussões das políticas educacionais e no acompanhamento de sua execução.

Função de acompanhamento de controle social e fiscalizadora: acompanhar a execução das políticas públicas, bem como a fiscalização da aplicação da legislação. Na função fiscalizadora podem promover sindicâncias; aplicar sanções a pessoas físicas ou jurídicas que não cumprirem as leis ou normas; solicitar esclarecimentos dos responsáveis ao constatarem irregularidades e denunciar as irregularidades aos órgãos competentes, como o Ministério Público, o Tribunal de Contas e a Câmara de Vereadores.

É na função de acompanhamento e fiscalização que está o acompanhamento os recursos públicos destinados à educação (transferência, controle e aplicação), cumprimento do Plano Municipal de Educação, acompanhamento de experiências pedagógicas inovadoras e desempenho do Sistema de Ensino.

No exercício de suas funções e atribuições, os conselhos são dotados de autonomia, organizando-se e funcionamento por meio de normas próprias definidas na Lei de criação do CME e em seu Regimento Interno. Entre a SME e o CME existem ações interdependentes, não sendo admitidas relações de submissão ou subordinação. Como órgão do sistema está vinculado ao Poder Executivo, que nomeia por ato do Prefeito, tanto os representantes do governo, quanto aqueles que forem indicados pelos segmentos sociais. A estrutura do Conselho atende a sua natureza, funções e atribuições, de acordo com o número de conselheiros, podendo-se estruturar-se em forma de diferentes formas como plenário; plenário e comissões; plenário e câmara; plenário, câmara e comissões (Brasil) [10]. O apoio administrativo e infraestrutura material dos conselhos que assegurem as condições de funcionamento e suas despesas para funcionamento, podem ser contabilizadas nas despesas para manutenção e desenvolvimento do ensino, incluídas nos 25% mínimos vinculados pela Constituição Federal, que estabelece em seu artigo 212:

> A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL) [11].

A composição do Conselho Municipal está pautada no princípio de gestão democrática do ensino público assegurado no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL) [12], que assegura uma representatividade diversificada, tendo em vista analisar, referendar e propor ações educativas pertinentes aos municípios, de modo a atender aos princípios de gestão democrática e regime de colaboração.

Nesse sentido, deve-se garantir em sua composição, um perfil democrático, que atenda aos princípios de representatividade e pluralismo, de modo a favorecer o exercício de uma democracia participativa.

Outro princípio fundamental, para atuação dos conselheiros, é o Regime de Colaboração (Art.211) que estabelece um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os entes federados da República Federativa: União, Estados, o Distrito Federal e Municípios, que deverão atuar conjuntamente, de forma cooperada, dentro de certos limites, que estabelecem suas responsabilidades e autonomia.

De acordo com este princípio, compete aos Municípios (Brasil) [13]: suplementar a Legislação Federal e Estadual no que couber, em assuntos de interesse local, os quais podem ser objeto de normas suplementares (art.30, inciso II e III) e atuar prioritariamente, na Educação Infantil e Ensino Fundamental (art.211 §2º). Logo, a estrutura e a gestão dos sistemas de ensino no âmbito municipal, insere a ação dos Conselhos.

A Pesquisa Qualitativa: aspectos metodológicos

A pesquisa de natureza qualitativa adotada neste estudo, assume o caráter documental, centrado na coleta, tratamento e análise dos documentos oficiais do Conselho Municipal de Educação do município de São Paulo. Para Bogdan; Biklen [14], os documentos oficiais são dados em que os investigadores qualitativos podem acessar a perspectiva oficial, assim como diferentes maneiras de como acontecem as comunicações. Os dados coletados consideraram dois tipos de documentos oficiais, que correspondem ao período de 2007 a 2015, a saber:

I) Documentos Internos: corresponde aos documentos que circulam dentro do CME, cujo interesse está voltado para os projetos/programas/propostas de formação continuada destinados aos conselheiros municipais de educação;

II) Comunicação Externa: refere-se aos materiais produzidos pelo órgão para consumo público: os dados selecionados incluem os Regimentos internos e suas atualizações; Decretos de nomeação de conselheiros municipais de educação; Atos normativos expedidos pelo CME como as Indicações, Pareceres e Deliberações; e as informações disponibilizadas no *site* que representam indicadores das atividades e ações dos conselheiros.

Os documentos oficiais foram coletados e organizados para tratamento das informações, em três etapas distintas, conforme descritas a seguir:

I Etapa: Realizou-se duas visitas *in loco* na sede do CME, da cidade de São Paulo para a coleta dos projetos/programas/propostas de formações continuadas destinadas aos conselheiros municipais de educação em outubro de 2016. Os documentos internos foram coletados e mapeados, com o intuito de destacar a presença de conceitos de aprendizagem e desenvolvimento da Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, bem como os aspectos do processo de escolarização presentes, na estrutura curricular, nos princípios pedagógicos, nos recursos de comunicação e interação, materiais didáticos, tipo de atividades propostas e avaliações da aprendizagem.

II Etapa: Levantamento histórico, dos decretos de nomeação de conselheiros municipais de educação e do Regimento Interno e suas atualizações, no Portal do Conselho Municipal de Educação disponível em<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/>para a caracterização do perfil, da composição e da estrutura do órgão colegiado;

III Etapa: Caracterização dos atos normativos do CME e das ações desenvolvidas, com base nas informações e documentos sobre as políticas públicas educacionais, no Portal do CME, disponível em <

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/>.

Na análise dos documentos oficiais levou-se em consideração a dimensão temporal dos processos educativos para observar a materialidade de textos escritos, na perspectiva de Rockwell [15]que esclarece que "En las historias políticas, la cultura constantemente atraviesa las perspectivas sociales y los parâmetros evaluativos de los actores y los autores". Logo, fez-se necessário, antes de analisar o conteúdo dos documentos oficiais, a consideração de que eles são produtos de diversas práticas de escritura, sendo útil perguntar: onde, quando e como foram publicados e disseminados. As respostas tornaram possível inferir, a partir de alguns detalhes, a ideia de historicidade que se encontram sobrepostas em qualquer documento.

O Diagnóstico do Conselho Municipal de Educação de São Paulo

O conhecimento do contexto sociocultural do CME e de sua história, constitui um ponto de partida fundamental para compreender quem são os atores sociais que representam o CME, interpretam e materializam as políticas públicas educacionais, no âmbito municipal, a fim de conscientizá-los da sua realidade e propor possibilidades de superação, por meio de uma formação continuada na perspectiva da psicologia histórico-cultural, que se apoia no arcabouço da teoria psicológica de Vygosty.

Caraterização do Espaço Físico

O CME da cidade de São Paulo (SP) tem sede própria localizada na Rua Taboão, nº10, Sumaré, em uma área arborizada, local onde antes funcionava uma Escola de Formação dos Professores de Educação Ambiental: A sede do CME possui três espaços distintos, a saber: Administrativo; Casa dos Conselhos e Plenário.

No espaço Administrativo estão localizados a sala da Presidência, sala da Secretária Geral, sala de Assistência Técnica e de Apoio Administrativo. A área externa tem um estacionamento que respeita as vagas para pessoas com deficiência. A estrutura do ambiente Administrativo possui uma recepção acolhedora para os visitantes, estacionamento com acessibilidade, dois banheiros e um corredor para acesso ao ambiente do Plenário.

A Casa dos Conselhos possui salas em que se instalam o Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECE) e o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e seus respectivos acervos. Na época de realização desta caracterização em 2016 estava prevista a utilização desses espaços pelo Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e pela Associação dos Moradores do Sumaré (SOMASU).

O Plenário é o local em que ocorrem as reuniões das Câmaras e do Plenário. Nesse espaço existem as seguintes salas:

a)Duas salas, sendo uma para a Câmara de Normas, Planejamento e Avaliação Educacional e outra para a Câmara da Educação Básica, ambas as salas contém uma mesa para reuniões e uma mesa para a secretária apoiar os trabalhos e redigir a ata.

b)Sala com uma grande mesa destinada às reuniões que não são plenárias, mas tem um número maior de participantes:

c) Biblioteca com o acervo dos documentos oficiais e livros;
d) Banheiro masculino e dois banheiros femininos e um banheiro adaptado;
e) Copa;
f) Sala do Plenário, local em que reúne todos os conselheiros para tomada de decisões

A Dinâmica Atual do CME

O Conselho Municipal possui recursos próprios garantidos no orçamento da Secretaria Municipal de Educação, com dotação própria para o CME. Conta com um quadro de pessoal constituído por uma Secretária Geral, duas assistentes técnicas e uma funcionária da área administrativa, todas cedidas e remuneradas pela Secretaria Municipal de Educação. Conta também com o serviço de limpeza e segurança/vigilância terceirizado, por meio de contrato da SME.

O Conselho conta com nove conselheiros titulares e nove suplentes, todos indicados pela sua boa formação. Tanto os titulares, quanto os suplentes são atuantes e participam das

reuniões, tendo direito a vez e voz. No momento da votação, este direito é somente do titular e, na sua ausência, do seu respectivo suplente. Nas participações das reuniões, os conselheiros que são servidores públicos são dispensados do trabalho. Os Conselheiros recebem jeton por sessão de que participam com titularidade, conforme norma legal do município.

O Conselho Municipal é formado por duas Câmaras: Câmara de Normas, Planejamento e Avaliação Educacional, e Câmara de Educação Básica, e pelo Plenário. Para casos especiais que demandam análise específica ou maior aprofundamento, são constituídas Comissões Temporárias que se formam de acordo com a área de atuação do conselheiro. O Plenário representa o espaço de tomada de decisões.

O Conselho está aberto ao público, de segunda a sexta-feira, das 9h às 17h. As reuniões ordinárias dos conselheiros ocorrem às quintas-feiras, sendo as das Câmaras das 13h30 às 15h30, e as do Plenário, a partir 15h30, estas abertas ao público. Quando oportuno para o desenvolvimento dos trabalhos, as sessões podem, com aviso prévio, ter seus horários invertidos.

O CME delegou à Secretaria de Educação a incumbência de autorizar o funcionamento de Escolas Municipais de sua rede e as Privadas de Educação Infantil, assim como a supervisão de todas elas. O motivo deve-se à grande dimensão dessas redes e ao fato de a SME estar aparelhada para isso. Destacou-se que procede da mesma forma que o Conselho Estadual de Educação e a Secretaria Estadual de Educação (SEE).

O CME autoriza as escolas municipais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio que não pertencem à SME, mas a outras Secretarias do Município como as Escolas Técnicas do SUS do Centro de Formação e Desenvolvimento dos Trabalhadores da Saúde (ETSUS/CEFOR) e da Fundação Paulistana de Educação e Tecnologia. O CME autoriza e acompanha os projetos e programas especiais propostos por unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e é instância recursal para autorização de funcionamento de escolas privadas de educação infantil.

As atribuições consideradas o eixo central do CME de São Paulo são as de caráter normativo e deliberativo. Os conselheiros, de acordo com suas características participam de diferentes representações do CME: CACS FUNDEB, Fórum Municipal de Educação, Conselho Municipal de Planejamento e Orçamento Participativo (CPOP) de Orçamento, Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECE), União Nacional dos Conselhos de Escola, Comissão do Prêmio Paulo Freire da Câmara Municipal. Tem-se clareza de que o Conselho é de Estado e não de um governo. Logo, se exime de posicionamentos partidários.

A realidade atual do CME revela que a caracterização do espaço, da estrutura física com materiais e equipamentos e do quadro de pessoal cedido para o funcionamento da CME, reúne as condições ideais para o trabalho das Câmaras, Comissões e do Plenário, garantindo a presença efetiva nas sessões dos conselheiros, com o benefício do jeton, algo sonhado pelos conselheiros deste país que se dedicam ao CME sem condições de trabalho, sendo apenas dispensados das atividades de trabalho. Teixeira [16] assevera que a participação nos conselhos nos municípios é considerado um serviço de relevância e que os conselheiros dos municípios não fazem jus a nenhum tipo de gratificação, com exceção daqueles que garantem em legislação própria. O MEC em seu guia de consulta, esclarece que é permitido a remuneração para conselheiros pela participação no CME, posicionando-se com o seguinte encaminhamento:

> Essa é outra decisão a tomar na organização dos CME. Entre os conselhos estaduais alguns prevêem o pagamento de jeton pela frequência às reuniões, outros oferecem ajuda de custo, outros, o pagamento de diárias para ressarcimento de despesas nos deslocamentos dos conselheiros. Essa questão não é tão simples, pois há posições que consideram que a função de conselheiro, por ser de relevância pública, não deveria ser objeto de remuneração, como é o caso dos conselheiros dos Conselhos do FUNDEF e de Saúde (BRASIL, 2007) [17]

A Formação continuada destinada a conselheiros municipais de educação

De acordo com dados coletados constata-se que os conselheiros têm uma formação sólida e são muito ocupados nos trabalhos que têm em suas vidas profissionais. Neste contexto,

deixam claro que uma formação voltada exclusivamente aos conselheiros, torna-se praticamente não exequível, pelo perfil que possuem e pela disponibilidade necessária para participar de um curso.

Como estratégias de formação, costumam valorizar e identificar como um tipo de formação não formal, as trocas de experiências, as discussões realizadas entre os conselheiros, que são de áreas diferentes, as quais representam momentos de aprendizado, de estudo, de debate e que têm contribuído para conhecimento de outras áreas, antes não dominadas, considerando que até valem por uma Pós-Graduação. Embora não consideram viável um Programa de Formação Continuada somente para eles, demonstram interesse ao destacar a necessidade de se considerar em uma proposta de formação para conselheiros, o conhecimento do ordenamento jurídico, no que se refere à hierarquia das leis e normas, tendo maior clareza do que cada uma representa na elaboração de atos normativos do CME.

Os conselheiros municipais de educação de São Paulo participam de Seminários promovidos pelo próprio Conselho e de Congressos e outros eventos externos, inclusive como palestrantes. É de iniciativa do CME promover Ciclo de Debates em que buscam palestrantes de acordo com as temáticas que precisam para elaborar/aprovar os atos normativos.

Nesse sentido, cita-se como exemplo a questão da formação indígena para os professores que lecionam em três aldeias indígenas na cidade de São Paulo, cujas escolas devem ter professores indígenas; a questão da "escola sem partido"; o tema da inclusão. Para isso são chamadas em suas reuniões, pessoas ligadas às áreas respectivas, para discutir com os conselheiros, contribuindo para ampliar a visão sobre os temas. No ano de 2012 chegaram a aderir ao Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação do Pró-Conselho/MEC, tendo realizado duas inscrições, que não chegaram a se efetivar pela falta de retorno do MEC, tendo recebido apenas os Cadernos de Formação pelo correio.

Os conselheiros também participam de Encontros Nacionais da União Nacional de Conselheiros Municipais de Educação (UNCME) e deixam de participar de outros eventos sempre nas situações em que não há divulgação.

História: Criação e Instalação

O Conselho começou a funcionar, principalmente, como órgão de assessoria do Poder Executivo, antes de 1988, no município de SP. Os mandatos dos conselheiros desta época foram vencendo respectivamente e para cada mandato vencido, não eram nomeados novos conselheiros, razão pela qual, o Conselho funcionou de forma esporádica e descontínua até 1989, quando paralisou suas atividades temporariamente. Com a promulgação de uma nova Constituição Federal (CF), no ano de 1988, os municípios passaram a compor a República Federativa do Brasil na condição de ente federativo, com atribuições e competências próprias, especialmente, na educação e no ensino. Como desdobramentos, nasce os Sistemas Municipais de Ensino previsto no art. 211 da Constituição e os Conselhos tem origem como órgão do Sistema Municipal de Ensino. As leis municipais passaram a definir o Regime de Colaboração para a criação e o funcionamento dos Sistemas de Ensino.

Neste contexto é que o CME de São Paulo foi criado pela Lei Municipal nº 10.429, de 24 de fevereiro de 1988 conforme disposto no § 2º do artigo 200 da Lei Orgânica do Município (LOM), promulgada em 1990, com a seguinte redação: "Fica criado o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo e deliberativo, com estrutura colegiada, composto por representantes do Poder Público, trabalhadores da educação e da comunidade, segundo lei que definirá igualmente suas atribuições".

Após a criação do CME em lei própria, o conselho que já existia como órgão de assessoria ao Poder Executivo e que estava com suas atividades paralisadas desde 1989, retomou suas atividades com uma nova composição, estrutura e funcionamento que foram aprovadas no Decreto Municipal nº 33.892, de 16 de dezembro de 1993, nos termos do disposto no parágrafo 2º, do artigo 200, da Lei Orgânica do Município de São Paulo e nos termos da nova ordem constitucional, de 1988.

A nova composição contou com a nomeação de 9 (nove) Conselheiros: 3 (três) representantes do Poder Público, 3 (três) representantes do Magistério e 3 (três) representantes da Comunidade, nomeados pelas Portarias Municipais nº 16/94, nº 230/94 e nº 106/95, com mandato de seis anos, renovando-se um terço do colegiado a cada dois anos.

Após um ano, depois que o CME retomou seu funcionamento, aprovou seu Regimento Interno que foi regulamentado no Decreto Municipal nº 34.441, de 18 de agosto de 1994, na gestão do Prefeito Paulo Maluf e foi a partir da aprovação deste Regimento que passaram a existir os Conselheiros Suplentes para cada Conselheiro Titular, "para substituí-lo em seus impedimentos temporários, nomeados pelo Prefeito, obedecidos os mesmos requisitos para a nomeação do Titular" (art.9º).

O Regimento Interno define o Conselho como órgão normativo e deliberativo, com estrutura colegiada, composto por representantes do Poder Público, trabalhadores da educação e da comunidade.

O Sistema Municipal de São Paulo valoriza a conquista de sua autonomia ao atuar em regime de colaboração com os demais sistemas de ensino, a partir do advento da LDB nº 9.394/96. Esta autonomia concedida por uma lei federal foi formalmente reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no Parecer CEE nº 612/97.

A partir de 1994, o Conselho Municipal de Educação percebe-se como "desempenhando suas funções, elaborando normas e tomando decisões para o bom funcionamento do sistema municipal de ensino". Afirma ainda, "colaborar na formulação e implementação de políticas públicas de educação, bem como na definição de metas estratégicas para a expansão e melhoria da rede pública municipal".

Constata-se que o Regimento Interno do Conselho desde sua aprovação em 1994, não sofreu nenhuma alteração, permanecendo a mesma estrutura e composição quanto ao número de conselheiros municipais de educação até a presente data de realização desta pesquisa.

Contudo, localizou-se no Relatório de 2015, na Revista SCRIPTA X, um estudo sobre a reorganização do CME, materializado em um Projeto de Lei nº 01-00497/2015, de iniciativa do Vereador Eliseu Gabriel e que foram delegados os Conselheiros Hilda Martins Ferreira Piaulino, Maria Auxiliadora Aparecida Pereira Ravelli, Sueli Aparecida de Paula Mondini e Bahij Amin Aur, para pesquisa, estudo e elaboração de documento sobre a reorganização do CME, entregando-o ao Vereador, que esteve no CME para debate sobre o assunto, em 12 de novembro de 2015.

Percebe-se que há um movimento no sentido desta reorganização do Regimento Interno que pode colaborar para uma nova composição que atenda a demanda do ensino fundamental, ao ampliar o número de conselheiros.

Estrutura e Funcionamento

O Regimento Interno do CME, Decreto Nº 34.441/94, define no anexo integrante ao Decreto, a forma de estrutura e funcionamento do Conselho de São Paulo. Encontra-se no artigo terceiro, que o Conselho terá um Presidente e um Vice-Presidente, escolhidos entre os seus membros, com mandato de 2 (dois) anos, coincidentes com os prazos de renovação de 1/3 (um terço) dos Conselheiros, permitida uma recondução imediata. O Presidente, em suas faltas e impedimentos será substituído pelo Vice-Presidente e, no impedimento deste, por Conselheiro indicado "ad hoc" por seus pares. Em caso de vacância da Presidência ou da Vice-Presidência proceder-se-á à eleição do respectivo substituto para completar o tempo faltante do mandato.

O Conselho divide-se em Câmaras, Comissões Permanentes, podendo organizar Comissões Temporárias. As Câmaras dividem-se em duas: Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Normas, Planejamento e Avaliação Educacional (CNPAE), que são constituídas pelo Presidente do Conselho e dirigidas por respectivos Presidente e Vice-Presidente eleitos pelos seus pares

As Câmaras serão constituídas por no mínimo, por 3 (três) Conselheiros, indicados pelo Presidente, que também pode, ouvido o Plenário convidar especialistas para participar

das Comissões, com objetivo de tratar de questões especificas.

O CME realiza sessões ordinárias nas quais os conselheiros podem se reunir extraordinariamente por convocação de seu Presidente, do Secretário Municipal de Educação, ou em atendimento a requerimento da maioria dos Conselheiros.

Por deliberação da maioria dos Conselheiros, em sessão plenária, qualquer uma das Câmaras pode ser delegada para deliberar sobre matéria a respeito da qual tenha o Conselho firmado entendimento e compete ao Secretário Municipal de Educação, pessoalmente ou por representante designar pessoas para ter acesso às sessões plenárias do Conselho, participando dos trabalhos, contudo, sem direito a voto.

As convocações para as sessões extraordinárias atendem a regras como:

a) ser levada ao conhecimento dos Conselheiros, com antecedência mínima de 24 (vinte e quatro) horas;
b) se requerida, legalmente, a sessão extraordinária, se o Presidente não a convocar dentro de 24 (vinte e quatro) horas após o pedido, competirá ao Vice-Presidente e, na falta deste, a qualquer dos Conselheiros promovê-la, em igual prazo.

De acordo com o Regimento Interno as sessões plenárias realizar-se-ão com a presença da maioria dos Conselheiros e os trabalhos das sessões serão regulamentados pelo Regimento das Sessões, baixado pelo Conselho Pleno, com a aprovação de 2/3 (dois terços) de seus membros. As sessões do CME são regulamentadas pela Deliberação CME nº 01/94.

O Regimento das Sessões só poderá ser emendado em sessão extraordinária, convocada para esse fim, e dependerá da aprovação de 2/3 (dois terços) dos Conselheiros e será exigido o voto da maioria dos Conselheiros para a aprovação das decisões do Conselho.

As decisões de caráter normativo do Conselho, bem como as referidas no artigo 8º da Lei nº 10.429, de 24 de fevereiro de 1988, serão submetidas ao exame e deliberação do Secretário Municipal de Educação e todas as decisões do Conselho serão publicadas no Diário Oficial do Município.

Sobre as decisões do Conselho caberá pedido de revisão ou reconsideração, ao próprio Conselho e sempre que se tratar de matéria delegada, caberá ainda, recurso ao Conselho Estadual de Educação.

O Conselho publicará periódico para divulgação de seus atos e compete ao Conselho Pleno resolver os casos omissos em seu Regimento, devendo as decisões serem aprovadas por 2/3 (dois terços) dos Conselheiros, constituindo-se em deliberações regimentais.

No Regimento Interno do Decreto Nº 34.441/94, em seu artigo sétimo, a atividade do Conselho Municipal de Educação é considerada de relevante interesse público, sendo obrigatório o comparecimento dos Conselheiros às suas sessões ordinárias e extraordinárias.

O mandato de qualquer Conselheiro será considerado extinto no caso de renúncia expressa ou tácita, configurando-se esta última pela ausência a 5 (cinco) sessões consecutivas, sem causa justificada ou sem pedido de licença, ou pelo não comparecimento à metade das sessões plenárias ou das Câmaras, realizadas no decurso de um ano.

Em caso de vaga, compete ao Prefeito nomeação de novo Conselheiro, da mesma categoria representativa, para completar o mandato.

Cada Conselheiro terá um suplente para substituí-lo em seus impedimentos temporários, nomeado pelo Prefeito, obedecidos os mesmos requisitos para nomeação do titular.

De acordo com o Regimento Interno compete aos Conselheiros, além das atividades previstas no artigo 2º do Decreto:

I - Estudar e relatar, nos prazos estabelecidos, as matérias que lhes forem distribuídas;

II - Apresentar propostas julgadas úteis ao efetivo desempenho do Conselho.

O conselheiro do CME tem assegurado em ser Regimento Interno o pagamento por participação nas sessões conforme assim estabelecido em seu artigo 11: “Os conselheiros receberão, por sessão a que comparecerem, inclusive de Câmaras e

Comissões, até o limite de 8 (oito) mensais, gratificação no valor de 4 % (quatro por cento) do padrão DA – 15".

O número de conselheiros é dado em conformidade com a Lei de Criação Nº 10.429, de 1988, restabelecida pelo Decreto Municipal 33.892 de 1.993, em que constam os critérios de representatividade são constituídos por:

- 03 (três) representantes do Poder Público;
- 03 (três) representantes do Magistério e;
- 03 (três) representantes da Comunidade.

Os membros do Colegiado são nomeados pelas Portarias nº 16/94, 230/94 e 106.

O Conselho, em sua administração, regulamentado pelo seu Regimento Interno, está estruturado com a seguinte organização:

I - Presidência;
II - Secretaria Geral;
III - Assessoria Técnica;
IV - Assessoria Jurídica.

A Presidência superintende todas as atividades e é exercida pelo Presidente do Conselho que tem as seguintes competências:

> I - Presidir as sessões plenárias;
> II - Exercer, na sessão plenária, além do direito de voto, o de qualidade, nos casos de empate;
> III - Convocar sessões extraordinárias;
> IV - Dar posse aos Conselheiros;
> V - Constituir Câmaras e Comissões, indicando seus membros;
> VI - Convocar, desde que existam situações urgentes, sessão plenária extraordinária;
> VII - Requisitar informações e solicitar a colaboração de órgãos da administração municipal e instituições educacionais;
> VIII - Constituir grupo de trabalho para elaborar a proposta orçamentária e os planos de aplicação de recursos do Conselho;
> IX - Autorizar as despesas e os adiantamentos;
> X - Enviar anualmente, às autoridades competentes, o relatório das atividades do Conselho, previamente apreciado pelos Conselheiros;
> XI - Expedir ordens internas de serviços necessárias ao funcionamento do Conselho Municipal de Educação;
> XII - Distribuir expedientes às Câmaras e Comissões;
> XIII - Pronunciar-se, ouvido o Conselho Pleno, sobre os pedidos de justificativa de ausência dos Conselheiros, bem como solicitar ao Prefeito a substituição dos mesmos, nos termos do parágrafo único do artigo 4º da Lei nº 10.429, de 24 de fevereiro de 1988.

Além das competências delegadas ao Presidente, são competências da administração:

- Secretaria Geral: organizar, coordenar, orientar e controlar as atividades administrativas do Conselho;
- Assessoria Técnica: promover estudos sobre matéria educacional, informar os expedientes técnicos e dar apoio às atividades do Conselho Pleno, das Câmaras e Comissões e dos Conselheiros;
- Assessoria Jurídica: orientar, analisar e manifestar-se sobre matéria jurídica relacionada aos assuntos do Conselho.

Os Atos Normativos e as ações do CME

O Conselho Municipal de Educação (CME) de São Paulo, no desempenho de suas atribuições legais, manifesta-se pública e formalmente mediante Pareceres, Indicações e Deliberações, propostos por suas Câmaras ou Comissões Temporárias e aprovados pelo Conselho Pleno, os quais são dados a conhecer pelo Diário Oficial da Cidade (DOC).

O CME realiza estudos, promove e participa de debates sobre questões educacionais, com foco na normatização, planejamento, avaliação e oferta com qualidade da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino

Os documentos aprovados pelo Colegiado estão consolidados em algumas publicações:

- LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, volumes I e II, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 1996 a 1998;
- Legislação municipal
- SCRIPTA, volume I , contendo os Pareceres do CME de 1994 a 2000;
- SCRIPTA ESPECIAL , contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 1994 a 2000;
- SCRIPTA, volume II, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 2000 (complementação da SCRIPTA ESPECIAL) a 2002;

- SCRIPTA, volume III, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 2003 e 2004;
- SCRIPTA, volume IV, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 2005 e 2006.
- SCRIPTA, volume V, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 2007 (encontra-se em processo de licitação para fins de publicação).
- SCRIPTA X (contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de
- RELATÓRIOS DAS ATIVIDADES DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO dos anos 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.

Anualmente, compete ao Presidente do Conselho enviar às autoridades competentes o Relatório, previamente apreciado pelos Conselheiros e dar publicidade às atividades do Conselho no Portal da Prefeitura e no próprio *site*. A partir de 2016, as normas, Deliberações, Indicações, Pareceres foram colocadas à disposição do magistério e dos interessados na internet, para consultas e pesquisas.

As contribuições de Souza, Bavaresco e Oliveira [18] oferecem pistas para identificar que os conselheiros municipais de educação interpretam as políticas públicas nas Indicações, que antecede o momento da concretização das políticas públicas educacionais que repercutirão na melhoria da qualidade da educação básica, por meio das Deliberações.

Considerações Finais

Após conhecer a realidade atual do CME e resgatar a sua história de criação, instalação foi possível analisar de que forma historicamente o conselho tem se organizado, desde a sua criação e instalação, identificar quais foram as formações continuadas que participaram, para compreender o contexto atual e o momento histórico de suas conquistas, retrocessos e desafios que colaborar para analisar as repercussões para a melhoria da qualidade da educação básica, no município de SP.

Em uma primeira consideração, a partir da realidade do CME, percebe-se que os conselheiros de São Paulo, apesar de contarem com as condições ideais de trabalho para a realização de um serviço de relevância pública na garantia da educação como direito e com qualidade na educação básica, não conseguem atender a demanda de alunos da Rede Pública Municipal de Ensino do ensino fundamental, pelo fato de contarem com um número limitado a nove conselheiros titulares e nove conselheiros suplentes. Por outro lado, os conselheiros conseguem empreender seus esforços com as Escolas de Educação Profissionalizante de Nível Médio e as Escolas Técnicas, que são de responsabilidade do CEE.

De acordo com a divisão de responsabilidade delegadas ao CME, compete ao órgão atuar com prioridade na etapa da educação infantil do município e no ensino fundamental, dividindo responsabilidades com CEE, na autorização, credenciamento e acompanhamento do controle social e de fiscalização das escolas da Rede Pública. As divisões de responsabilidades dos entes federados pela oferta da educação escolar estão asseguradas no artigo 211 e nos parágrafos da Constituição Federal (Brasil, 1988) e nas alterações promovidas pelas Emendas Constitucionais nº 14/1996 e nº 53/2006 do artigo 11, reafirmados nos artigos de 8º a 11 da LDB [19]

O Diagnóstico do CME de São Paulo apresentado é revelador de que o Conselho foi criado em lei no ano de 1988, com atividades suspensas de 1989 a 2003, quando retomou suas atividades, com a composição de nove conselheiros titulares. O CME possui Regimento Interno criado e aprovado em 1994, sem atualizações até a presente data. As funções desempenhadas são de caráter deliberativo e normativo em uma relação de assessoria à SME, que possui poderes assegurados em Lei, para validar suas atividades e atribuições que são de competência do CME. Historicamente, os conselheiros participam de formações continuadas, como representantes ou palestrantes e atualmente não possuem um Programa de Formação Continuada, em que todos participem. Pode-se concluir que o modelo adotado é o da autoformação (GARCIA) [20].

Com relações as atribuições desenvolvidas, constata-se que importantes atribuições de carater consultivo, propositivo, mobilizador, deliberativo, normativo e de acompanhamento de controle social e de fiscalização não são exercidas plenamente em sua dinâmica de atuação quando comparada às atribuições delegadas aos conselheiros municipais no Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (BRASIL) [21].

Os resultados analisados no Diagnóstico do CME de São Paulo desvelam os pontos de tensão e os desafios, que representam pistas para uma proposta de formação, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, para uma atuação crítica e dinâmica de conselheiros municipais de educação.

Ao elucidar os pontos de tensão presentes nas políticas públicas, pode-se propor um modelo de formação continuada referenciada na psicologia histórico-cultural, com a constituição de uma rede de apoio, entre a USP, o MEC, a SME, e as instâncias representativas dos conselhos, inlcuindo-se aí a participação da Psicologia na materialização das políticas públicas educacionais, para que de forma articulada e cooperada, ampliem e aprofundem estratégias de atuação de conselheiros numa perspectiva crítica e transformadora, na defesa da educação, como direito social.

REFERÊNCIAS

[1] BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação.* Portugal, Porto Ed. 1994.

[2] Rockwell, E. *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2015.

[3] BRASIL.Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.Recuperado em 27 de setembro de 2014, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

[4] BRASIL, 1996.

[5] NENEVE, M.; SOUZA, M. P. R. *A educação para cidadania:* intenção e realidade. Revista Educação e Cidadania, v. 5, p. 75-84, 2006.

[6] PRÓ-CONSELHO- TO. *Criação de Conselho e Sistema*, 2007. Recuperado em 04 de agosto de 2016, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/cme_cart_cria.pdf, 6.

[7] PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia*: uma introdução crítica à Psicologia educacional e escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

[8] SOUZA, M. P. R. *Psicologia educacional e escolar e políticas públicas em Educação*: desafios contemporâneos. Em Aberto, v. 23, p. 129-149. 2010.

[9] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal de Santa Catarina. *Curso de formação continuada de conselheiros municipais de educação.* Brasil: MEC, 2014. Módulo 2 . Recuperado em 05 de agosto de 2016, de <file:///C:/Users/marci/Desktop/Formação%20de%20Conselheiros/Módulo%202.pdf>

[10] BRASIL, 2014.

[11]BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 out. 1988.

[12] BRASIL, 1988.

[13] BRASIL,1988

[14] BOGDAN; BIKLEN, 1994.

[15] ROCKWELL, 2015, 158.

[16]TEIXEIRA. L.H.G. *Conselhos Municipais de Educação: Autonomia e Democratização do Ensino*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004.

[17] BRASIL. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho. *Guia de Consulta*.MEC: SEB. Brasília. Abr.2007.

[18] SOUZA, M.P.R; BAVARESCO, M.R.C; OLIVERIA, G.L. *Atos Normativos do Conselho Municipal de Educação: Achados da Análise de Conteúdo.* Anais XIII CONPE.Salvador, 2017

[19] BRASIL, 1996.

[20] GARCIA, C.M. *A formação de professores:* novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Os professores e sua formação. 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

[21] BRASIL, 2014.

PLANET HEMP - USUÁRIO: A RELAÇÃO ENTRE O DISCURSO DA LEGALIZAÇÃO DA CANNABIS E O BRASIL DOS ANOS 1990.

PLANET HEMP - USUÁRIO: THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SPEECH OF CANNABIS LEGALIZATION AND BRAZIL OF THE YEARS 1990

Paulo Vargas Jr*

**Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – Instituto de Ciências Humanas (ICH) – Curso de Bacharelado em História. Contato:* sagrav1986@gmail.com

RESUMO

O Brasil nos anos da década de 1990 passava por um momento de turbulência em vários setores da esfera pública, tanto na área econômica quanto política e social. O disco Usuário, lançado em 1995 pela banda Planet Hemp, traz o reflexo dos acontecimentos políticos e econômicos que sucederam sua produção. Nas músicas do álbum, mostram-se presentes as demandas sobre violência policial e do tráfico, falta de serviços básicos como saneamento, saúde e educação, desemprego e contestações da parcela da população mais atingida por esses problemas, os pobres, fazendo assim emergir na sociedade a voz da periferia. Objetivou buscar as relações entre as letras do álbum e a situação das regiões periféricas do país nesse período através de matérias publicadas em jornais e revistas. Assim, foi possível perceber que as músicas não tratavam apenas de uma forma de entretenimento, mas, de um eco daquilo que vinha acontecendo nas áreas periféricas com o intuito de conscientizar e alertar a sociedade e, principalmente os governantes, sobre a situação. Esse engajamento artístico abre espaço para a defesa de que a música pode ter um vínculo com a política que não deve ser desconsiderado. O álbum abriu espaço no cenário artístico para o consumo desse gênero musical, porém, as autoridades e os governantes não atenderam a demanda de suas letras, ao contrário, procuraram desqualificar aqueles que eram os porta-vozes pelo fato de reivindicarem nas músicas a legalização da maconha.

Palavras-chave: música, Brasil, maconha, sociedade, Planet Hemp.

ABSTRACT

The Brazil in the 1990s was experiencing turbulence in various sectors of the public sphere, in the economic, political, and social spheres to. The disc Usuário, released in 1995 by the band Planet Hemp, reflects the political and economic events that followed his production. In the songs of the album, the demands on police and trafficking violence, lack of basic services such as sanitation, health and education, unemployment and contestations of the portion of the population most affected by these problems, the poor, are shown to be present, thus making them emerge in society the voice of the periphery. It aimed to search the relations between the lyrics of the album and the situation of the peripheral regions of the country in this period through articles published in newspapers and magazines. Thus, it was possible to perceive that the songs were not only a form of entertainment, but an echo of what was happening in the peripheral areas with the purpose of raising awareness and alerting society and, especially, the rulers, about the situation. This artistic engagement opens space for the defense that music can have a link with politics that should not be disregarded. The album opened space in the artistic scene for the consumption of this musical genre, however, the authorities and the rulers did not meet the demand of their lyrics, on the contrary, they tried to disqualify those who were the spokesmen for the fact to claim in the songs the legalization of the marijuana.

Keywords: music, Brazil, marijuana, society, Planet Hemp**.**

Introdução

O Brasil nos anos da década de 1990 passava por um momento de turbulência em vários setores da esfera pública, tanto na área econômica quanto política e social. Alguns problemas foram herdados da década de 1980 como a superinflação, a falta de emprego, educação, saneamento básico, saúde pública, segurança e que viriam a agravarem-se ao longo dos anos.

Nesse contexto vemos no disco Usuário, lançado em 1995 pela banda de rap/rock Planet Hemp, o reflexo dos acontecimentos políticos e econômicos que sucederam sua produção. Nas músicas do álbum, mostram-se presentes as demandas e contestações da parcela da população mais atingida por esses problemas, os pobres, fazendo assim emergir na sociedade a voz da periferia. O trabalho da banda apresenta a contestação do descaso do poder público com a população carente através de um ponto de vista pouco discutido na sociedade, e de grande polêmica no Brasil, que é o uso da Cannabis. Essa bandeira defendida traria algumas complicações legais para a banda e seus integrantes.

A forma polêmica de se pronunciar do Planet Hemp teve grande repercussão, porém, o foco ficou centrado nas posições a respeito da Cannabis, ficando de lado outros temas abordados nas músicas. Mas, essa exposição mesmo focada na esfera criminal, trouxe consigo o debate sobre o consumo de drogas, além de reacender na sociedade questões como a censura e liberdade de expressão.

Nas palavras do vocalista da banda, Marcelo D2:

> Os caras sabem que a gente é muito louco. De maconha não tinha nada, a coisa era muito, muito, muito além disso. Tem uma época que a gente brincava que maconha era só fachada. O negócio é muito maior do que isso. (Marcelo D2, Discoteca MTV: Planet Hemp – Usuário, 11/05/2007.)

Historicamente podemos atribuir a música um papel importante na sociedade que vai além do entretenimento e age como um meio de inserção de debates e temas polêmicos na esfera pública, sendo capaz de romper barreiras políticas e morais que envolvam esses temas.

No Brasil, por exemplo, durante o período ditatorial a música foi uma ferramenta fundamental para os questionamentos sobre as arbitrariedades do Estado e do governo vigente, tendo nos Festivais da Música Popular uma forma de atingir as massas populares com as chamadas canções de protesto, que utilizavam da estética musical e liberdade poética para driblar os mecanismos de censura do governo e, de certa forma, criar uma consciência coletiva em torno dos problemas presentes fazendo com que as mensagens políticas atuassem no meio social.

Esse papel desempenhado pela MPB no período ditatorial enfraquecia-se com a chegada da redemocratização do país e o fim dos Festivais da Música Popular, levando a ausência de um porta-voz que fizesse com que as reivindicações da população atingissem a esfera pública e a grande massa da sociedade. O disco "Usuário, quando saiu, foi meio um tapa na cara daquele marasmo que tava a coisa ali"[60].

As reinvindicações populares precisavam de um novo meio que fizesse as demandas sociais serem ouvidas, e encontrariam no rap um aliado importante para tal. O movimento surgido na década de 1970 na periferia de Nova Iorque (EUA) é tido, pelas suas origens, como porta-vozes das periferias, partindo das necessidades que essas comunidades encontram onde:

> é preciso falar sobre o que se passa, contar a vida das ruas, seus dilemas, denunciar ou ridicularizar o que ocorre na sociedade, fazer a crítica aos costumes. Esta é a tônica predominante na produção musical dos rappers, podendo ser traduzida em expressões variadas, pois cada grupo que se forma desenvolve o seu estilo

[60] Piti Vieira, editor da revista MTV – Discoteca MTV: Usuário - Planet Hemp. 2007.

> peculiar acentuando o humor ou a sátira, a denúncia política ou o romantismo. (SPÓSITO, 1994. Pg. 168.).

Observamos no disco a presença da influência do rap e do rock, dois gêneros que possuem historicamente um forte senso combativo trazendo consigo, ou desenvolvendo a partir de então, um posicionamento sobre fatos ou temáticas específicas. Esse engajamento artístico abre espaço para a defesa de que a "música pode ter um vínculo com a política que não deve ser desconsiderado" (MUNDIM, 2004. Pg.53.).

A contextualização das músicas.

A década 1990 foi marcada por transformações na economia brasileira que buscava uma forma de reestruturação para superar a superinflação e valorizar a moeda, o que só aconteceu a partir de 1994 com a aplicação do Plano Real.

Até a criação do Plano Real a inflação no país atingia níveis inconcebíveis. Em 1990 o índice era de 81% passando para 20% em 1993, porém, a hiperinflação que sucedeu no período anterior a aplicação do novo plano econômico e a constante variação da moeda fez com que a média inflacionária anual na década fosse de 278%. Essa inflação desenfreada é apontada como o fator principal do estrangulamento economia brasileira afetando os investimentos e a geração de empregos (DE CAMARGOS, 2002.).

As tentativas frustradas de combate a inflação foram os maiores problemas da economia brasileira, levando a uma gradativa concentração de renda e consequentemente aprofundando desigualdades sociais gerando a desconfiança da sociedade. Na música Legalize Já o trecho "Eles vivem numa boa e o povo no esgoto", a expressão "esgoto" pode ter sido utilizada como figura de linguagem, afim de expressar a diferença de condições de vida, mas, "o povo no esgoto", também faz sentido se analisarmos a questão do saneamento básico no Brasil.

Aproximadamente 10 milhões de domicílios não possuíam abastecimento de água por rede geral e quase 20 milhões não possuíam a coleta por rede geral de esgoto (SAIANI, 2010.). O déficit de atendimento nos serviços básicos apresenta diferenças de acordo com a região e "os mais pobres têm menor probabilidade de obter acesso a um nível adequado de serviços do que o restante da população" (MEJIA, 2003. Pg. 3.), além de possuir intima relação ao

> perfil de renda dos consumidores – capacidade de pagamento (tarifas) – e à existência de economias de escala e de densidade no setor – maior facilidade de ofertar os serviços em grandes concentrações populacionais [...] os investimentos realizados ao longo do tempo no setor foram motivados mais pela possibilidade de retorno econômico do que pelo grande retorno social que tais serviços podem gerar." (SAIANI, 2010. Pg. 81.).

Já a questão da educação, ou melhor a falta dela, é outro tema abordado no disco de forma direta. As letras de A Culpa é de Quem?, Futuro do País, Fazendo a Cabeça e Não compre, plante!, apresentam a demanda por educação feita pela periferia ao dizer, respectivamente que:

> se o pobre começa a pensar parece que incomoda alguém [...] escondem nossa cultura referência ninguém tem;

> mas dar uma esmola não é a solução eles precisam de cultura e boa alimentação porque um povo sem cultura me dá insônia qualquer dia desses voltaremos a ser colônia;

> Pra você poder sobreviver, cê tem que ter boa educação. Boa educação que eu tô falando não são boas maneiras, é saber distinguir, o pó da poeira;

> o pobre que não pediu isso foi quem pagou pedem que façam paz, mas sem conveniência ensinam as crianças somente a violência aí cresce um cidadão sem ter o que comer sem nem um pouco de cultura pra poder sobreviver.

Se analisarmos os dados sobre alfabetização no Brasil no período da década de 1990,

mostra-se evidente a relação entre pobreza e a baixa escolaridade. O analfabetismo era em torno de 16,1% para pessoas de 10 a 14 anos e 19,4% para pessoas com 15 anos ou mais. Esse índice é ainda mais alarmante se levarmos em consideração as pessoas negras/pardas, a taxa de analfabetismo atinge 48,3% na faixa de idade entre 10 a 14 anos e 58,3% para as pessoas com 15 anos ou mais (IBGE, 2000.). Outro fator para se levar em consideração é a relação da distribuição de renda e a alfabetização. De acordo com o INEP, no ano de 2001, apontava-se que no Brasil os domicílios em que o rendimento era inferior a 01 salário mínimo, a taxa de analfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais, era de 28,8% e 19,7% para os com renda entre 01 e 03 salários mínimos. Já para os que possuíam renda de 05 a 10 salários mínimos o índice era de 4,7%, caindo ainda mais para as rendas de 10 salários ou mais, ficando em 1,4% (PNUD, 2017.).

Com isso, podemos definir que as periferias são as áreas mais atingidas por essa situação, tendo em perspectiva que negros/pobres são a parcela majoritária da população nessas regiões, ficando à margem da sociedade e excluídos das ações do Estado. A falta de estudo traria ainda outro fator que agravaria a situação de pobreza nessas áreas marginalizadas: o desemprego, uma vez que a escolaridade se tornou uma

> exigência das empresas não só para novas contratações, mas também para a manutenção do emprego dos profissionais já efetivos. Prova disso é a relação percentual do número de profissionais com baixa escolaridade no mercado de trabalho no decorrer dos anos, por exemplo, em 1991, esse tipo de trabalhadores representava cerca de 39% da população ocupada; em 1998, apenas 27,4%, ou seja, decréscimo de praticamente 12% em 7 anos. (DE SOUZA, 2015. Pg. 13.).

No início da década, mais precisamente em 1992, a porcentagem de desempregados no Brasil era de 6,5% e esse índice foi aumentando, principalmente a partir de 1995, após a implantação do Plano Real. Já no encerramento da década o número de desempregados representava 9,6% em 1999 (HENRIQUES, 2001).

Além da instabilidade econômica, a falta de educação e empregos, as regiões periféricas ainda conviviam cotidianamente com a pobreza. No ano de 1991 a parcela da população considerada pobre era de 38,16% contra 27,9% em 2000. Já aqueles em situação de extrema pobreza ficava em torno de 18,64% em 1991 e representavam 12,48% no ano 2000 (PNUD, 2017). Mesmo com essa diminuição percentual, as pessoas em situação de vulnerabilidade social, em números gerais, eram 47.394.527 milhões de pobres e 21.200.132 milhões na extrema pobreza, isso para uma população de 169.872.856 milhões de habitantes (IBGE, 2000.).

A soma desses fatores fez com que a criminalidade e a violência aumentassem nas regiões periféricas, principalmente nos grandes centros urbanos. Esse um tema presente na obra do Planet Hemp que relatam o cotidiano de quem vive entre o confronto de criminosos (inclusive entre os próprios) e policiais, além de sofrer com o preconceito social ao qual estão submetidos sendo considerados integrantes da criminalidade.

Essas regiões pobres concentram os mais altos níveis de violência e carências de serviços públicos, o abandono do Estado faz com que essas áreas sejam lugares ideais para a proliferação da criminalidade e ponto de concentração das atividades do crime organizado, tendo no tráfico de drogas sua maior fonte de renda (HARTMANN, 2011).

Nos trechos “o tráfico mata por dia mais ou menos uns seis faça as contas mermão quantos morrem por mês”, “Pessoas inocentes morrem e vão pruma gelada. Eu ouço " bang bang " e não vou fazer nada?”, é nítida a denúncia da violência na periferia que atingiam altos índices de mortalidade.

A taxa de homicídios no Brasil no começo da década era de 22,2 a cada 100.000 habitantes, representando um total de 31,989 homicídios em 1990. Esse índice também viveria uma escalada no decênio alcançando a marca de 42,914 homicídios, uma taxa de 26,2 a cada 100.000 habitantes, sendo grande parte desses

homicídios provocados pelo enfrentamento da criminalidade (PNUD, 2017).

O combate ao crime organizado acaba focando a ação policial nas áreas periferias no intuito de prender criminosos e fazer a contenda do tráfico de drogas. Esse conflito, bem como a disputa de pontos de venda de drogas, trazia a chamada "bala perdida", que inclusive possui uma música homônima no álbum:

> Você anda pelas ruas com medo de que?
>
> São apenas as balas perdidas querendo encontrar você
>
> Para combater o tráfico é muito fácil é só matar
>
> Vão matando o favelado e nem pensam em legalizar
>
> É revolta na favela que tá cansada de apanhar
>
> Assim como a polícia estão querendo se arrumar
>
> Lampião que tava certo são macacos do governo
>
> Ou te fazem emboscada ou te causam desespero.

Outro caso que chamava a atenção da mídia, e também recebeu uma citação na música Futuro do País, era o da chacina. No ano de 1993 ocorreu a "chacina de Vigário Geral" que levou a óbito 21 pessoas que não possuíam ligação com o tráfico de drogas. O massacre foi efetuado por 50 homens armados, a maioria policiais militares que buscavam retaliação contra Flávio Negão, chefe do tráfico na região. A vingança teria origem na morte de 04 policiais militares assassinados por um desentendimento durante o pagamento de propina (O Globo, 04/07/13).

Nessa condição o disco Usuário delata a perspectiva do morador periférico que é enquadrado como delinquente baseado no preconceito e sua condição social, questionando a legitimidade da forma de atuação da polícia. E não só a mercê de policiais e traficantes estão sujeitas as comunidades periféricas, as ações de milicianos, que são grupos formados por:

> policiais e ex-policiais (principalmente militares), uns poucos bombeiros e uns poucos agentes penitenciários, todos com treinamento militar e pertencentes a instituições do Estado, que tomam para si a função de proteger e dar "segurança" em vizinhanças supostamente ameaçadas por traficantes predadores. (ZALUAR; CONCEIÇÃO. 2007. Pg. 90.).

que geralmente controlam serviços como televisão a cabo, gás, máquinas caça-níqueis, etc., e praticam a extorsão e exploração das comunidades. A indignação da periferia perante as ações de policiais, e presente nas músicas, é lógica visto que

> a violência policial transformou-se em um problema maior e afeta diretamente as populações pobres das favelas e das periferias, que se veem encurraladas entre a violência dos grupos armados de traficantes e a violência e a corrupção policiais. (RAMOS. 2005. Pg. 528.).

Podemos identificar o descrédito com os agentes da lei na música "Porcos Fardados", uma referência à policiais militares chamados de "porcos" na gíria. Para um melhor entendimento vejamos a integra da letra a seguir:

> porcos da lei são todos marginais
> matam pessoas inocentes e continuam em paz
> despreparados, incompetentes agem acima da razão
> ao invés de impor a segurança apavoram a população
> são ensinados a proteger uma minoria rica
> da maioria pobre que paga com a vida
> e se você é um trabalhador você tem o padrão ideal
> pra cair na malha do esquadrão da morte oficial
> porcos fardados pensam que são homens,
> mas na verdade não honram nem o seu sobrenome
>
> bezerra eu peço licença para falar em seu nome
>
> "você com o revólver na mão é um bicho feroz,
> sem ele anda rebolando e até muda de voz"
>
> dizem que ela taí pra proteger é,
> cumprir a lei e os marginais prender
> mas na verdade ela só que te fuder
> botam um x9 pra você ser dedurado
> porcos fardados seus dias estão contados...
>
> invadem sua casa sem um mandado oficial
> levam o pouco que você tem te chamam de marginal
> faça um favor pra humanidade pow pow policial
> os porcos fingem querer te ajudar
> mas se você ficar de costas eles vão te matar
> não tem integridade, são uns covardes matam
> sem piedade (pow pow pow)

> se você anda na escuridão (sangue bom)
> forjam flagrantes e te levam pra prisão
> te mostram como é a lei tomam teu último tostão
> na academia os ensinam como é o marginal padrão
> "é o favelado, é o paraíba, é o negão"
> fodem tua mente te tratam como indigente
> pensam poder maltratar o povo abandonado
> porcos fardados seus dias estão contados..
>
> eles se acham os tais estão querendo é mais filhos da puta
> abusam da lei e nos veem como marginais
> e fantasma na favela não é marginal
> ele tem código de honra não é como policial
> ser subornado é comum vendem a sua honestidade para qualquer um,
> vestem a farda para conseguir propina
> beijar os pés do superior essa será a sua sina
> isso se não encontrar com a morte na esquina
> pra terminar eu queira falar hoje você me caça,
> amanhã eu vou te caçar,
> porque com essa injustiça eu não vou ficar calado
>
> porcos fardados seus dias estão contados.

Dessa forma, podemos verificar que o Planet Hemp falava muito além da questão do uso de Cannabis, porém, foram as demandas a respeito da planta que repercutiram na mídia e atraíram a atenção do poder público.

O usuário (a pessoa) e o Usuário (o disco).

O falar do uso de Cannabis trouxe para a banda problemas legais baseados no pretexto de apologia ao uso de drogas. O cerceamento da liberdade de expressão e aplicação de sanções restritivas se deu "especialmente entre os anos de 95 e 97" quando:

> a justiça decretou, entre outras coisas, a apreensão de CDs, a proibição de um videoclipe antes das dez horas da noite, o cancelamento de shows e, por fim, a prisão dos membros do Planet. (MUNDIM, 2004. Pg. 07.)

Na realidade os membros da banda foram presos duas vezes. A primeira em 08 novembro de 1997 em Belo Horizonte, através de um mandato expedito baseado na Lei 6368/76, porém, os músicos ficaram detidos por 05 horas

A segunda foi em 10 de novembro de 1997, na cidade de Brasília, os integrantes foram presos por que a

> polícia chegou à conclusão de que os músicos incentivavam o uso da droga e que poderiam ser enquadrados em dois artigos da Lei de Entorpecentes (6.368), pela apologia (artigo 12) e pela associação de pessoas para uso de drogas (artigo 18) (Folha de São Paulo, 10/11/1997).

A soltura só aconteceu em 13 de novembro com a expedição de um *habeas corpus*, já que o artigo ao qual foram enquadrados não previa o pagamento de fiança. Esse fato desencadeou a discussão na sociedade de assuntos ligados ao uso de Cannabis, censura e liberdade de expressão.

Outras medidas restritivas foram aplicadas em relação a banda. No ano de 1995 o clipe da música Legalize Já teve sua exibição proibida antes das 23h, pelo Ministério da Justiça, nas palavras de Márcia Leite (diretora do vídeo clipe):

> Antes do clipe estrear a MTV, eu acho que preocupada, submeteu o clipe a Brasília, a censura, ao que restava da censura, isso já não era mais bem censura, já tinha um outro nome, enfim, aí eles proibiram a exibição do vídeo clipe para antes das 23h." (Márcia Leite, Discoteca MTV: Planet Hemp – Usuário, 11/05/2007.).

Em Goiânia em novembro de 1995 a banda teve seu show proibido. Além do cancelamento, o juiz da 3ª Vara Criminal de Goiânia determinou também a apreensão de CD's do grupo. Os cancelamentos de shows seriam frequentes para o Planet Hemp, sejam por decisão judicial ou apelo moral. Também aconteceria a prisão do público que assistia aos shows, o fato aconteceu em Salvador no ano de 1996 onde o delegado Itamar Casal deteve cerca de 60 pessoas que assistiam à apresentação (MUNDIM, 2004.). Com isso, os temores de uma volta da censura predominavam nas discussões da sociedade:

> A censura está viva e ensaia sua volta em grande estilo. As vítimas mais recentes são o rap-fumaça do Planet Hemp, as baladas de heroína do filme inglês 'Trainspotting – Sem Limites' e a 'nega' do palhaço Tiririca. Os velhos censores aplaudem." (Folha de São Paulo, 01/08/1996).

Apesar do período da ditadura militar já estar extinto e com ela a censura, pelo menos teoricamente, esses fatos não condiziam com o governo democrático ao qual o Brasil estava inserido na década de 1990. Esse momento fez com que houvessem diversas manifestações em defesa da liberdade de expressão que mobilizou desde a classe artística até os políticos em prol da efetivação dos direitos civis ao qual propunha-se a constituição nacional.

Em declaração ao Jornal do Brasil em 1997 o diretor da Polícia Federal Vicente Chelotti disse que:

> Não estamos censurando previamente nenhum artista. Mas não podemos ficar de braços cruzados quando vemos músicos estimulando o uso de maconha nos rádios. (Jornal do Brasil, 15/11/1997).

Assim, buscaremos a seguir debater a acusação de apologia, identificando nas letras das músicas as demandas que são apresentadas em relação ao uso e ao usuário. Como dito por Marcelo D2 ao ser questionado se fazia apologia ao uso de drogas:

> de jeito nenhum. Não quero que as pessoas fumem maconha. [...], a principal bandeira da gente é que as pessoas possam fumar ou não, sem sofrer com isso. (Folha de São Paulo, 05/08/1996).

O principal tema abordado pelo Planet Hemp em suas canções é a Cannabis. O nome Planet Hemp foi inspirado pela revista Americana High Times, uma das mais renomadas no segmento da cultura canábica.[61]

Se deparar com o termo "cultura canábica" pode parecer estranho. Isso se deve a forte campanha para a demonização da planta incitada a partir das primeiras décadas do século XX e a colocação do uso da Cannabis na ilegalidade. Mas, creio ser um erro associar a cultura em torno da Cannabis com o conceito de "cultura da droga"[62] de Howard Becker como feita por MUNDIM (2004), pelo pressuposto que a relação entre sociedade e a planta é milenar, íntima e complexa, não uma simples cultura ritualística de uso, comportamento e ideologia afim de justificar o consumo de substanciais psicotrópicas.

A falta de conhecimento é abordada no disco Usuário, onde é feito o questionamento sobre as leis vigentes criminalizando o uso da planta, a manipulação de informações e o preconceito ao qual está submetido o usuário.

As letras de Não compre, plante!, Legalize Já, Phunky Buddha, A culpa é de quem?, Dig Dig Dig (hempa) e Mantenha o Respeito são as que trazem o questionamento da situação atual à tona. Em Não compre, plante! é dito: "quem é você pra falar do meu comportamento cumpadi, você não tem base nem conhecimento". Bem como em Legalize Já quando falam: "É muito fácil criticar sem se informar, se informe antes de falar e legalize já". Essa falta de informação e conhecimento citados se referem a relação da Cannabis na sociedade.

A Cannabis tem relação com a sociedade humana há séculos. Por se tratar de um elemento orgânico, portanto, de fácil decomposição, é difícil precisar a quanto tempo a planta está presente no meio social. Porém, o registro mais antigo são vasos feitos com cordas de Cannabis e barro, datado em 12 mil anos. A planta é citada na farmacopeia mais antiga existente (Pen'Tsao Ching, entre séculos I e II a.C.), além de ter sido

[61] Termo utilizado para abranger os diversos temas cujo o qual tenham a Cannabis como inspiração ou influência, como por exemplo música, literatura, religião, artes, costumes, etc.

[62] O termo cultura da droga "se caracteriza por ideias ou crenças que indivíduos ou grupos (que Becker chamou de rede de relações de uso de drogas) têm sobre uma droga qualquer, lícita ou ilícita, e que sejam passíveis de serem compartilhadas. (MUNDIM, 2004. Pg. 12.)

fundamental para o descobrimento do Novo Mundo, uma vez que as cordas feitas da planta possuíam maior resistência as condições marítimas. É também presente em diversas culturas e regiões ao redor do mundo, sendo utilizada para fins rituais, curativos ou recreativos. A chegada da espécie ao Brasil é atribuída aos negros oriundos do tráfico no período colonial, mas, contestável tendo em vista que os escravos chegavam aqui sem pertences, o que tornaria difícil o transporte de sementes ou da planta em si. (VARGAS JR, 2015.).

Na música Dig Dig Dig! (hempa) o trecho "será que isso é pura ignorância, não, é um sistema manipulando a informação" tem analogia com outro fato importante na trajetória da planta para a área criminal. A entrada da Cannabis na ilegalidade se deve a dois personagens: Henry Anslinger[63] e William Randolph Hearst[64].

Anslinger utilizou do seu poder para defender o banimento da planta tanto do meio social quanto do econômico. Ele era casado com a sobrinha de Andrew Mellon[65], que tinha na Cannabis uma concorrente aos produtos derivados do petróleo. Hearst, político e dono uma grande rede de comunicação detentora de cerca de 30 jornais e revistas, e possuía aversão a mexicanos devido a em 1910 as tropas de Pancho Villa desapropriarem uma de suas propriedades, e utilizou dos seus veículos midiáticos para disseminar propagandas que denegrissem a Cannabis, e esse esforço deu os resultados esperados.

No cenário de crise dos EUA no início do século XX, que culminaria com a quebra da bolsa em 1929, a proibição da planta serviria para atender aos interesses econômicos do país e para conter o grande contingente de mexicanos que migravam em busca de emprego. Uma vez que o uso da Cannabis era associado à um hábito dos mexicanos, e os mesmos disputavam empregos com os cidadãos norte-americanos, a criminalização serviria para desqualificação dessas pessoas como dito por Thiago Rodrigues, "como não é possível proibir alguém de ser mexicano, proíbe-se algo que seja típico dessa etnia" (RODRIGUES *apud* BURGIERMAN; NUNES, 2002, p.35).

O Brasil também adota a criminalização da Cannabis como forma de contenção social, principalmente após o estreitamento da relação entre o país e os EUA ao final da Segunda Guerra Mundial. Se nos EUA a política visava o controle de mexicanos, no Brasil o foco eram os negros. No cenário brasileiro do início do século XX temos a recente abolição da escravatura (1888) que foi concebida sem nenhum plano de realocação dos negros libertos, ficando estes sem um lugar na sociedade não possuindo empregos nem terras, visando na criminalidade como única forma de manter o sustento. Esse contexto fazia efervescer o medo, principalmente da classe dominante, de eclodir uma revolta popular da imensa população negra do país, e a criminalização da Cannabis, que possuía intima relação com o contingente negro, se tornaria uma maneira de marginalização dessas pessoas e de manutenção da hegemonia social (VARGAS JR, 2015).

Os integrantes da banda parecem possuir consciência desse período, pois, na letra de A culpa é de quem? dizem:

> eu fumo minha erva e me chamam de ladrão
>
> Os negros já fumavam erva antes da África deixar, mas, os senhores proibiram por não quere nos libertar. E os senhores de hoje em dia estão proibindo também.

A consciência dessa perspectiva histórica da planta, talvez, seja um dos catalisadores para o questionamento das leis presente em algumas composições como podemos ver na sentença de A Culpa é de Quem? no trecho que diz:

[63] (1892-1975) foi comissário do Departamento Federal de Narcóticos dos EUA (FBN).

[64] Criador da noção de impressa marrom de notícias sensacionalistas e origem duvidosa, chegando a controlar uma rede de cerca de 30 jornais e revistas, cujos quais, foram utilizados para fazer *lobby* em defesa de interesses de seus financiadores, esses por sua vez eram empresas da área farmacêutica e de celulose. Foi representante democrata na Câmara dos Representantes dos Estados Unidos, eleito duas vezes. Hearst inclusive foi o inspirador do *"Cidadão Kane"* de Orson Welles.

[65] Dono da Gulf Oil, embaixador dos EUA no Reino Unido (até 1937) e Secretário do Tesouro dos EUA

> eu sou fora da lei por fumar uma erva. Mas, ninguém nunca me perguntou se isso me interessa. Velhos impõe leis antes mesmo d'eu nascer e será que sou obrigado a obedecer?

E Mantenha o Respeito, quando menciona:

> me contem aonde eles se escondem. Atrás de leis que não favorecem vocês. Então por que não resolvem de uma vez. Ponham as cartas na mesa e discutam essas leis. Planet Hemp, meu irmão, os criminosos? Porque eu luto pelos direitos dos nossos, não!

A isso podemos somar a argumentação da proibição da Cannabis em relação a outras substâncias tanto ou mais danosas e que são lícitas. Apesar de argumentarem que "uma erva natural não pode me prejudicar" e "fumo maconha porque não faz mal, já tá provado que o efeito é natural" isso não é verdade, tendo em vista que, o abuso de qualquer substância nociva ou não acarreta riscos à saúde. Mas, se analisarmos a planta em relação a outras substâncias notaremos que seus danos são inferiores até mesmo daquelas consideradas lícitas.

O psiquiatra e neurofarmacologista David Nutt em um artigo comparou os danos de diversas substâncias aos usuários e a terceiros, na época Nutt ocupava o cargo do governo britânico no Conselho Consultivo sobre o Abuso de Drogas, mas, foi demitido após a publicação do artigo. Nos resultados a Cannabis aparece em 8º lugar, ficando atrás inclusive de substâncias lícitas como o tabaco (6º lugar) e álcool (1º lugar).[66] Outra questão para qual aponta a banda é dita na música Não compre, plante! ao afirmarem que "chega de financiar essa máquina extorsiva. De um lado o miserável de outro o policial homicida", o que demonstra a consciência do financiamento para o crime organizado que gera o tráfico de drogas, o que alimenta o ciclo de violência nas regiões periféricas. A defesa da bandeira da legalização da Cannabis não é somente em proveito próprio na condição de usuário, mas, do coletivo.

Ao que parece essa era uma demanda de uma parcela significativa da sociedade, uma vez que o disco Usuário vendeu mais de 350 mil cópias demonstrando uma grande aceitação comercial e da população. Como dito por Kellner:

> A comercialização e a transformação da cultura em mercadoria trazem muitas consequências importantes. [...]a produção com vistas ao lucro significa que os executivos da indústria cultural tentam produzir coisas que sejam populares, que vendam, ou que como ocorre no rádio e televisão – atraiam a audiência das massas. (KELLNER, 2001. Pg. 25).

No espectro das "consequências importantes" vemos que o disco em questão trouxe a abertura necessária para que se discutissem questões polêmicas e consideradas tabus na sociedade brasileira, como o uso de Cannabis.

Conclusão.

Apesar das demandas apresentadas pelas músicas do disco Usuário estarem longes de serem atendidas, ainda na atualidade, podemos identificar o papel que a música pode ter como instrumento de mobilização, denúncia e reivindicação levando o conhecimento sobre determinadas situações para a população que não vive o cotidiano apresentado nas letras, atingindo assim as grandes massas.

Mesmo sem uma mudança significativa ao longo da década de 1990 os debates originados a partir das polêmicas envolvendo o Planet Hemp propiciou o exercício da democracia bem como sua estabilização. As discussões dadas desde então podem ter possibilitado as mudanças, mesmo que sutis, nas demandas sociais como a diminuição da pobreza e a suavização de penas relacionadas ao consumo de drogas.

[66] NUTT, D.J.; KING, L.A.; PHILIPS, L.D., 2010.

Outro fato importante é que aceitação comercial do disco acarretou uma maior abertura do mercado fonográfico para o gênero rap, o que possibilitaria uma expansão das vozes da periferia.

Com esse artigo procurei, mesmo que de forma sucinta, realizar o exercício de contextualização da música e sua perspectiva social com o período histórico ao qual está inserida, com o intuito de valorizar esse segmento midiático que pode representar para a sociedade mais do que apenas um modo de entretenimento.

REFERÊNCIAS

[1] PLANET HEMP – *Usuário*. SuperDemo, Sony Music/CHAOS. 1995.

[2] DISCOTECA *MTV: Planet Hemp – Usuário*. MTV Brasil. 2007.

[3] SPÓSITO, Marília Pontes. *A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade*. In: Tempo Social, São Paulo, v.5, n.1-2, p.161-178, 1994.

[4] MUNDIM, Pedro Santos. *Das rodas de fumo à esfera pública: o discurso de legalização da maconha nas músicas do Planet Hemp*. 2004.

[5] DE CAMARGOS, Marcos Antônio. *Reflexões sobre o cenário econômico brasileiro na década de 90*. 2002.

[6] SAIANI, Carlos César Santejo et al. *Evolução do acesso a serviços de saneamento básico no Brasil* (1970 a 2004). Economia e Sociedade, v. 19, n. 1, p. 79-106, 2010.

[7] MEJIA, Abel. *Água, redução de pobreza e desenvolvimento sustentável*. Banco Mundial, 2003.

[8] IBGE. *Centro Demográfico 2000*. Rio de Janeiro, 2000.

[9] PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*. Disponível em: < www.atlasbrasil.org.br > , acesso em: 15/10/2017.

[10] DE SOUZA, Renata Mara. *Analfabetismo no Brasil*. FAPAM, TCC Pedagogia, Pará de Minas. 35f. 2015.

[11] HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. 2001.

[12] HARTAMANN, Julio Cesar Facina. *Crime Organizado no Brasil.* IMESA, TCC Direito, Assis. 59pg. 2011.

[13] O GLOBO. *Chacina de vigário geral deixa 21 mortos.* 04/07/2013.

[14] ZALUAR, Alba; CONCEIÇÃO, Isabel Siqueira. *Favelas sob o controle das milícias no Rio de Janeiro.* São Paulo em Perspectiva, v. 21, n. 2. 2007.

[15] RAMOS, Silvia. *Criminalidade, segurança pública e respostas brasileiras à violência*. Parcerias estratégicas, v. 20, n. 1, p. 519-537, 2005.

[16] FOLHA DE SÃO PAULO. *Planet Hemp é preso por apologia da droga.* 10/11/1997.

[17] FOLHA DE SÃO PAULO. *Censura nas artes ensaia volta.* 01/08/96.

[18] JORNAL DO BRASIL. *Na mira dos federais.* 15/11/1997.

[19] FOLHA DE SÃO PAULO. *Planet quer baixar fumaça.* 05/08/1996.

[20] VARGAS JUNIOR, Paulo. *A Cannabis no Brasil: Origens e disseminação da proibição*. 2015. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2015.

[21] BURGIERMAN, D. R.; NUNES, A. *A verdade sobre a maconha. Revista Superinteressante*, São Paulo, ed. 179, 2002.

[22] NUTT, D.J.; KING, L.A.; PHILIPS, L.D.. *Drug Harms in the UK: a Multicriteria Decision analysis.* The Lancet, 376: 2010.

[23] KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. EDUSC, 2001.

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE REPÚBLICA EM HANNAH ARENDT A PARTIR DO MÉTODO DIALÉTICO

AN INVESTIGATION ON THE CONCEPTION OF REPUBLIC IN HANNAH ARENDT FROM THE DIALECTIC METHOD

Rossana Padilha

Doutoranda em Filosofia PPGFil/ UFPEL, rossanapadilha@bol.com.br

RESUMO

O método dialético consiste em avaliar, descrever e relacionar conceitos. A concepção de República em Hannah Arendt pode ser um deles. E ele pode ser investigado nas obras da autora ou em sua historicidade, como por exemplo, em teóricos como Platão, Aristóteles, Cícero, Maquiavel, Rousseau, Montesquieu Kant, Hegel. Isso porque a elaboração da presente investigação decorre da pergunta sobre a melhor forma de governo. Para Arendt, é a república a proposta de organização da sociedade que não permitiria "a dominação total" dos indivíduos, como ocorreu no Nazismo (1933-1945), por exemplo, constituindo, em oposição, uma vida autenticamente política. O isolamento, destrutivo da possibilidade de uma vida pública, requer a ação conjunta com outros seres humanos, visando à utilização de um espaço público para o encontro, a discussão e a decisão, sobre temas de interesse de uma comunidade política. Para demonstrar a dialeticidade do conceito de república, serão utilizadas, em especial algumas obras da autora, tais como: *Origens do Totalitarismo, A Condição Humana, Sobre a Revolução*, aliadas a comentadores brasileiros e outros, pois o estudo deste tema será realizado de forma bibliográfica, buscando o pensamento arenditiano, explicando e exemplificando seus conceitos.

Palavras chave: Arendt, República, Política, Método Dialético.

ABSTRACT

The dialectical method consists in evaluating, describing and relating concepts. The conception of Republic in Hannah Arendt, may be one of them. And it can be investigated in the works of the author or in his historicity, as for example in the theorists as Plato, Aristotle, Cicero, Machiavelli, Rousseau, Montesquieu Kant, Hegel. This is because the elaboration of the present investigation stems from the question on the best form of government. For Arendt, it is the republic's proposal of organization of society that would not allow "total domination" of individuals, as in Nazism (1933-1945), for example, constituting, in opposition, an authentically political life. The isolation, destructive of the possibility of a public life, requires the joint action with other human beings, aiming at the use of a public space for the encounter, the discussion and the decision on subjects of collective interest, which occurs through a community politics. In order to demonstrate the dialectic of the concept of republic, in particular, some works by the author, such as: Origins of Totalitarianism, The Human Condition, On the Revolution, allied with Brazilian commentators and others, will be used. bibliographical, searching the Arenditian thought, explaining and exemplifying its concepts.

Keywords: Arendt, Republic, Politics, Dialectic Method.

Introdução

Hannah Arendt (1906-1975), pensadora política, alemã de origem judaica, vivenciou o Regime Nazista, sendo perseguida, encarcerada e privada de seus direitos, perdeu sua nacionalidade, tornando-se apátrida. Primeiramente refugiou-se na França (1933-1941), depois nos Estados Unidos (1941), até a sua morte (1975), onde foi professora universitária, obtendo cidadania somente em 1951, escreveu e publicou importantes obras: Origens do Totalitarismo (1951), A Condição Humana (1958) e Sobre a Revolução (1963), as quais embasam o presente texto, entre outras.

Segundo Arendt, na obra *A Condição Humana (1958),* é possível ao indivíduo exercer os seus direitos no espaço público, desde que ele e seu grupo, possam agir politicamente, a fim de manter a organização, a garantia da liberdade de vida e de ação política, a fim de poderem expressar-se, elaborando leis para que seja mantida a Paz de todos os indivíduos, o exemplo mencionado pela autora em seus escritos é a República (res pública), um republicanismo sustentado pela vivência da liberdade[67]política no interior de espaços públicos. Assim, vemos que não é possível entender a configuração do republicanismo, segundo o pensamento de Arendt, sem que ocorra permanentemente a vivência da liberdade política, a qual se contrapõe à representação política institucional concebida na modernidade por via dos parlamentos, os quais são insuficientes para manter a liberdade política.

O constante questionamento das relações entre cidadania, liberdade política, justifica-se pelos fatos de que ocorrem e que geram interesse em aprofundar o entendimento sobre o assunto, na medida em que se torna relevante repensar a realidade política de um País. A situação atual brasileira, por exemplo, é marcada pela jurisdição conservadora, pela subordinação à economia global, a marginalização, a discriminação racial, o aumento da violência, a exclusão social, os preconceitos, a homofobia, os quais cabem à Filosofia Política questionar, equacionar e compreender.

Desenvolvimento

Na obra *Sobre a Revolução (1963),* primeiramente Arendt apresenta uma definição de república bastante convencional, recorrendo à clássica oposição entre governo monárquico – no qual a concentração do poder coloca o soberano acima das leis – e governo republicano – que pode ser também caracterizado como o governo das leis. Desta forma, é perceptível, a igualdade[68] entre os cidadãos, e, por isso, a república pode ser considerada como "*a forma de organização política na qual os cidadãos convivem em situação de não-domínio, sem divisão entre governantes e governados"* (Arendt, 1990, p. 25).

A esta definição basicamente constitucional, ou seja, a forma pela qual o poder é exercido em um Estado, Arendt irá acrescentar outros elementos que podem ser facilmente reconhecidos na tradição republicana: a república coincide com o espaço onde a liberdade se realiza; ela requer a participação constante dos cidadãos nos afazeres políticos, exigindo para tanto o desenvolvimento de virtudes propriamente políticas; ela oferece aos cidadãos a possibilidade de conhecer uma "felicidade pública", de natureza muito diversa daquela encontrada no interior do domínio privado e proveniente da satisfação de seus interesses; a república, por fim, como espaço da ação política. Para a autora, a tirania como sendo a forma de governo em que o soberano dirigia os governados segundo seu próprio arbítrio, e em favor de seus próprios interesses, violando assim os direitos civis de seus governados, a impede a felicidade pública, diferentemente da República que assegura a todo o cidadão o

[67] A liberdade política a que se refere Arendt é a liberdade política ligada à ação, á pluralidade humana em um espaço público, aberto à palavra, à doxa, e a sua discussão, na qual o "eu posso" a capacidade de atuar se torna efetiva (SCHIO, 2012, p.150).

[68] A "igualdade", em Arendt, significa a possibilidade do cidadão se expressar, mas também concordar, discordar, contestar em conjunto com seus semelhantes. Em outros termos, a liberdade, nesta autora, apenas existe na esfera pública, na vida política (*Idem*, 2012,p.151).

direito de tornar-se "um participante da gestão governamental", ou seja, o direito de ser visto em ação. Segundo Arendt (1990, p. 104):

> A tirania, conforme as revoluções rapidamente vieram concebê-la, era uma forma de governo no qual o soberano, embora governando segundo as leis do reino, havia assumido o monopólio do direito de ação, banido os cidadãos da esfera pública para a privacidade de seus lares, e exigido deles que cuidassem apenas de seus próprios negócios.

O termo República tem, entre seus significados, o sentido amplo de comunidade política organizada. O título do livro de Hannah Arendt, *Crises da República(1972)*, aponta para esse sentido amplo de comunidade política, mas ao mesmo tempo indica que a crise dos EUA (Guerra do Vietnã 1959-1975), naquela ocasião, era muito utilizado o uso da mentira e da glorificação da violência.

Na perspectiva mais específica de formas de governo, a República contrapõe-se à Monarquia. Assinala a diferença entre o poder exercido em função de direitos hereditários e o poder eleito, direta ou indiretamente, pelo povo. Nesse sentido, a República tem afinidades com democracia e aponta para a igualdade.

A contraposição Monarquia/República remonta aos romanos, que depois da exclusão dos reis substituíram o governo de um só pelo governo de um corpo coletivo (510 a.C – 27 a.C). Na elaboração do conceito de República teve grande peso a reflexão de Cícero 106 a.C -43 a.C), que diferenciava a res-pública - a coisa pública - da privada, doméstica, familiar, estabelecendo, assim, a distinção entre o privado, o particular a alguns, e o público, o comum a todos, que por isso deve ser do conhecimento de todos. Inspirado em Platão (428/427-348/347 a.C) e no estóico Crisipo (279 a.C – 206 a.C), Cícero declara que as leis são necessariamente inerentes a toda a sociedade e o legislador deverá levar em conta o ideal e as realidades, segundo Cícero (2011, p.37):

> As três formas de governo: monárquica, aristocrática e democrática são más em seu estado "puro", devendo ser conciliadas numa república, porque o serviço da república e da pátria é um "estado de espírito" que assegura da parte dos governos e dos governados, a qualidade das Constituições. Se as leis mudam, todo cidadão verdadeiramente virtuoso nem por isso deve deixar de seguir e observar as regras da eterna justiça, em lugar de uma justiça convencional, posto que dar a cada um o seu direito é próprio do homem bom e justo.

Para Cícero, o público diz respeito ao bem do povo, que não é uma multidão dispersa de seres humanos, mas sim, numa República, um grupo numeroso de pessoas associadas pela adesão a um mesmo direito e voltadas para o bem de todos pertencentes a uma mesma comunidade. A dedicação ao bem comum está na raiz do princípio da moralidade da administração pública.

Hannah Arendt ao se referir à democracia, demonstra a sua preferência pela democracia participativa em detrimento da democracia representativa, tendo em vista que a primeira inclui a participação dos cidadãos, demonstrando o interesse deles pelas questões políticas, bem como, tornando-os ativos nesse espaço, no qual é exercido o poder de liberdade política. O poder segundo Arendt, não é sinônimo de opressão, mas da possibilidade de viver na pluralidade, onde os homens estão reunidos na esfera pública relacionando-se por meio do diálogo. A legitimidade do poder resulta do agir humano, em conjunto, por meio da associação, da discussão, em busca de resoluções de problemas e dificuldades em comum, visando ao interesse de uma mesma comunidade.

Hannah Arendt ao se referir à ação, destaca a participação dos cidadãos na política em uma esfera pública, tornando-os ativos nesse espaço, no qual é exercido o poder de liberdade política, assim como ocorre em uma democracia. Ressalva-se que o poder segundo Arendt, não é sinônimo de opressão, mas da possibilidade de viver na pluralidade, onde os homens estão reunidos na esfera pública relacionando-se por meio do diálogo. A legitimidade do poder resulta do agir humano, em conjunto, por meio da associação, da discussão, em busca de resoluções de problemas e dificuldades em comum, visando

ao interesse de uma mesma comunidade. Segundo Lafer (1988, p.205):

> O poder fala a linguagem da persuasão, dando Hannah Arendt realce na sua análise, ao processo de geração de poder. É por isso que ela contesta a relação entre governantes e governados que cuida apenas do emprego e manutenção do poder – o que para ela, é um erro conceitual, pois o poder pode ser atualizado ex parte populi.

No Brasil, a participação dos cidadãos, ocorre por meio de uma democracia representativa, ou seja, o cidadão participa politicamente por meio do voto, porém, desta forma, ele não se envolve totalmente nas questões políticas. Arendt critica este tipo de democracia, para ela, cria-se um hiato entre governantes e governados, existem grupos de representantes dos cidadãos, os quais governam transformando o exercício da política em trabalho. Segundo Schio (2012, p. 197):

> Ocorre, assim, um distanciamento entre governante e os governados, acarretando o desaparecimento do público, que é substituído pela burocracia, pelo conjunto de funcionários responsáveis pelo controle e manutenção do Estado, momento em que o político se perde, cedendo lugar ao administrativo.

De acordo com Arendt, quando a burocracia se sobrepõe ao espaço público, o cidadão tem sua participação nele restringida, não conseguindo adentrar e resolver os problemas mais básicos. Para ela, a participação política, preserva a política autêntica e o espaço público, onde cada cidadão ocupa seu lugar no mundo humano, participando das decisões e responsabilizando-se por elas, e desta forma o governo não deixa de ser exercido, por isso a necessidade da existência de uma esfera pública, pois seria o espaço onde ocorreria uma proximidade entre os governantes e governados.

No Brasil, a democracia sem representação não existe, pois é por meio este vínculo, entre governantes e governados, pelo qual estes agem em nome daqueles e devem agir pelo bem de todos e não pelo bem próprio e é o que sustenta e define um Estado democrático. No Direito existem alguns problemas enfrentados em relação à natureza dessa ligação entre o povo e o representante, entre o eleitor e o eleito. De acordo com Ferreira Filho (1993, p. 73):

> Na verdade, a representação, esse vínculo entre governados e governantes pelo qual estes agem em nome daqueles e devem trabalhar pelo bem de todos representantes e não pelo próprio. Tal representação é muito anterior a democracia moderna, nas assembléias medievais, os representantes eram meros porta-vozes das comunidades que os designavam.

Existem algumas classificações de democracia mencionadas no direito, porém cabe ressaltar os dois mais importantes conceitos de democracia utilizados pelos juristas são a democracia direta e a democracia indireta. O modelo clássico de democracia indireta é a chamada de Democracia Representativa, provém do governo representativo que as Revoluções Liberais começaram a implantar pelo mundo, a partir do século XVIII. A base teórica fundamental para a representação é a ideia exposta por Montesquieu em *O Espírito da Leis (1748)* de que os homens, de um modo geral, não têm necessariamente total capacidade para apreciar e para decidir todos os problemas políticos, sendo preciso que essas decisões sejam confiadas aos representantes do povo.

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, ainda, no que diz respeito à representação em uma democracia, é importante mencionar que esta ocorre por meio de eleição, ou seja, uma atribuição de competência, por meio do voto. Nada vincula juridicamente ao seu eleitorado, pois a questão é apenas política, ou seja, predomina a vontade de uma maioria dos eleitores. Para que ocorram eleições, é necessária a existência de

partidos políticos[69]. Para Barbosa (1994, p. 100):

> A democracia contemporânea depende da opinião pública, mas é muito mais que isso. É a democracia das informações e da realização do individual face à sociedade de massas, é necessário que se tenha uma democracia política, que garanta a escolha dos governantes pela população. Onde todos possam postular ser eleitos, e a escolha ocorra por meio de processo de competição entre os candidatos, os quais devem ter liberdade de expressão e de organização.

A formação de opinião pública é importante em Estados democráticos contemporâneos, pois ela é guiada por técnicas de formação de comunicação de massas, as quais informam a vontade do povo. Em vários momentos, essa opinião pode ser manipulada por quem enseja controlar os instrumentos e a comunicação de massas (internet, rádio, televisão, imprensa, cinema). Por tal motivo, não é difícil a um Governo Totalitário ser considerado e alardear-se para seus seguidores, o mais democrático de todos os Regimes, por fazer aquilo e só aquilo que o povo "quer", tendo como uma das consequências o desaparecimento da esfera pública. Segundo a autora, quando não há vínculo entre governantes e governados de forma mais direta , existe a possibilidade de ditaduras e regimes totalitários ocorrer.

Na obra *Origens do Totalitarismo (1951),* a autora menciona que os movimentos Totalitários foram possíveis porque ocorreu uma ruptura da Tradição[70], surgindo novas formas de organizações, social e estatal, assim como ações incompreensíveis racionalmente. Segundo Arendt (2012, p. 358):

> Os movimentos totalitários objetivam e conseguem organizar as massas e não as classes, como o faziam os partidos de interesses dos Estados nacionais do continente europeu, nem os cidadãos com suas opiniões peculiares quanto a condução dos negócios públicos, como o fazem os partidos dos países anglo-saxões.

Durante o Totalitarismo, deixou de existir a racionalidade herdada desde os gregos, a "lógica do razoável", do coerente, a qual foi substituída pelo absurdo, no qual "tudo é possível". Segundo Bernstein (2006, p. 239):

> *Os manipuladores deste sistema acreditam em sua própria condição supérflua do mesmo modo que acreditam que os demais, e os assassinos totalitários são todavia mais perigosos na medida em que não se preocupam estarem vivos*

[69] Os partidos políticos são os grupos organizados, instituídos para a disputa das eleições, com o objetivo de obter o poder. Os partidos são atualmente o canal oficial para que se exprima a opinião pública, ainda, as melhores correntes de opinião. Arendt critica os partidos políticos: "Os partidos políticos tendem a transformar seus componentes em massa, indivíduos distintos e carentes do sentimento de grupo e da vida política, pois, seu objetivo é a administração, primeiro do partido, depois da sociedade." (SCHIO, 2012, p. 195) Neste caso, não existe um vínculo estreito entre a sociedade e os partidos:, a participação da comunidade é orientada por ele, e com isso todas as metas dos partidos são orientadas, induzidas por eles, reduzindo a participação dos cidadãos.

[70] "A tradição de nosso pensamento político teve seu início definido nos ensinamentos de Platão e Aristóteles. Creio que ela chegou a um fim não menos definido com as teorias de Karl Marx. O início deu-se na Alegoria da Caverna, em *A República*. Platão descreveu a esfera dos assuntos humanos, tudo aquilo que pertence ao convívio de homens em um mundo comum em termos de trevas, confusão e ilusão, que aqueles que aspirassem ao ser verdadeiro deveriam repudiar e abandonar, caso quisessem descobrir o céu límpido das ideias eternas." (ARENDT, 2011b, p. 43). A tradição é entendida como o legado do passado que guia e ilumina as gerações presentes e futuras, por meio de conhecimentos, costumes, ensinamentos, fatos históricos. Com o rompimento da tradição, o pensamento ficou privado de realidade e a ação passou a não ter mais sentido, restando ambos sem significado, ocorrendo dessa forma a perda do senso comum. A política caiu em descrédito e a vida pública passou a ter menos importância. Ou seja, "em consequência, a política foi excluída da experiência filosófica: o filósofo abandonou a política, e quando retorna a ela é na tentativa de impor os resultados de suas reflexões. De resto, deveria dedicar-se à vida contemplativa, afastada dos afazeres humanos." (*Idem*, 2012, p. 23-24).

> *ou mortos, não se preocupam ter vivido ou nunca ter nascido.*

Com a desvalorização do humano, de sua vida, de sua opinião e de sua participação, deixou de prevalecer às regras existentes e outras foram impostas, apenas havendo obediência ou a exclusão, não existiam direitos conhecidos e garantidos, apenas terror e medo, cujo objetivo era impor e aplicar por exemplo, as leis do Código de Nuremberg. Segundo Arendt, o pensamento político vigente na Europa Ocidental é oriundo dos gregos e dos romanos. Daqueles surgiu a preocupação com a *polis*, a forma de organizá-la e dirigi-la, legando os conceitos referentes à política. No Regime Totalitário deixou de ocorrer à livre iniciativa dos indivíduos, pois passou a existir a vigilância sobre a vida dos cidadãos, eles perderam a autonomia que tinham nas esferas pública[71] e privada, eles foram considerados supérfluos, pois, passaram a ser discriminados e exterminados, fatos que não ocorrem em uma República. Ainda, de acordo com Arendt na obra *Origens do Totalitarismo (1951),* os indivíduos perderam a igualdade em direitos e em dignidade relativa ao simples fato de serem humanos. Para Lafer (1998, p. 256):

> O ser humano, privado de seu estatuto político, na medida em que é apenas um ser humano, perde suas qualidades substanciais, ou seja, a possibilidade de ser tratado pelos outros como um semelhante, num mundo compartilhado.

Dessa forma, segundo Lafer, a ruptura totalitária, por meio do isolamento, obteve resultados como a ausência de leis fixas e conhecidas, fazendo com que ninguém estivesse seguro, as pessoas não sabiam o que lhes era permitido ou proibido fazer. A lei[72], que tem por objetivo garantir, a segurança jurídica, não mais ocorrera no Regime Totalitário Nazista, como Schio (2012, p. 47) argumenta:

> A legislação não foi aniquilada, em verdade, foi simplesmente esquecida pelo Totalitarismo e substituída pela vontade suprema e imutável do governante. Este não respeita normas jurídicas, sejam oriundas de costumes, seja das leis escritas que tiveram origem em tempos quase imemoriais.

Segundo a Constituição Federal Brasileira (1988), a República se inspira em dois valores: a igualdade e a liberdade, em relação à concepção de igualdade, esta interessa quando tratar de igualdade jurídica, perante a lei e política.

É necessário que a liberdade, a qual se presume na democracia, seja pública, a qual é condição necessária para o bem comum de uma nação por isso a necessidade de regras, de um ordenamento jurídico e este apenas pode ser eficaz quando elaborado e cumprido com a participação dos cidadãos, mas isso somente é possível com a utilização da liberdade política. Em outros termos, sendo o ordenamento considerado legítimo e legalmente reconhecido, levando, além da participação, à responsabilização de seus agentes, os cidadãos, para tanto é preciso compreender a acepção de Arendt sobre a liberdade.

---

[71] O espaço público é constituído pelo conjunto de cidadãos em igualdade política, isto é, de falar ouvir e decidir. Para Arendt, a possibilidade de conceber o espaço público é possível, pois depende das ações dos humanos em conjunto, o que gera um poder que apenas se desfaz quando o indivíduo retorna para a esfera privada da família, do trabalho, entre outros (*Idem*, 2012, p. 63).

[72] Derivado do latim *lex*, de *legere*, em sentido amplo, é tomado o vocábulo em conceito diverso do que lhe é atribuído por sua etimologia: o que está escrito. Assim, geralmente, quer exprimir a ordem física guardada pelos corpos naturais e suas ações ou em seus efeitos. A relação necessária que deriva da natureza das coisas. A ordem geral obrigatória que, emanando de uma autoridade competente reconhecida, visa a estabilidade jurídica, é imposta coativamente à obediência de todos. A lei é o preceito escrito, formulado solenemente pela autoridade constituída, em função de um poder, que lhe é delegado pela soberania popular, que nela reside a suprema força de um Estado, e neste sentido, é considerada norma geral obrigatória. (PLÁCIDO, 1991, p. 62).

Na obra *A vida do Espírito* (1975), a autora trata da questão do pensar[73], do querer e do julgar, a obra restou inacabada devido ao fato da autora ter falecido poucos dias após terminar o segundo volume, o qual trata do querer. A vontade, para Arendt, é considerada uma faculdade autônoma do espírito humano, pois, ela torna o mundo interno, público. Isto é, ela está relacionada à liberdade e à política, assim, é por meio dela que surge o impulso (provocando o movimento, o querer e o poder unidos) de gerar algo ao mundo exterior, por meio da ação. O querer tem como objeto projetos, pois a vontade transforma o desejo em uma intenção, que decide o que será feito.

Nesse contexto, o julgar é a faculdade pela qual se juntam o geral e o particular, por tratarem com particulares: a questão a ser resolvida, a ação a ser feita. Assim sendo, à vontade e o juízo estão mais próximos do mundo das aparências do que o pensar. Segundo Lafer (2003, p. 86):

> Existe segundo Arendt, um conflito importante entre as experiências do *eu pensante* e do *eu volitivo.* O eu pensante, não tem como escapar do princípio da não contradição. Por isso choca-se com a maior liberdade que o eu volitivo experimenta.

A liberdade política, por seu turno, é necessária para fins de que seja mantida a harmonia em uma comunidade, ela permite a participação do cidadão, juntamente com seus semelhantes em um espaço público. A liberdade, nesse caso, está ligada às ações humanas, ou seja, após o surgimento da vontade ocorre a sua manifestação em forma de agir, segundo Lafer (2003, p. 97):

> A liberdade política, que é a do cidadão e não a do homem enquanto tal, é uma quantidade do "eu posso" da ação. Ela só se manifesta em comunidades que regularam, através das leis, a interação da pluralidade. Através da distinção Hannah Arendt reafirma a sua posição sobre a relação entre a política e liberdade. Ambas só aparecem quando existe um espaço público que enseja, pela liberdade da participação na coisa pública, o diálogo no plural, que permite a palavra viva e a ação vivida, numa unidade criativa e criadora.

Existem concepções diferentes e divergentes em relação à liberdade de acordo com o pensamento de Arendt. No sentido de liberdade relacionada à política, ela não está ligada à vontade, mas à vida em comunidade (é uma liberdade positiva, e não negativa como a dos liberais, que é a da não interferência externa, por exemplo, do Estado, do empregado), aos interesses comuns desta, com a possibilidade de agir, discordar, falar, ouvir. De acordo com Adeodato (1989, p. 168):

> Muito embora Arendt não tenha podido desenvolver seu pensamento e resolver o impasse, ou abismo, da liberdade, podemos ter presente que nem o princípio da causalidade, nem os objetivos e intenções da ação ou tampouco a liberdade filosófica – a liberdade da vontade – podem explicar a existência do ato livre.

Conforme Arendt, a verdade não persuade, mas compele a opinião contrária por meio da evidência. Ainda na obra *A vida do espírito*, a autora classifica a liberdade em interna e externa, devido ao fato dela apresentar questões divergentes entre o pensamento e a ação, bem como, entre a política e a filosofia.

O método dialético e a concepção de república

O método, em uma pesquisa, é um dos componentes básicos para a obtenção do conhecimento. Faz-se necessária a utilização dele para expor e delimitar as etapas que a investigação utilizará em a sua execução. O método, então, é um instrumento básico, é o fator de segurança e de economia de tempo e recursos para a pesquisa, facilitando a

[73] "O pensar é uma atividade solitária, mas o seu estado não é o da solidão, pois trata-se de uma situação em que eu me faço companhia". (LAFER, 2003, p. 83).

localização de possíveis erros. Neste sentido o método é:

> o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e [pretensamente] verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista." (LAKATOS, 2003, p. 83)

O método utilizado para a realização deste trabalho é o dialético. Este método foi usado pela primeira vez por Platão, também conhecido por um método conceitual. O conceito de dialética varia de acordo com a corrente filosófica, possuindo varias definições dentre elas, a platônica, a hegeliana, a marxista, entre outras. Para Platão, a dialética é um método de aproximação entre as ideias particulares e as universais, é a técnica de perguntar, pensar e responder, onde a definição de um conceito utilizado possa dar origem a outro conceito e assim sucessivamente. De acordo com Lakatos:

> Para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade dos objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada" , encontrando-se sempre em vias de se transformar , desenvolver, o fim de um processo é sempre um começo de outro. (Lakatos, 2003, p.101).

A partir da presente pesquisa, a forma de atribuir o método dialético, está em analisar conceitos, descrever e relacionar a concepção da autora de República, dentre outros autores, com o intuito de descrever e demonstrar a possibilidade da existência de um espaço público, tendo como base a concepção de República da autora.

A metodologia vem a complementar os métodos acima mencionados indicando regras, técnicas e procedimentos para a pesquisa. Ela esclarece quais são as formas de estudo que serão utilizadas na pesquisa.

Serão utilizados comentários de obras escritas por João Mauricio Leitão Adeodato, Celso Lafer, Adriano Correia, André Duarte, Rodrigo Ribeiro, Sônia Maria Schio, Betânia Assy, entre outros, posto que são pensadores brasileiros, os quais reúnem questões jurídicas e filosóficas em suas obras, tendo como base, em muitas delas, as obras de Arendt. Além desses, serão utilizados comentadores estrangeiros como: Richard Bernstain, Birulés, obras de outros filósofos, que tratem de temáticas que complementem e suplementem as questões investigadas. Os pensadores clássicos também são contemplados na pesquisa, *A República* (*Politeia*), de Platão; *A Política*, de Aristóteles; *A República* e *Os deveres*, de Cícero, Kant em suas obras a *Crítica do Juízo* (1790), *À Paz Perpétua* (1795), a *Metafísica dos Costumes* (1798), entre outros.

Origens do totalitarismo, Sobre a Revolução e A Condição humana, como obras base para a elaboração da presente investigação decorre da proposta de organização da sociedade que teme a dominação total dos indivíduos em oposição a uma vida autenticamente política, como ocorrera em momentos históricos, tais como: as ditaduras e os totalitarismos. O isolamento, destrutivo da possibilidade de uma vida pública, requer a ação conjunta com outros seres humanos, visando à utilização do espaço público para o encontro, a conversa, a discussão e a decisão sobre os temas de interesse da sociedade da massa, o que ocorre por meio de uma comunidade política.

Conclusão

É necessário que a liberdade apregoada pela autora, que se encontra em uma democracia, seja pública, a qual é condição necessária para o bem comum de uma nação, por isso a necessidade de regras, leis, que sejam eficazes quando elaboradas e cumpridas com a participação dos cidadãos,levando, além da participação, à responsabilização de seus agentes, para tanto é preciso compreender a acepção de Arendt sobre a República , a partir do método dialético, sendo aquela a base para a existência de uma esfera pública, a qual possa cada indivíduo exercer o que Arendt descreve como ação política.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução e Revisão Alfredo Bosi e Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADEODATO, João Mauricio Leitão. **O Problema da Legitimidade** - no rastro de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

ARENDT, Hannah. **Crises da República**. Tradução: José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 1970.

_____. **Sobre a Revolução.** Tradução: José Roberto Miney. Rio de Janeiro: Editora Ática S.A, 1990.

_____. **Lições sobre a Filosofia Política de Kant.** Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumaré, 1993.b.

_____. **Sobre a Violência**. Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Relume- Dumaré, 2000.

_____. **Responsabilidade e Julgamento.** Tradução e Revisão André Duarte e Bethânia Assy. São Paulo: Editora: Schwarcz ltda, Companhia das Letras, 2004.

_____. **Entre o Passado e o Futuro.** Tradução Mauro Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

_____. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **A condição Humana.** Tradução de Roberto Raposo; Posfácio de Celso Lafer. 5. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

ARISTÓTELES. **A Política.** São Paulo: ícone, 2007

BARBOSA Eliana. **A Cultura Jurídica no Brasil.** São Paulo: Saraiva, 1990.

BERNSTEIN, Richard J. Cambió Hannah Arendt de opinion? De mal radical a la banalidad del mal. BIRULÉS, Fina (Org.). **Hannah Arendt** – El orgulho de pensar. Barcelona Espanha: Gedisa S.A, 2006.

BIGNOTTO, Newton. **Pensar a República.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAHALI, Yussef Said. **Constituição Federal.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

CÍCERO. **Dos Deveres** (De Officiis). Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.

_____. **Da República**. São Paulo: Edipro, 2011.

CONSTANT. Benjamin. **Escritos de Política.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUARTE, André. **O pensamento à sombra da ruptura**. Política e Filosofia em Hannah Arendt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução: V. Rohden e A. Marques. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005.

_____. **A Paz Perpétua e Outros Opúsculos.** São Paulo: Editora Unimep, 2008.

_____. **O que é isso Esclarecimento.** Disponível em www.ufsm.br. Acesso em agosto de 2013.

LAFER, Celso**. A Reconstrução dos Direitos Humanos:** Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. 7 reimpressão, São Paulo: CIA das Letras, 1998.

_____. **Pensamento, Persuasão e Poder.** São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2003.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Cientifica**. São Paulo : Editora Atlas, 2003.

LEFORT, Claude. **Pensando o político. Ensaios sobre democracia, revolução e liberdade.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991.

PADILHA, Rossana Batista. **Hannah Arendt: o ordenamento jurídico como complemento de sociabilidade**. Dissertação de Mestrado, UFPEL, 2016.

PAVIANI, Jaime. **Epistemologia Prática: ensino e conhecimento cientifico**. Caxias do sul: EDUCS, 2009.

PEIXOTO, Cláudia Carneiro. **Hannah Arendt: A Lei como condição de cidadania.** Dissertação de Mestrado, UFPEL, 2012.

PLÁCIDO, Silva. **Vocabulário Juridico.** Rio de Janeiro:Forense, 1991.

PLATÃO, **A República**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2014.

ROSENFIELD, Denis. **O que é Democracia?** São Paulo: Brasiliense , 1994.

SCHIO, Sonia Maria. **Hannah Arendt**: História e Liberdade (da Ação à Reflexão). Porto Alegre: Clarinete, 2012.

RELATOS ORAIS: A POLÍTICA DE REALOCAÇÃO DE FAMÍLIAS NAS VILAS RENASCENÇA, ARCO-ÍRIS E LÍDIA; DURANTE O GOVERNO FARRET (1980-1990) EM SANTA MARIA/RS.

RELATOS ORALES: LA POLÍTICA DE REALOCACIÓN DE FAMILIAS EN LAS VILAS RENASCENÇA, ARCO-ÍRIS Y LÍDIA; DURANTE EL GOBIERNO FARRET (1980-1990) EN SANTA MARIA / RS

Silvana Grunewaldt[a],
Bruno Martins[b],

[a] Professora Doutora do Departamento de História da Universida Federal de Santa Maria ,e-mail de contato silvana.grune@hotmail.com;

[b] Aluno de mestrtado do Programa de Pós-graduação em Históriacda Universidade Federal de Santa Maria, e-mail de contato brunosmcacequi@gmail.com.

RESUMO

As primeiras mudanças modernizadoras e disciplinadoras em Santa Maria deram-se na segunda metade do século XIX, quando ocorreu em todo o país um conjunto de transformações econômico-sociais que acabaram por modificar as relações de produção, as estruturas sócio-político-administrativas que inseriram concepções ideológicas adequadas a instalação de uma ordem burguesa no Brasil. Em 1960 a cidade teve um grande crescimento populacional, vinculados principalmente ao êxodo rural, a fundação da UFSM. Este aumento demográfico trouxe consigo uma expansão desordenada e os problemas sociais passaram a se avolumar. O avanço da urbanização, aumentou os conflitos pela posse da terra urbana, complexificando as relações estabelecidas entre os agentes sociais envolvidos nesses conflitos. Entre 1950 e 1990, a população urbana de Santa Maria cresceu impressionantes 410% modificando sua estrutura. Dos quase 250 mil habitantes da cidade, mais de setenta mil viviam em áreas de invasão ou loteamentos irregulares. Além dessas ocupações, espontâneas ou organizadas, outras áreas foram formadas a partir do desalojamento de famílias, pela Prefeitura Municipal, para outras mais periféricas em função de uma política de embelezamento da cidade. Neste artigo procuramos resgatar esse processo através das pessoas que vivenciaram este processo, dando visibilidade a memórias silenciadas por um discurso com base em diferentes saberes (Medicina, Direito, Engenharia, etc.), que legitimaram essa política.

Palavras-chave: Política pública, Reordenação urbana, Relatos orais.

RESUMEN

Los primeros cambios modernizadores y disciplinadores en Santa Maria se dieron en la segunda mitad del siglo XIX, cuando ocurrió en todo el país un conjunto de transformaciones económico-sociales que acabaron por modificar las relaciones de producción, las estructuras socio-político-administrativas que inserta concepciones ideológicas adecuadas a la instalación de un orden burgués en Brasil. En 1960 la ciudad tuvo un gran crecimiento poblacional, vinculados principalmente al éxodo rural, la fundación de la UFSM. Este aumento demográfico trajo consigo una expansión desordenada y los problemas sociales pasaron a volverse. El avance de la urbanización, aumentó los conflictos por la posesión de la tierra urbana, complejizando las relaciones establecidas entre los agentes sociales involucrados en esos conflictos. Entre 1950 y 1990, la población urbana de Santa Maria creció impresionantes 410% modificando su estructura. De los casi 250 mil habitantes de la ciudad, más de setenta mil vivían en áreas de invasión o loteamientos irregulares. Además de esas ocupaciones, espontáneas u organizadas, otras áreas fueron formadas a partir del desalojo de familias, por el Ayuntamiento Municipal, para otras más periféricas en función de una política de embellecimiento de la ciudad. En este artículo tratamos de rescatar ese proceso a través de las personas que vivenció este proceso, dando visibilidad a memorias silenciadas por un discurso basado en diferentes saberes (Medicina, Derecho, Ingeniería, etc.), que legitimaron esa política.

Palabras-clave: Política pública, Reordenación urbana, Relatos orales.

Introdução

A história de Santa Maria é marcada pela chegada da ferrovia, fundação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a grande presença do contingente militar. Aquela cidade que via nos trilhos o seu progresso, marcando-a por décadas, foi com o transcorrer dos anos, dando lugar a uma nova conjuntura desenvolvimentista, concedendo espaço a cidade universitária, militar e comercial.

A exemplo do que ocorreu no Brasil como um todo, o município passou por um processo de valorização das zonas urbanas, especialmente nas regiões centrais e suas cercanias. O que por conseguinte, acarretou no afastamento da população mais pobre dessas áreas, que não possuíam condições financeira para a aquisição desses terrenos.

A cidade passou por processos de modernização diferenciados ao longo dos anos, interessa-nos trabalhar dois destes: um no final do século XIX, devido ao fato de ser o primeiro passo de seu desenvolvimento, influenciado pela Belle Époque, marcando fortemente o período; e outro no século XX, mais precisamente na década de 1980 durante o governo do prefeito José Haidar Farret74(1983-1988), onde houve um grande processo de realocação populacional para zonas mais afastadas do centro.

Muitas memórias tendem a ser esquecidas, há um jogo de seleção; com a ideia do progresso, as lembranças que desabonam este princípio, acabam por ser esquecidas, sendo assim, excluídas daquilo que é entendido como a "História Oficial". É importante impedir que este jogo perverso de seletividade apague a trajetória de vida dos verdadeiros protagonistas que viveram esse processo que entendemos como parte importante da História municipal e que merece reconhecimento.

O desiderato deste trabalho é trazer um novo olhar, de uma história vista de baixo, contada através do depoimento de moradores que vivenciaram esse processo de realocacão de três Vilas periféricas: Arco-íris, Lídia e Renascença; que foram originadas durante o governo já mencionado. Dar-se-á voz a estas pessoas, fazendo-se sobressair esses relatos silenciados sobre a memória opressora de exclusão social, inserindo-os no processo da história urbana de Santa Maria.

Dos trilhos o progresso: a primeira fase de modernização de Santa Maria

A cidade de Santa Maria, situada no interior do Rio Grande do Sul, foi fundada em 1797, é conhecida como "Coração do Rio Grande" devido a sua localização geográfica, sendo atualmente a 5º maior cidade deste estado. Tem sua história fortemente marcada pela chegada da ferrovia em 1885, sendo este o primeiro elemento impulsionador do processo urbanístico do município, pois ela era um importante entroncamento ferroviário. O segundo elemento impulsionador da urbanização foi a fundação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 1960, trazendo uma nova dinâmica para a localidade, principalmente no comércio e no setor imobiliário. Outro elemento que não pode deixar de ser mencionado é o grande número de quartéis instalados nesta cidade, fazendo com que seja atualmente o 2º maior contingente militar do Brasil.

Assim uma economia dita moderna passou a se formar, ganhando visibilidade nas novas construções e pavimentações, atraindo investidores e parceiros. Porém, esta pujança social foi baseada no crescimento e desenvolvimento urbano hostil às classes dominadas, mascarando a exclusão social das camadas de menor poder aquisitivo.

Esse primeiro projeto de modernização da cidade deu-se na segunda metade do século XIX, quando ocorreu em todo o país um conjunto de transformações econômico-sociais que acabaram por modificar as relações de

[74] Nasceu em Santa Maria em 13 de março de 1942, é médico formado pela UFSM, sendo até 1998 professor desta instituição federal. Em 1968 foi eleito vereador ficando no cargo até 1972. Foi vice-prefeito de 1973 a 1976, prefeito por dois mandatos, de 1983 a 1988 e de 1992 a 1996. Atuou como deputado estadual, ocupando o cargo de 1999 a 2002 e de 2003 a 2006. No ano de 2008 se tornou vice-prefeito no governo do prefeito Cezar Schirmer, voltando a ser prefeito no final do ano de 2016 quando Schirmer renunciou para assumir a Secretaria Estadual de Segurança.

produção, as estruturas sócio-político-administrativas que inseriram concepções ideológicas adequadas a instalação de uma ordem burguesa no Brasil. Era o período conhecido como 'Belle Époque' caracterizado pelo surto modernizador e civilizatório advindo deste. Nesse período foi criado o primeiro Código de Posturas (1898) do município e com ele teve início uma nova política de controle social e padronização das edificações.

A modernização também trouxe novos hábitos sociais como o uso da eletricidade. Passou-se a se sair à noite, pois antes só existiam quatorze lampiões. Esclarece João Belém (2000, p. 154), que essa iluminação era tão precária, que era preciso ter cuidado para não se chocar com os postes durante a noite de tão escuro que era. Também a chegada dos telefones e dos novos transportes, do calçamento e de outras inovações que foram afetando a vida das pessoas. Além dessas melhorias medidas sanitárias passaram as influir na vida das pessoas.

De uma forma geral passou a haver um refinamento no gosto estético, o apreço pelo o luxuoso e o embelezamento das ruas e parques passou a ser importante. Ruas, avenidas e jardins públicos, passaram a ser arborizados e passaram a se constituir em espaços de exibição e desfile da população.

A remodelação da cidade, os novos hábitos e o refinamento dos costumes, vieram acompanhados de uma política de controle social, medida saneadoras e moralizantes. O discurso modernizador na área urbana evidencia as práticas de controle social que o governo buscou implementar através das práticas higienistas. É interessante refletir sobre essas práticas de administração social impostas pelos órgãos governamentais com o ideal disciplinar-regulamentar, na qual, são conceituadas por Michel Foucault (1999) como Biopolítica, cujo objetivo é o domínio da população. Os biopoderes são responsáveis por gerenciar educação, saúde, costumes, higiene, sexualidade, alimentação etc., adaptando-se de acordo com as demandas de cada período. Ele tem como objetivo maior controlar a vida, buscando transformar o indivíduo, aplicando toda uma categoria de normatização dos comportamentos, podendo-se assim afirmar, segundo essa lógica, o que é normal e anormal, o que é adquirido ou patológico, buscando a padronização da sociedade.

Essa ideia ganha força no final do século XIX, especialmente após a escravidão, quando intensificou-se no Brasil, a imagem de que os pobres eram classes perigosas, especialmente os negros, pois temia-se que os recém libertos oferecessem problemas para a nova ordem de trabalho que se colocava após a abolição, em 1888. Criou-se no imaginário de que os pobres possuíam vícios que amaçavam a ordem pública e repassariam a seus filhos, por tanto, passaram a se constituir uma ameaça à sociedade branca e ordeira.

Para organizar a cidade segundo valores burgueses, controlar o espaço público impondo regras à rua, as diversões ao comércio, a higiene domiciliar e a moral foram elaborados códigos de posturas. Em Santa Maria o primeiro código foi elaborado em 1898 exatamente no momento em que a cidade vivenciava sua primeira fase de modernização.

Esse código determinava que as ruas só poderiam ser abertas se tivessem no mínimo quatorze metros de largura e o local deveria ser provido de sarjetas e esgoto para aguas pluviais, também ordena que os prédios passem a ser numerados e procura uniformizar as novas construções, exigindo licença para qualquer reforma ou demolição. Ao nível de construções, o código buscava dar a cidade um aspecto condizente com o conceito de moderno na época definindo um traçado para as ruas, praças e avenidas. O código também proibia costumes como lavar ou estender roupas em ruas ou praças, sem prévia designação por parte da intendência; proibia algazarras que perturbem a tranquilidade da sociedade.

Para além do código de postura, a cidade passou a se preocupar em organizar guardas municipais afim de garantir a segurança e repreensão dos maus costumes, Assim, a partir desse período, os conflitos urbanos passara a serem resolvidos pelos soldados do exércitos ou por praças da guarda municipal.

Modernização e realocação de população

A partir da segunda metade do século XX o país tem demonstrado um crescimento vertiginoso na área urbana, provocado por intenso êxodo rural e o crescimento acelerado das cidades. Mesmo em municípios de médio porte assistimos a esse processo, como é o caso de Santa Maria no Rio Grande do Sul.

Entre 1950 e 1990, a população urbana de Santa Maria cresceu impressionantes 410% modificando significativamente a estrutura municipal (BOTEGA, 2012, p. 81). Para alojar essa nova população, novas áreas foram construídas, muitas formadas a partir do desalojamento e realocação de famílias, pela Prefeitura Municipal, para regiões mais periféricas. Havia uma política de embelezamento da cidade que realizou a construção de avenidas nessas áreas antes habitadas por pessoas de baixa renda.

É importante ressaltar que esse processo de realocação não é um processo recente. Desde as primeiras décadas após a Proclamação da República, as cidades sofreram reordenações tanto nos espaços públicos como nas regras de comportamentos a partir da instituição dos códigos de costumes. Essas mudanças modernizadoras e disciplinadoras, com base em diferentes saberes científicos (Medicina, Direito, Engenharia, etc.), fizeram parte da instituição gradativa de um projeto burguês para a sociedade, que construiu avenidas e expulsou para a periferia os moradores indesejados. Havia um desejo utópico na busca de uma cidade limpa e saudável, almejado através do processo de higiene e limpeza social, que estava associado à pobreza.

Em Santa Maria, RS, a exemplo do Brasil como um todo, ocorreu um projeto de realocação dos antigos moradores para valorização e remodelação de espaços urbanos, principalmente no centro da cidade e seus arredores, como por exemplo no entorno do Cemitério Municipal e ao largo da Avenida Maurício Sirotsky Sobrinho; ocasionando o afastamento de muitas pessoas pobres para as chamadas áreas de riscos e outros locais públicos, principalmente na década de 1980 durante o primeiro governo José Farret (1983-1988) levando a criação das Vilas Lídia, Arco-íris e Renascença.

A realocação de famílias para as vilas Lídias e Arco-íris durante o governo Farret.

As Vilas Lídia e Arco-íris encontram-se lado a lado, tendo como referência para sua divisão, o murro da CORSAN (Companhia Riograndense de Saneamento). Suas histórias começam inicialmente com a Vila Lídia. O nome Lídia é em homenagem a mulher que encabeçou o movimento para melhores condições de vida para aqueles moradores. Sendo dona em um de um pequeno mercado, conhecia grande partes das famílias, sendo assim, em um grande trabalho social mobilizou a população, pela busca de uma moradia mais digna e própria.

A realocação de famílias para as Vilas Lídias e Arco-íris deu-se durante o primeiro o governo Farret (1983-1989). Segundo Rosane Kossmann, uma das primeiras moradoras e sobrinha da dona Lídia:

> A Vila começou primeiro com a Vila Lídia, que começou com minha tia Lídia, começou lá embaixo, que a Lídia é abaixo do murro da CORSAN, acima do murro da CORSAN é Arco-íris. A prefeitura tinha os terrenos onde era o antigo lixão, aqui é onde largavam o lixo, começou a Vila Lídia, e começaram a fazer os loteamentos para dar para o pessoal que precisava. Começou a vir os loteamentos e o pessoal começou a migrar para cá. Foi no tempo do Farret, começou com ele (KOSSMAN, R. 2018).

Na década de 1980, famílias foram retiradas da chamada Vila Maria (mais conhecida como Vila das Pulgas localizada atrás do cemitério municipal) e Beco das Latas, para a construção das Avenidas Liberdade e 2 de novembro (área que aloja atualmente o Hotel de Trânsito da 3ª Divisão de Exército).

A prefeitura realizou um trabalho de aterramento do antigo lixão da cidade onde construiu casas, organizando loteamentos, transferindo as famílias para essa área Nessas áreas, novas famílias foram se instalando, que é o caso da já mencionada, senhora Rosane Kossman, antiga moradora da área militar que foi realocada para a atual Vila Lídia:

> Eu era da famosa "Vila das Pulgas", me mudei pra cá em família, meu pai era irmão da tia Lídia, nós morávamos em uma área militar e foi feita a troca pra cá, pra essa vila aqui, Lídia. Não tinha calçamento, até hoje de manhã estava comentando que tinha um "barral brabo", pra entrar aqui tinha que arremangar a roupa até em cima a roupa. Nós morávamos em uma área invadida lá, o próprio exército fez as plantas, hoje já tenho tudo regularizado, a grande maioria tem (KOSSMAN, R. 2018).

A prefeitura fez um trabalho de aterramento do antigo lixão da cidade onde construiu casas, organizando um loteamento e transferiu as famílias. Assim, as áreas onde as famílias foram retiradas se transformaram no bairro Patronato e na Avenida 2 de novembro, foram embelezadas e modernizadas, bem como o entorno do Tênis Clube e da RBS-TV. A área transformada constituísse atualmente em área valorizada no mercado imobiliário. No bairro Patronato existem belas avenidas e residências. Esse processo de realocação da população dos antigos moradores dessas áreas se justificou por um discurso de dar melhores condições a aquelas famílias, porém há trabalhos que trazem outra visão, como o de Dihony Correa (2013, p.18)

A realocação destas vilas foi realizada de modo eficaz. Uma das razões foi que parte da população santa-mariense tinha muito preconceito pela pobreza do local. Por isso, as ações, notadamente, combinavam-se na condenação da miséria social mesmo que isso significasse a remoção das pessoas. Sabe-se que houve abaixo-assinados para a remoção, segundo depoimentos informais. Assim, especulou-se a realocação dos moradores para além das antigas margens próximo ao Arroio Cadena, encarada como necessidade operacional de alocação e estruturação geográfica do espaço urbano. Este processo ocorreu informalmente. Autoridade municipal, por sua vez, favoreceu, a especulação imobiliária, representando considerável parcela da sociedade de Santa Maria, deixando, em segundo plano perspectivas necessárias à sobrevivência imediata das pessoas das vilas, a maioria composta por pobres, como se sabe. (CORRÊA, 2013, p. 18).

Em entrevista com o ex-prefeito, José Haidar Farret, questionado sobre a citação acima, afirmou que não houve pressão do setor imobiliário, sendo que o objetivo real da realocação, era organizar um espaço onde as famílias pudessem ter um lugar mais adequado para viverem, com um terreno e uma casa que apresentassem estrutura adequada para que estes pudessem constituir suas famílias de forma mais digna.

Pensamos que essa realocação, que se deu de forma pacífica, com a ajuda do exército, só teve êxito porque foi organizada por um elemento interno da comunidade a dona Lídia, que posteriormente recebeu homenagem dando nome à nova Vila. Foi o trabalho de convencimento dela junto aos moradores que possibilitou a realocação.

A Vila da Pulgas que foi transformada na atual Avenida Mauricio Sirotski (onde atualmente está localiza do RBS-TV Santa Maria e o Pronto Atendimento Municipal), realocou um grande número de pessoas.

Nesta mesma região encontrava-se o Beco da Lata, que deacordo com Valmir Kossman (2018) a maioria dos moradores eram catadores de lixo, tirando seu sustendo do antigo lixão que localizava-se ao lado. Para que os loteamentos criados a partir do aterro do lixão começassem a receber as novas famílias, era necessário realocar esses moradores, pois o Beco das Latas daria lugar a avenida que serviria de acesso a esses novas Vilas. Continuando o depoimentos Valmir nos contou que: "No beco das latas a prefeitura tinha ido na casa das pessoas, pois era onde iria atrapalhar para fazer o loteamento, para fazer a entrada, veio todo mundo de lá pra cá".

Conforme Rosane Kossman(2018) as residências que foram construídas pela prefeitura na Vila Lídia para receber as famílias, eram da seguinte forma: "eram casas gêmeas, quatro casas de material, como se fosse um quadrado, quatro casas uma colada na outra. E na Vila Arco-íris: "era uma meia água de madeira e um banheiro de tijolo".

As Vilas Lídia e Arco-íris, são Vilas vizinhas, ambas localizadas na região de aterro do antigo lixão, que Apesar do processo que a prefeitura realizou, os moradores ainda encontram

facilmente resquício de lixo nos seus próprios terrenos.

> Aqui era o antigo lixão (referindo-se A Vila Lídia), eu me criei vindo buscar comida 'pros' porcos, tudo era lixão, foi tudo aterrado, tanto que se você for escavar pra fazer uma casa, tem que ter o alicerce muito bem feito, qualquer buraco que tu abrir, tu acha plástico, tudo quanto é coisa. Mas digo que aqui o pessoal ficou muito melhor alocado aqui do que lá, além e ser uma área militar e invadida, não tinha nenhuma estrutura (KOSSMAN, R. 2018).

É interessante perceber no depoimento desta moradora, que apesar das condições adversas em que ela foi submetida com sua família, como os problemas com o lixo, luz, água, as ruas; para ela foi uma grande melhora, pois ali ela teria algo que poderia chamar de seu, não estando mais em uma ocupação em área militar, onde ela reconheceu que jamais seria sua, conforme seu depoimento:

> Nós morávamos em uma área invadida lá, o próprio exército fez as plantas, hoje já tenho tudo regularizado, a grande maioria tem. Aqui nada foi invadido, hoje a grande maioria tem escritura, quem não tem escritura é que nunca pagou, nunca caprichou, a gente pagava um valor muito irrisório, muito pequeno pelo valor do terreno, quem não pagou não tem escritura isso é normal, como vai ter se você nunca pagou (KOSSMAN, R. 2018).

Em busca de melhores condições para os moradores da região, houve um movimento encabeçado por um morador já falecido, chamado de seu Quevedo, onde através de sua dedicação e apoio dos moradores, conseguiram com que a prefeitura criasse um Postinho de Saúde para atender aquela população. O prefeito Farret afirma que garantiu infra-estrutura mínima no novo loteamento, inclusive um postinho médico.

> Muita coisa foi feita muito pela luta, o postinho quem lutou muito fui um senhor que já faleceu, foi o seu Quevedo, ele que correu atrás, até que fizeram um bem pequeninho, depois que ampliaram, faz uns 20 anos, o pessoal da Renascença, Lídia e Arco-Íris são atendidos neste postinho (KOSSMAN, R. 2018).

O caso da Vila Renascença

A Vila Renascença foi construída pela prefeitura municipal para realocar principalmente a população que habitava as margens da rodovia 287 e a antiga Vila Caranguejo. No início, assim como nas Vilas Lídia e Arco-íris, haviam muitos problemas nesses loteamentos segundo os primeiros moradores, tais como a falta de: calçamento, saneamento básico, iluminação e transporte público. Problemas que foram sendo resolvidos a partir da luta da comunidade.

A área onde atualmente localiza-se a Renascença pertencia a família Carnelosso, sendo esta, negociada a partir da mobilização da comunidade por intermédio da associação comunitária e com a auxílio da ordem religiosa dos Irmãos Maristas, que inclusive, assumiram a escola São Luís que atualmente é conhecida como, escola Sérgio Lopes, vinculada a prefeitura municipal.

> Não era nada legalizado era uma vila construída na via pública, que era a Antiga rua Marques do Maricá, começava lá no Patronato e terminava lá no Boi Morto, dos dois lados tinham casa. Então na gestão do Farret, surgiu o loteamento aqui, foram comprando essa área aqui, que era dos Carnelesso (SOUZA, 2018).

A negociação iniciou no governo Osvaldo Nascimento da Silva (1977-1983), sendo concluída no governo Farret. Os primeiros ocupantes do novo loteamento vieram da Vila Caranguejo, consoante depoimento dos primeiros moradores.

> Começou no governo do Osvaldo Nascimento, e o Farret que nos entregou os terrenos, não foi feito casa não. Através da mobilização da população, não sendo inciativa da prefeitura. Eu era presidente, eu mais morava dentro da prefeitura, foi através dos moradores que conseguimos, senão ninguém consegue nada (SOUZA, 2018).

O nome da localidade foi alterado a partir da visita de um bispo católico, devido ao fato curioso do caranguejo, não "andar para frente". Este novo local deveria significar um

recomeço para os moradores, sendo assim passou-se a nominar: Renascença.

> Foi feito o reassentamento, mas para isso acontecer houve um trabalho muito grande da comunidade, a comunidade se organizou para conseguir esse espaço. Uma mobilização através da associação comunitário, naquele tempo o movimento comunitário era forte. Através desse trabalho social de mobilização das pessoas, que a gente conseguiu tirar as pessoas da via pública e trazer para o loteamento, que hoje tem tudo, não falta nada: temos água, temos luz, temos ônibus, telefone (SOUZA, 2018).

Através de reuniões organizadas pela prefeitura e pela associação comunitária, ocorridas na escola São Luís, davam-se as informações de como seriam os tramites para o processo de realocação. Os terrenos que a prefeitura loteou, eram vendidos por um preço acessível para aquelas famílias, podendo serem pagos em várias prestações. Esses terrenos ficariam inicialmente apenas no nome da mulheres.

> Aqui era no nome das mulheres não era no nome dos homens, por causa dos filhos. Não era pra vender nem pra trocar, era um terreno pra gente viver ali. Aqui era um campo tinha barreira, eles aterraram. A prefeitura comprou dos Carnelosso pra poder lotear pra nós. Era vendido, mas não muito caro (MARINHO, 2018).

Diferentemente do que ocorreu nas Vilas Lídia e Arco-íris, na Vila Renascença os moradores não receberam uma casa, eles por conta própria construíram suas residências, que com muitas dificuldade foram melhorando-a ao longo do tempo.

Ainda em seu processo inicial, a comunidade recebeu muitas famílias provenientes de outras áreas, inclusive cidades próximas como é o caso do senhor Emar Rosa oriundo de São Sepé-RS e o senhor Amadeu Proença de São Gabriel-RS. Em sua maioria os moradores eram fruto das áreas irregulares. Apesar de existem os lotes, muitas casas foram construídas ao longo das margens do Arroio Cadena, que banha a Vila, estas alicerceadas em áreas de risco, desmoronaram ao longo dos anos devido ao processo de erosão. Muitas dessas casas já não existem mais.

Considerações finais:

Santa Maria ao longo de sua história cresceu horizontalmente e verticalmente, buscando novos espaços para comportar a sua crescente população. Há nela, muitas desigualdades espaciais e socioeconômicas dentro do seu espaço urbano, resultado do desenvolvimento capitalista. A valorização dos espaços urbanos, principalmente da área central, ocasionou o afastamento da população de baixa renda para zona periféricas e ociosas.

Aqui buscamos destacar dois processos de modernização na cidade, o primeiro do final do século XIX, progresso advindo através da ferrovia e o outro da segunda metade do século XX, principal objeto de estudo para esta pesquisa.

As Vilas Lídia, Arco-íris e Renascença, tiveram sua origem na década de 1980, no governo Farret. A partir da realocação de famílias, receberam famílias realocadas de zonas que deram espaços a uma reforma urbanística, como a construção de avenidas (Lídia e Arco-íris) e a reorganização da rodovia 287(Renascença). Para empreender esse projeto foi necessário fazer a realocação de famílias de baixa renda que viviam nessas áreas modernizadas e embelezadas. Apesar de parecer perverso a ideia de realocação, as pessoas viram nesse processo uma oportunidade de vida mais digna, diante da situação na qual se encontravam anteriormente.

O protagonismo da populaçãopela busca de melhorias dos novos locias de moradia, fica evidente nos depoimentos aqui apresentados. Foi através da mobilização das lideranças, diante de muita luta que conseguiram construir melhorar as condições de infraestrutura nessas essas localidades. Nem todos os processos de realocação que se deram durante o governo Farret se deram da mesma forma e pelos mesmos motivos.

Cabe diferenciar que na Vila Lídia e Arco-íris a realocação foi por inciativa da prefeitura, que tinha o escopo de realocar as famílias que viviam no entorno do Cemitério Municipal,

Hotel de Transito, RBS-TV e Tênis Clube e da antigo Beco da Lata. Este processo contou com um elemento fundamentalmente importante da comunidade, dona Lídia, que batendo de porta em porta, mobilizou as famílias para aceitarem a proposta da prefeitura. Na Vila Renascença a iniciativa se deu a partir da UAC-União das Associações Comunitárias de Santa Maria, com lideranças da comunidade e juntamente com o apoio da ordem religiosa dos Irmãos Maristas, buscando melhores condições de vida.

Dar voz e visibilidade as pessoas dessas comunidades, nos permitiu alcançarmos uma visão vista de baixo, conhecendo a história a partir dos protagonista, que vivenciaram este momento histórico do processos de reurbanização da cidade de Santa Maria. Seus depoimentos nos ajudaram a contar aquilo que por muito tempo era silenciado. Este trabalho só poderia ser construído através destas pessoas, aqui fica nosso agradecimento pela colaboração de todos e todas que carinhosamente aceitaram participar do mesmo, que está apenas em sua fase inicial, ainda há muito material a ser investigado e produzido.

REFERÊNCIAS

[1]BELÉN. João, *História do município de Santa Maria,* Santa Maria, Ed. UFSM, 2000.

[2] FOUCAULT. M, *Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975- 1976).* Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Título Original: Il faut défendre la société

[3]CORREA, Dihony, *Memória urbana de santa maria: o progresso de realocação da Vila das latas", da "vila das pulgas" e da "vila caranguejo". Santa Maria. UFSM, 2013.*

[4]ABRAHÃO. Maria H. Menna Barreto (org.), *História e histórias de vida: destacados historiadores fazem a história rio-grandense,* Porto Alegre, PUCRS, 2001.

[5]ACHARD. Pierre, *Papel da memória,* Campinas, 1999.

[6]ALBERTI. Verena, *História oral: desafios para o século XXI,* Rio de Janeiro, Editora Fiocruz/ Casa Oswaldo Cruz/CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, 2000.

[7]BLANK. G, *Brás de Pina – experiência de urbanização de favela,* In: VALLADARES, L.P. Habitação em questão. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.

[8]BEBER. C.C, *Santa Maria 200 anos: história da economia do município,* Santa Maria. Pallotti, 1998.

[9]BECKER. Howard, *A história da vida e o mosaico científico,* São Paulo, Hucitec, 1999.

[10]BOTEGA. Leonardo da Rocha, *Ocupação da Fazenda Santa Marta em Santa Maria - RS (1991-1993),* Monografia (Especialização em História do Brasil), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

[11]BRAGA. Elisabeth dos Santos, *A construção social da memória:uma perspectiva histórico-cultural,* Ijuí, UNIJUI, 2000.

[12]CALDEIRA. T. P. *A política dos outros: O cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

[13]CAMPOS. Andrelino*, "Do quilombo à favela – A produção do 'espaço criminalizado' no Rio de Janeiro",* Ed. Bertrand Brasil, 2006.

[14]DECCA. Maria Auxiliadora Guzzo, *A vida fora das fábricas: Cotidiano operário em São Paulo- 1920-1934,* Rio de Janeiro, Paz e Terra. Oficina da História, 1987.

[15]DUPAS. Gilberto, *Economia global e exclusão social,* Paz e Terra.

[16]FERREIRA. Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (org.), *Usos e abusos da história oral,* Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

[17]FOUCAULT. M, *Microfísica do poder,* 14ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 1999

[18]_____, *Vigiar e Punir*. 23ª ed. Petrópolis, Vozes, 2000

[19]HALBWACHS, Maurice, *A memória coletiva,* São Paulo, Vértice, 1990.

[20]HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das Tradições. Coleção*

Pensamento Crítico, n^0 55, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984

[21]HOLLANDA, Cristina Buarque de, *Polícia e direitos humanos.* Editora Revan

[22]JOVCHELOVITCH, S. *Representações sociais e esfera pública,* A construção do simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, Ed. Vozes, 2000.

[22]LE GOFF, Jacques. *História e memória,* Campinas, UNICAMP, 2003.

[23]MACHADO, Marília N. da Mata, *Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador/entrevistado,* Belo Horizonte, Arte, 2000.

[24]MARICATO, E, *Metrópole na periferia do capitalismo,* São Paulo, Hucitec, 1996.

[25]MATOS, Maria Izilda Santos de. Cotidiano e Cultura. *História, Cidade e Trabalho,* Bauru, São Paulo, EDUSC, 2002.

[26]PINHEIRO, Alessandra do Carmo, *Levantamento e análise do processo de ocupação irregular do solo urbano nos últimos 30 anos (1970-2000) em Santa Maria- RS,* 2002, 112 p., Monografia (Graduação em Geografia), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2002.

[27]RAGO, Luzia Margareth, *Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890-1930,* 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

[28]RIBEIRO, L.C. de Q; LAGO, L.C, *A Divisão Favela-Bairro no Espaço Social do Rio de Janeiro,* Cadernos Metrópoles/Grupe de Pesquisa PRONEX, São Paulo, EDUC, 1999.

[28] RODRIGUES. David, *Os Lugares da Exclusão Social - Um Dispositivo de Diferenciação Pedagógica,* Rio de Janeiro:, Editora Cortez.

[29]SEIXAS. Jacy Alves de, *"Halbawachs e a memória- reconstrução do passado:memória coletiva e memória individual*. In Revista da História, São Paulo, 2001, 20.

[30]SILVA. Jailson de Souza, BARBOSA, Jorge Luiz, *"Favela – Alegria e dor na cidade",*Ed. Senac Rio, 2006.

[31]SILVA. Maria Lais Pereira, *Favelas cariocas – 1930-1964,* Ed. Contraponto, 2006.

[32]SILVA. M.O da S, *Políticas de Habitação e Preço da Terra*. SEMINARIO INTERNACIONAL DA TERRA.

[33]SIMSON. Olga R. de Moraes Von, *Os desafios contemporâneos da história oral,* Campinas: UNICAMP, 1997.

[34]SPINK. Mari Jane (org*), Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas,* 2ª ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2000.

[35]SOUZA. M.L, *Mudar a Cidade:uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos.* Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

[36]TASCHNER. S.P., VÉRAS. M.P.B, *Evolução e mudanças nas favelas paulistas,* Revista Espaço e Debates, São Paulo, no. 31, 1990.

[37]_____ *Favelas e Cortiços no Brasil:20 anos de pesquisas e políticas*, São Paulo, FAU-USP, 1993.

[38]THOMPSON. Paul, *A voz do Passado***,** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

[39]URRUTIA. Rejane Aires, *Urbanização: crescimento da área urbana, espaços ociosos e especulação imobiliária no município de Santa Maria – 1980/2000*, Santa Maria, 2002, Monografia de Especialização.

[40]ZALUAR. A, ALVITO. M (orgs), *Um século de favela,* Rio de Janeiro, Editora FGV, 1998.

Entrevistas

[1]KOSSMAN. Rosane [jul. 2018], Entrevistadores: Bruno dos Santos Martins e Silvana Grunewaldt. Santa Maria, 2018.

[2]KOSSMAN. Vilmar [jul. 2018], Entrevistadores: Bruno dos Santos Martins e Silvana Grunewaldt. Santa Maria, 2018.

[3]FARRET. José Haidar, [set. 2018], Entrevistadores: Bruno dos Santos Martins e Silvana Grunewaldt. Santa Maria, 2018.

[4]SOUZA. Adelmo [jul. 2018], Entrevistadores: Bruno dos Santos Martins e

Silvana Grunewaldt. Santa Maria, 2018.

[5] SANTOS. Emar Rosa dos [jul. 2018], Entrevistadores: Bruno dos Santos Martins e Silvana Grunewaldt. Santa Maria, 2018.

[6] MARINHO. Maria Grabriela, dos [jul. 2018], Entrevistadores: Bruno dos Santos Martins e Silvana Grunewaldt. Santa Maria, 2018.

[7]SILVEIRA. Florença Rosa [jul. 2018], Entrevistadores: Bruno dos Santos Martins e Silvana Grunewaldt. Santa Maria, 2018.

[8]SOUZA. Adelmo [jul. 2018], Entrevistadores: Bruno dos Santos Martins e Silvana Grunewaldt. Santa Maria, 2018.

[9]PROENÇA. Amadeu [jul. 2018], Entrevistadores: Bruno dos Santos Martins e Silvana Grunewaldt. Santa Maria, 2018.

.

DEMOCRACIA E COLAPSO DEMOCRÁTICO EM RONALD INGLEHART: UMA CONTRADIÇÃO

DEMOCRACY AND DEMOCRATIC COLLAPSE IN RONALD INGLEHART: A CONTRADICTION

Valéria Cabreira Cabrera[a],

[a] Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, valeriacabreira@gmail.com

RESUMO

Nos últimos anos tem-se notado o surgimento de um fenômeno de tendências globais associado à ascensão de discursos populistas xenofóbicos, particularmente ligados à partidos e movimentos de direita, que tem assumido um protagonismo crescente em diversos países, como Estados Unidos, Reino Unido, França e Brasil. Esse fenômeno aparece como crescente na medida em que encontra amparo em uma parcela considerável do eleitorado, em um momento em que o declínio econômico é sentido até mesmo em países altamente industrializados. Essa narrativa leva muitos autores, ainda que sob perspectivas distintas, a associarem esse contexto a um processo de colapso da democracia liberal no mundo. Na contramão dessa interpretação, no entanto, Ronald Inglehart (2018), não vê indícios de colapso democrático. Nesse sentido, o objetivo deste *paper* é, com base no último livro publicado por Ronald Inglehart (2018), *Cultural Evolution*, analisar criticamente a perspectiva teórica do autor no que se refere ao papel da ascensão de movimentos e partidos xenofóbicos populistas nas democracias liberais. Para tanto, o trabalho foi desenvolvido em 3 (três) momentos: primeiro, apresentam-se linhas gerais da discussão contemporânea sobre a ascensão do discurso populista xenofóbico; após, delineia-se o conceito de "Reflexo Autoritário", desenvolvido por Inglehart (2018) para explicar a onda autoritária nas democracias ocidentais; e, por fim, argumenta-se que a explicação do autor tem como propósito corroborar a teoria que desenvolve desde a década 1970, cujo pressuposto central foi confrontado pela realidade dos últimos anos.

Palavras chave: democracia, Reflexo Autoritário, teoria do desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The last years were seen as having a growth movement, with emphasis on the rise of xenophobic populist discourses, especially subordinated to the movement of parties, having assumed a leading role at the national level, such as the United States, United Kingdom, France and Brazil. higher than the level that is found in a considerable portion of the electoral element, at a time when the economic decline is made for the same in highly industrialized countries. This narrative led many authors, albeit from the perspective of distinct ones, to associate with the context of a process of collapse of liberal democracy in the world. Contrary to this interpretation, however, Ronald Inglehart (2018), are not signs of democratic collapse. This book, based on the last book published by Ronald Inglehart (2018), Cultural Evolution, and the critically a perspective of author in the Democratic airways. For that, the work was developed in 3 (three) moments: first, presenting the general lines of the discussion on the rise of populist xenophobic discourse; afterwards, the concept of "Authoritarian Reflection", developed by Inglehart (2018) for the edition of an authoritarian possibility in the western democracies, is delineated; and, finally, to argue that the author's edition is intended to corroborate the theory of the 1970s, whose central objective is confronted with the reality of the last year.

Keywords: democracy, Authoritarian Reflex, human development theory

Introdução

Em meio a interpretações nada otimistas quanto à sobrevida da democracia liberal, Ronald Inglehart (2018) chama atenção ao ir de encontro a essa interpretação. "Cultural Evolution: people's motivations are changing, and reshaping the world", o mais recente livro publicado por esse autor, traz uma tentativa de explicar a ascensão de movimentos e partidos xenofóbicos autoritários mesmo em sociedades democráticas avançadas (INGLEHART, 2018).

Para isso, o autor insere à sua teoria, chamada teoria do desenvolvimento humano, o conceito de "Reflexo Autoritário", mas não para corrigir eventuais equívocos que a realidade possa ter mostrado, e sim para confirmar que o desenvolvimento econômico conduz à democratização e ao avanço democrático ao gerar mudança cultural, isto é, trata o momento atual como uma exceção causada por questões solucionáveis politicamente.

Hoje, no entanto, mais do que analisar o avanço das democracias, é preciso atentar para um processo inverso, o processo de esvaziamento das democracias, que já é identificado por autores como Brown (2015), Dardot e Laval (2016) e Castells (2018). Esse esvaziamento tem a ver com um período em que a democracia em seu sentido primário (poder do povo) deixa de predominar, ainda que formalmente funcione bem.

Aqui, apresenta-se esse debate presente na Ciência Política e na Teoria Política contemporâneas e explica-se por qual razão acredita-se ser falha a explicação de Inglehart (2018). Assim, este texto está dividido em duas secções: na primeira, desenvolvemos linhas gerais da teoria de Ronald Inglehart, pontuando seus pressupostos e conceitos-chave, assim como discorre-se sobre o conceito de "Reflexo Autoritário" recentemente elaborado pelo autor, apresentando o argumento sobre a onda conservadora xenofóbica ascendente no mundo contemporâneo ocidental; por último, já nos resultados e discussões, explica-se porque não se está de acordo com a explicação teórica de Inglehart (2018), ressaltando o tratamento da pelo autor de questões políticas como externas ao processo de democratização e/ou de avanço democrático.

Desenvolvimento

A ideia presente na teoria do desenvolvimento humano, testada estatisticamente inúmeras vezes nas últimas quatro décadas, é de que o desenvolvimento econômico gera mudanças culturais ao longo do tempo, as quais viabilizam, em determinado estágio, o surgimento da democracia em sociedades não democráticas e o seu fortalecimento em sociedades já democráticas. Isso porque, o desenvolvimento econômico, ao resolver questões ligadas à segurança econômica, possibilitaria às pessoas preocuparem-se mais com temas ligados à livre escolha ao ponto de priorizá-los em detrimento de valores ligados à segurança econômica.

O primeiro artigo sobre o tema foi publicado por Ronald Inglehart em 1971, intitulado "The silent revolution in Europe: intergenerational change in post-industrial societies", cuja versão em português foi publicada em 2012. Nessa oportunidade, o autor suspeitou que desde o final da II Guerra Mundial os valores da população europeia estariam alterando-se de valores relacionados à segurança econômica (os quais chamou a época de valores aquisitivos) para valores ligados à expressão intelectual (denominados de valores pós-burgueses). Essa mudança de valores, segundo percebeu Inglehart (2012), estaria gerando uma importante transformação na cultura política dessas sociedades, todas sociedades industriais avançadas. Sua hipótese era de que essa mudança cultural ocorreria de geração em geração (INGLEHART, 2012).

A partir dessa pesquisa, elaborada por meio de questionário aplicado a uma amostra da população da Europa Ocidental, duas constatações se tornaram evidentes: todas as sociedades em estudo tinham industrialização avançada e a maioria das pessoas em que os valores pós-burgueses foram encontrados eram jovens. Inglehart (2012), então, defendeu que o fato de os jovens terem mais valores pós-burgueses era justamente consequência da mudança intergeracional de valores que

conjecturava, isto é, a geração em que estes jovens estariam inseridos refletiria os novos valores proeminentes naquelas sociedades (INGLEHART, 2012).

Ainda, para Inglehart (2012), como a mudança cultural dependeria de um ponto de saturação de um objetivo a que antes era dada prioridade máxima, seria provável que essa saturação em relação aos valores de segurança econômica ocorresse primeiramente entre pessoas que tivessem atingido os maiores níveis de riqueza. Por isso, a maioria das pessoas em que foram encontrados novos valores não eram apenas jovens, mas jovens de classe média (INGLEHART, 2012).

Em Inglehart e Welzel (2009), no entanto, os autores salientam que não basta uma ascensão financeira momentânea, seja pessoal ou do país, para que as pessoas desenvolvam valores pós-materialistas (termo utilizado mais recentemente para se referir aos originais valores pós-burgueses). As mudanças culturais que atuam em favor da democracia ocorrem, de acordo com Inglehart e Welzel (2009), somente quando as pessoas vivenciam altos níveis de prosperidade econômica por longos períodos. Sobretudo, a fase pré-adulta, em que a socialização do indivíduo se dá, é essencial para a formação de um estoque de valores prioritariamente pós-materialistas, isto é, ligados à livre escolha (INGLEHART; WELZEL, 2009).

Em suma, a teoria desenvolvida por Inglehart desde a década de 1970 pode ser resumida em duas hipóteses: 1) da escassez; e 2) da socialização. Pela primeira, deve-se entender que em condições de escassez a sobrevivência tem prioridade entre as pessoas, logo os valores materialistas são mais valorizados; assim, em condições de afluência econômica, a sobrevivência deixa de ser priorizada e as liberdades civis e políticas ganham espaço. Já da segunda hipótese é possível compreender que os valores básicos das pessoas refletem as condições de existência prevalecentes durante as suas fases de infância e juventude, isto é, pessoas que tiveram afluência econômica em sua fase pré-adulta provavelmente priorizarão valores de autoexpressão, ligados à livre escolha. Essas hipóteses têm sido testadas anualmente pelo menos desde de “The Silent Revolution” (1977), primeiro livro de Inglehart sobre o tema. Na interpretação dos dados, ambas as hipóteses são consideradas em conjunto (INGLEHART; WELZEL, 2009).

De acordo com essa teoria, a industrialização teria gerado a substituição de valores tradicionais por valores seculares-racionais apenas até ascensão da sociedade pós-industrial, momento em que tal substituição teria se tornado mais lenta e cessado. Nesse período, outra mudança começaria a acontecer, a substituição de valores de sobrevivência (materialistas) por valores de autoexpressão (pós-materialistas) (INGLEHART; WELZEL, 2009, 2012).

Essa segunda mudança cultural, de valores de sobrevivência para valores de autoexpressão, seria ainda mais poderosa que a primeira e teria caminhado timidamente durante a transição da sociedade pré-industrial para a sociedade industrial, tornando-se dominante com o surgimento da sociedade pós-industrial. Seus efeitos práticos seriam a maior valorização por parte das pessoas da escolha humana, da autonomia e da criatividade (INGLEHART, 1988; INGLEHART; ABRAMSON, 1999; INGLEHART; WELZEL, 2009, 2012).

Assim, Inglehart e Welzel (2009, p, 44), resumem o processo de mudança cultural:

> Nenhum outro fator tem implicações mais críticas do que o desenvolvimento socioeconômico. Ele afeta diretamente o sentimento de segurança existencial das pessoas, determinando se a sobrevivência é incerta ou se pode ser dada como garantida.

Por esse motivo, as crenças e valores das sociedades desenvolvidas seriam muito distintos daqueles das sociedades em desenvolvimento. De acordo com os autores, as diferenças culturais entre países desenvolvidos e em desenvolvimento aparecem, sobretudo, na importância dada pelas pessoas à religião, à autoexpressão e à qualidade de vida e na forma como se dão as relações de gênero. As orientações valorativas refletiriam as condições existenciais predominantes na vida das pessoas (INGLEHART; WELZEL, 2009).

Neste ano, Ronald Inglehart (2018) publicou um novo livro: "Cultural Evolution: people's motivations are changing, and reshaping the world". Logo na introdução é possível perceber que a linha teórica seguida por Inglehart não se distancia muito daquela presente em textos anteriores seus. O autor narra como a sobrevivência foi precária por muitos séculos para a humanidade – a maioria das pessoas viviam abaixo da linha da fome – o que definia a estratégia de vida dos seres humanos. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, a maioria das pessoas teria visto crescer o acesso à sobrevivência devido ao crescimento econômico de países da Europa Ocidental e dos Estados Unidos e à emergência das políticas de bem-estar social. Esse processo de crescimento econômico aliado à segurança física teria levado a uma mudança cultural intergeracional, que remodelara valores e visões de mundo, conduzindo a uma mudança de valores materialistas para pós-materialistas (INGLEHART, 2018).

Como o autor sempre defendeu o papel positivo do desenvolvimento econômico para o florescimento e o progresso da democracia, o avanço de movimentos e partidos autoritários nos últimos anos justamente em países de alta renda precisou ser explicado. Segundo Inglehart (2018, p. 173, tradução nossa) duas são as questões preementes:

> 1)) O que motiva as pessoas a apoiarem movimentos xenofóbicos autoritários em países de alta renda? 2) Por que o voto xenofóbico nesses países é muito mais alto agora do que há décadas atrás?

Inglehart (2018) afirma que a segurança existencial faz as pessoas mais tolerantes, enquanto a insegurança conduz ao oposto. Assim, pessoas que não enfatizam mais a segurança física e econômica tendem a ser menos conformistas, mais abertos a novas ideias, menos autoritários e mais tolerantes com outros grupos sociais e culturais. Segundo o seu argumento, as três décadas de segurança existencial e econômica que seguiram a II Guerra Mundial teriam fomentado a mudança cultural e a difusão da democracia pelo mundo, proporcionando a ascensão do apoio à igualdade de gênero, da tolerância a outros grupos, da autonomia individual e da proteção do meio ambiente, por exemplo. No entanto, o crescimento econômico, antes contínuo, alcançou seu ponto máximo e estabilizou nos últimos anos nas sociedades de alta renda. A maioria da população, principalmente os menos educados, sentiram esse processo como declínio da segurança existencial e passaram a dar suporte a movimentos xenofóbicos autoritários, tais como o Brexit, no Reino Unido, a Frente Nacional Francesa, na França, e a vitória de Donald Trump, nos Estados Unidos. A estabilização da economia agregada à imigração em massa teria dado força a movimentos xenofóbicos autoritários (INGLEHART, 2018).

Nesse sentido, de acordo com Inglehart (2018) o que chama de "Reflexo Autoritário" é uma reação do materialismo – ou dos materialistas, em geral, setores mais idosos e menos seguros da sociedade – às mudanças culturais que trouxeram abertura à diversidade e valorizaram a autonomia individual. Assim, o próprio pós-materialismo teria causado algo como uma reação adversa. A atenção às questões culturais ligadas à livre expressão teria feito declinar o voto de classe, minando partidos de esquerda orientados para a classe trabalhadora, que implementavam políticas de redistribuição. Além disso, as novas questões não-econômicas teriam sobreposto a clássica discussão direita-esquerda, o que teria aberto o caminho para o crescimento da desigualdade (INGLEHART, 2018).

Segundo a teoria, os pós-materialistas estão concentrados entre aqueles estratos mais seguros e educados da sociedade e são favoráveis a mudança social. Por isso, Inglehart (2018) argumenta que, muito embora, tradicionalmente, os estratos mais seguros e melhor educados apoiem partidos conservadores, com a mudança cultural eles acabaram migrando para partidos mais conectados com temas culturais e políticos. Ao mesmo tempo, os pós-materialistas de esquerda, ainda que tenham se mantido comprometidos com a constituição de uma classe média, passaram também a interessarem-se por mudança cultural e, por isso, acabaram, frequentemente, distanciando-

se dos temas tradicionais da esquerda. (INGLEHART, 2018).

Nesse sentido, os partidos populistas autoritários, segundo o autor, também não correspondem aos tradicionais partidos conservadores; enquanto estes estão comprometidos com demandas de certos seguimentos da sociedade, aqueles buscam pelos setores menos educados e seguros com base na xenofobia e na rejeição à mudança cultural rápida (INGLEHART, 2018).

Inglehart (2018) salienta que desde 1997 vem afirmando a possibilidade dessa reação ocorrer, tanto que sempre foi possível observar pessoas mais idosas e menos seguras reagindo contra a erosão dos valores da família, exemplifica. Assim, para o autor, os partidos e movimentos xenofóbicos autoritários não devem ser encarados como novidade; a diferença é que agora eles ameaçam (e em alguns casos conseguem) se inserir nos governos e, portanto, são mais notados. O autor afirma que fatores econômicos, tais como renda e desemprego, são preditores muito fracos do voto nesses partidos, isto é, fatores externos a sua linha de raciocínio de sua teoria (desenvolvimento econômico/ mudança cultural/democracia) estão por trás da reação autoritária. Nos EUA, argumenta, aqueles preocupados com problemas econômicos votaram em Hilary Clinton e aqueles preocupados coma imigração votaram em Donald Trump (INGLEHART, 2018).

Além disso, o autor enfatiza que análises a partir de dados do Survey Social Europeu mostra que em 32 países o apoio a partidos populistas autoritários parte em maioria de pequenos proprietários, não de trabalhadores manuais com baixos salários. Assim, embora o *status* de emprego seja um preditor relativamente importante, perde a significância quando fatores culturais são inseridos na testagem (INGLEHART, 2018).

Isso porque, pela lógica da teoria de Inglehart, o voto em partidos xenofóbicos autoritários deveria ser diminuído com a substituição intergeracional de pessoas, mas vem acontecendo justamente o oposto. Para o autor (2018), existe um fenômeno atual forte o bastante para barrar o efeito da substituição intergeracional, o qual atua a partir de dois fatores: 1) o declínio da segurança existencial e 2) a grande imigração. Esses dois efeitos periódicos estariam envolvidos e completariam um ao outro, coexistindo com o efeito da mudança intergeracional de valores (INGLEHART, 2018).

Assim, embora a abertura para questões relacionadas à gênero e à homossexualidade, por exemplo, cresça rapidamente como efeito da mudança intergeracional de valores, o mesmo não acontece em relação aos imigrantes. Para o autor (2018) isso está relacionado com a forma como os imigrantes são retratados pela mídia, que difunde notícias sobre terrorismo e faz com que estrangeiros se tornem perigosos aos olhos das pessoas. No que diz respeito ao declínio da segurança existencial, para Inglehart (2018), períodos de alta desigualdade social são desvios na tendência de democratização advinda do desenvolvimento econômico. O autor salienta que, embora autores – como Piketty, vejam o crescimento da desigualdade como uma consequência esperada da modernização, o processo é justamente o inverso. O crescimento da desigualdade é um fenômeno pontual, um deslocamento na tendência causado por fatores exógenos e tratável com as políticas adequadas (INGLEHART, 2018).

A desigualdade social, para Inglehart (2018), não decorre diretamente do capitalismo, mas faz refletir um estágio do desenvolvimento de dada sociedade, que depende da trajetória. Ou seja, o período de desigualdade por que passam os países de alta renda se deve ao estágio em que se encontram, mas em países em desenvolvimento, como a China e a Índia, a modernização continua atuando para o crescimento da renda. Isso ocorre porque a transição da sociedade industrial para a sociedade da economia de serviços teria minado o poder de barganha dos trabalhadores industriais e, depois, com a fase da inteligência artificial, o poder de barganha dos profissionais altamente educados. De outra parte, os países em desenvolvimento estariam em uma fase anterior, por exemplo, na China a transição atual seria da sociedade agrária para a sociedade industrial e, por isso, lá a desigualdade ainda não seria crescente (INGLEHART, 2018).

Inglehart (2018), nesse sentido, reconhece a existência de desigualdade social intensa nos países de alta renda. de acordo com o autor, apesar do crescimento do ramo tecnológico, os empregos nessa área não estão crescendo, pois as companhias que trabalham com inteligência artificial conseguem obter lucros altos com poucos funcionários. Ao mesmo tempo, pondera, tem-se a impressão de que a inteligência artificial não produz desemprego, mas isso é porque muitas pessoas, desanimadas, acabam desistindo do trabalho formal. A estratégia dos CEOs de substituir a sua força de trabalho por trabalhadores eventuais ou até mesmo por robôs maximiza os lucros das corporações contra competidores. Assim, a fase da inteligência artificial implica uma economia de 'o ganhador leva tudo', que faz aumentar a desigualdade (INGLEHART, 2018).

No entanto, para o autor, esse problema tem solução: a intervenção governamental imediata contra a concentração de renda, afirma Inglehart (2018), para quem os governos precisam criar empregos que fomentem a qualidade de vida das pessoas e as faça sentir-se com autoestima. Ou seja, para o autor, a ênfase na redistribuição de renda precisa ser retomada, por exemplo, por meio da implantação da progressão de impostos para grandes fortunas. Se isso não ocorrer, a abertura cultural advinda do pós-guerra pode ser degradada (INGLEHART, 2018).

Resultados e discussão

Ao mesmo tempo em que considera equivocada a previsão de muitos autores sobre o colapso da democracia ocidental, Inglehart (2018) anuncia páginas depois a possibilidade de a democracia ocidental ser minada na fase da inteligência artificial (o faz nos capítulos 9 e 10). Ocorre que um número importante de autores de Teoria e Ciência Política tem analisado o período atual como de estagnação e consequente queda da democracia em diversos países. Brown (2015) trata a questão em termos de "desdemocratização", um processo por meio do qual a democracia é esvaziada de "demos" em prol de uma agenda neoliberal, e é acompanhada por Dardot e Laval (2016, p 8), que afirmam que "O sistema neoliberal está nos fazendo entrar na era pós-democrática" (BROWN, 2015; DARDOT; LAVAL, 2016).

De acordo com essa literatura, esse processo leva ao esvaziamento da democracia de sua substância sem a extinguir formalmente. Para além da questão cultural, Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é uma racionalidade, que estrutura e organiza a ação dos governantes e a conduta dos governados, tornando-se a razão do capitalismo contemporâneo (DARDOT; LAVAL, 2016).

Sob outra perspectiva, Castells (2018, p. 8) vê a crise da democracia liberal em termos de ruptura da relação entre governantes e governados:

> Trata-se do colapso gradual de um modelo político de representação e governança: a democracia liberal que se havia consolidado nos dois últimos séculos, à custa de lágrimas, suor e sangue, contra os Estados autoritários e o arbítrio institucional.

Uma vez crescente a rejeição às formas institucionais de representação, surgem lideranças políticas que negam esses elementos e encontram, assim, apoio em parcela da população, interpreta Castells (2018). Nesse sentido, o autor (2018, p. 8) assevera que "Trump, Brexit, Le pen, Macron (coveiro dos partidos) são expressões significativas de uma ordem (ou de um caos) pós-liberal" (CASTELLS, 2018).

Enquanto Inglehart (2018) interpreta o caso da China como tendente à democratização, na medida em que o desenvolvimento econômico por lá continua crescente, Castells (2018) enxerga na China a consolidação de um governo autoritário, assim como na Rússia. O caso da Rússia, aliás, é um bom exemplo do que Miguel (2014) chamou de "democracia adjetiva", isto é, um governo autoritário que se consolida ao travestir-se de democrático. No mesmo sentido, enquanto em Inglehart (1971, 1977, 1988, 2018) e Inglehart e Welzel (2009, 2012) vemos todos os casos que não comprovam a teoria do desenvolvimento

humano tratados como exceção à regra, e vemos Inglehart (2018) tentar explicar apenas o surgimento de movimentos xenofóbicos nos países altamente industrializados, Brown (2015), Castells (2018) e Dardot e Laval (2016) consideram esse um fenômeno global, e não apenas Europeu e/ou Norte-americano. Assim salienta Castells (2018, p. 10):

> Na raiz desse novo panorama político europeu e mundial, está a distância crescente entre a classe política e o conjunto dos cidadãos. (...) se a crise que constato tem uma dimensão global, acima das características próprias de cada sociedade, teremos de pensar que se trata do colapso gradual de um modelo de representação.

Sobre a dinâmica da globalização, Castells (2018) argumenta que as camadas mais instruídas das populações se tornaram profissionais cosmopolitas, que atrelaram valor ao mercado mundial conectando-se pelo planeta, enquanto as camadas menos instruídas formalizaram-se como trabalhadores locais e foram menos valorizadas. Esse processo trouxe enorme desigualdade social entre esses trabalhadores, na medida em que o mercado acentuou as suas diferenças ao dizer quais profissões e funções são úteis e quais não são ao capital e ao consumo global. Assim, embora a industrialização tenha incorporado milhões de pessoas ao mercado mundial, cada sociedade individualmente foi fragmentada. Para piorar, os governos nacionais decidiram entrar na onda da globalização, para não ficarem de fora da divisão do poder (CASTELLS, 2018).

A crise da democracia liberal é elaborada em termos de pós-democracia com relevante destaque, ainda, na obra de Rancière (2014), que denuncia a interpretação equivocada de que a democracia se deixa corromper quando dá abertura à diversidade, às minorias, à igualdade. O estado pós-democrático em Rancière (2014) é justamente apresentado como aquele em que os povos não podem dispor de si mesmos, pois a eles é imposto que sejam como todos os outros: democracias liberais representativas. De outro lado, Inglehart (1977, 1988, 2012, 2018) e Inglehart e Welzel (2009) se preocupam justamente em predizer a expansão da democracia liberal representativa pelo mundo, numa ausência quase que total de crítica a esse regime político.

Por certo, não conseguiremos esgotar o diagnóstico pessimista em relação à democracia liberal presente na literatura. Nossa intenção era ilustrar o debate, sobretudo, no que se refere a 3 (três) pontos essenciais, que associam-se, de alguma forma, ao esvaziamento da democracia nos tempos atuais: 1) trata-se de um fenômeno que atinge a democracia liberal do Norte ao Sul geopolíticos; 2) está ligado à racionalidade neoliberal, que atravessa a vida política de governantes e governados, estejam eles (cons)cientes disso ou não; 3) a isso está atrelado um processo de ruptura da relação entre governantes e governados e, pensando na experiência brasileira, diríamos que também uma dinâmica de demonização da política.

Inglehart (2018), por seu turno, faz questão de salientar que esse colapso da democracia, que muitos descrevem e/ou preveem, não está ocorrendo. Na década de 1930 o liberalismo, fundamentado no *laissez-faire*, precisou reinventar-se, pois os caros danos sociais que havia causado passaram a ser sentidos, com iminência de revolta operária. Inglehart (1977, 1988, 2012, 2018) e Inglehart e Welzel (2009, 2012) pensam a democracia conduzida pelo desenvolvimento econômico, mas esquecem-se de destacar que a dinâmica que preveem dá-se em tempos neoliberais, ou seja, em tempos ultraliberais. Na teoria política muito se discute, sobretudo quando o tema é justiça, a questão da neutralidade requerida na literatura liberal mesmo em sua versão igualitária. A ideia de um consenso neoliberal como terceira via, não ligada a progressistas ou conservadores, simula neutralidade no contexto político em que se vive pelo menos desde a década de 1990. Para Stavrakakis (2018), trata-se de uma tentativa de dispersar a consciência sobre a ausência de domínio político, isto é, as instituições políticas liberais possuem um domínio apenas simbólico sobre o político, quando a regra do jogo é feita por interesses outros que não os propriamente democráticos. Primordialmente, os interesses

do capital global são de fato relevantes (STAVRAKAKIS, 2018).

Inglehart (2018), como vimos, fala da fase mais recente do desenvolvimento econômico: a fase da inteligência artificial, na qual mesmo os mais instruídos teriam sido colocados de fora do mercado de trabalho (INGLEHART, 2018). Muito embora possa parecer que Inglehart (2018) tenha ido além da dinâmica narrada por Castells (2018), acima exposta, na verdade, o autor se absteve de detalhar, propositalmente ou não, a forma como esse processo teria se dado no contexto do mercado global. O fato, contudo, é que Inglehart (2018) vislumbra o processo de deterioração das relações de trabalho e de aprofundamento das desigualdades sociais, ressaltando que a fase da inteligência artificial, sobremaneira, torna o 1% mais rico da população mundial ainda mais abastado. Ou seja, Inglehart (2018) enxerga a dinâmica de desigualdade social atrelada à economia de mercado, a interpreta como problemática para a democracia liberal, mas, ainda assim, conclui que o modelo liberal de democracia está caminhando adiante ao redor do mundo (INGLEHART, 2018).

Como vimos, em certo momento, o próprio Inglehart (2018) conclui que movimentos xenofóbicos autoritários surgem em decorrência do período de estagnação econômica e de desigualdades sociais profundas, e requer a intervenção estatal urgente com políticas sociais capazes de frear esse processo, corrosivo para a democracia liberal. Inclusive, o autor salienta que aqueles 99% menos privilegiados precisam ser representados, formando uma coalizão que leve suas demandas de fato aos governos (INGLEHART, 2018). O problema é que Inglehart (2018) não vê essa dinâmica como uma consequência lógica do processo que narra como benéfico à democracia liberal, e sim como um efeito colateral. A decorrência lógica, para o autor, é que o desenvolvimento econômico gere mudança cultural e que essa mudança propicie a democratização ou o avanço democrático. Eis o raciocínio de Inglehart (2018): o desenvolvimento econômico conduz à democracia efetiva em condições normais, em condições adversas o colapso democrático é possível.

Em nosso entendimento, as condições adversas fazem parte da dinâmica desenrolada a partir do desenvolvimento econômico. Não é possível supor que a aceleração do mercado de consumo não poderia, em algum momento, levar a desigualdade social, nem Inglehart (2018) o faz. O autor salienta a necessidade de que a atenção dos governos se volte para redistribuição de renda, pois trata a desigualdade como um fenômeno político, que, *se resolvido*, não prejudica as previsões da sua teoria. Agora, pensemos essa dinâmica sob uma leitura inversa: *se não resolvida*, a desigualdade social prejudica as previsões da teoria do desenvolvimento humano. Isso nos faz interpretar que a desigualdade social deveria ser tratada como um fenômeno essencial à democratização e ao avanço democrático, e não como um fenômeno externo, que nada tem a ver com o processo previsto.

Nesse sentido, a (des)igualdade social permanece apartada da democratização e do avanço democrático em Inglehart (2018), quando o próprio autor nos informa que esse fenômeno é capaz de deteriorar a democracia. Se a desigualdade é um fenômeno político, externo ao processo de mudança cultural trazida pelo desenvolvimento econômico, Inglehart (2018) explica a democracia "por fora" da política. Sob o argumento do autor, a desigualdade é um efeito colateral de caráter político, enquanto a democratização e o avanço democrático têm caráter cultural.

Para nós, se é que ainda precisa ser dito, a igualdade social é primordial ao processo de democratização ou de avanço democrático. A emancipação, a que Inglehart e Welzel (2009) se referem, depende também da diminuição ou erradicação da desigualdade social. Em certa altura de *Cultural Evolution*, Inglehart (2018) critica Piketty por retirar os fatores políticos de sua análise (INGLEHART, 2018). Obviamente, o autor pretendeu enfatizar a desigualdade como solucionável, salientando que Piketty ignorou os resultados oriundos de políticas públicas. Em nosso entendimento, Inglehart (2018) é quem desprestigia a política ao não inserir a (des)igualdade na dinâmica que prevê. Desse modo, o autor acaba por subestimar a realidade social, apostando

cegamente em uma neutralidade e em um consenso trazido pelo diálogo, numa interpretação tipicamente liberal semelhante a que Mouffe (2015, p. 1) chamou de "pós-política" (MOUFFE, 2015).

Observe-se que o crescimento da desigualdade, para Inglehart (2018), não é inerente ao capitalismo e/ou ao desenvolvimento econômico. Segundo o autor, o período de desigualdade reflete apenas um estágio do desenvolvimento econômico da sociedade, que, conforme já dissemos, depende da trajetória. Em nossa percepção, ainda que a desigualdade não seja inerente, pode ser decorrente do capitalismo ou do desenvolvimento econômico. Portanto, o desenvolvimento econômico é, na verdade, uma faca de dois gumes: se conduz à democracia, pode também conduzir à desdemocratização. O fato de a desigualdade ser solucionável com as políticas adequadas não isenta o desenvolvimento econômico de tê-la direta ou indiretamente causado. Ademais, ainda que seja solucionável, a promoção da igualdade social depende enormemente de vontade política e, sobretudo, de contrariar interesses influentes – não raro ligados ao mercado – nas dinâmicas governamentais. Isso demonstra que o desenvolvimento econômico, por si só, não conduz à democracia efetiva e que as políticas reparadoras da desigualdade social fazem parte do processo de democratização ou de avanço democrático.

Nesse sentido, entendemos como imprecisão afirmar que a desigualdade social não decorre do desenvolvimento econômico e que o desenvolvimento econômico, por si só, conduz a democratização por meio da mudança cultural. Mais do que isso, a dinâmica cultural e social aparece quase que como refém da dinâmica econômica na teoria do desenvolvimento humano. Em sociedades de capitalismo tardio, sobremaneira, interpretamos que essa dinâmica de mercado sobreposta à democrática, na prática, pode estar associada à ascensão contemporânea de movimentos populistas autoritários também em sociedades não desenvolvidas. Embora Inglehart (2018) tenha se detido a explicar a ascensão desses movimentos em sociedades industrias avançadas – porque, provavelmente, considera esperado em sociedades não desenvolvidas, repleta de materialistas – nossa interpretação é justamente oposta: sociedades democráticas introduzidas no mercado global, que passam a preterir demandas de inclusão social em prol de demandas do mercado para adequar-se ao modelo Ocidental, constroem democracias superficiais, em que a dinâmica institucional dá ar de normalidade e funcionamento, em um processo que beira à desdemocratização.

Tem um fator, que, muito embora possa não parecer, está atrelado à interpretação de Inglehart (1971, 1977, 1988, 2018) e Inglehart e Welzel (2009, 2012) sobre a democracia. Os autores tendem a localizar sociedades em desenvolvimento em um tempo distante daquele em que estão inseridos; como se dissessem: tais sociedades não chegaram ao ponto ideal na linha evolutiva, mas estão a caminho. Inglehart (2018) trabalha com a noção de evolução para dar conta justamente dessa distinção temporal, sobretudo, em dois momentos: primeiro, a trajetória cultural de países de maioria materialista é vista de maneira a julgar a sua não adequação ao modelo de desenvolvimento econômico e político ocidental, presente nos países de maioria pós-materialista. Assim, não desenvolvimento acaba associado à incapacidade cultural, o que em um segundo momento, legitima a lógica da mudança cultural (passagem de valores materialista para pós-materialistas) como necessária à democratização. Como a representação materialismo/pós-materialismo é de autoria própria, o autor tem a liberdade de compreendê-las a partir de uma referência e, por isso, acaba por elaborar uma classificação binária, na qual os países desenvolvidos aparecem como referência.

A democracia em seu modelo liberal é vista como a forma de governo mais justa, adequada e eficiente a qualquer Estado pelo autor. Existe e funciona bem em países desenvolvidos e precisa ser levada a todos os demais países, como se nenhum outro modelo democrático alternativo tivesse sido teorizado e/ou colocado em prática na história. Quando falamos em democracia liberal, não é tarde

salientar, nos referimos ao modelo representativo associado a direitos civis e políticos, como aparece em Inglehart e Welzel (2009). Dessa forma, é bastante lógico que a construção da teoria do desenvolvimento humano possua características próprias das sociedades democráticas liberais avançadas como positivas. Nesse sentido, os países de maioria materialista são associados à religiosidade, violência, corrupção, enquanto os países de maioria pós-materialista são considerados secularizados, pacíficos, com elites comprometidas. Na teoria do desenvolvimento humano, a Europa Ocidental e os Estados Unidos são o centro do desenvolvimento e o ponto de chegada para a maioria dos demais países ali representados.

Portanto, dada que atrelada à democracia liberal, primeiro, a lógica dessa teoria não pode ser tratada como previsível, pois trata-se de uma narrativa da dinâmica liberal ocidental, que é contingente. Depois, não custa salientar, atribuir à genética a propensão à autoexpressão soa como culpabilização das populações não propensas por não se adequarem às condições teoricamente necessárias para a democracia liberal. A questão cremos não se tratar da existência ou não de uma cultura política homogênea nas mais variadas sociedades, mas sim da mobilização que é feita das características particulares de cada cultura política e da forma como as pessoas se identificam e são representadas.

O objetivo de Inglehart (2018) nos parece apenas o de mobilizar o argumento de maneira a corroborar a democracia liberal sem retratar o devido contexto. Pôr em contexto não significa abordar as diferenças de trajetória ou mesmo genéticas, isso o autor faz. Pôr em contexto exige considerar as características locais como próprias e atuar a partir delas, em lugar de esperar que essas caracteríscas mudem para adequarem-se ao modelo Ocidental de desenvolvimento e de democracia. Nota-se, portanto, que a ideia de evolução se transforma em uma maneira de medir a distância social, cultural e econômica que Inglehart (2018) assume existir entre países desenvolvidos e não desenvolvidos, por meio da ênfase nas deficiências que estes possuem em relação àqueles.

Conclusões

Ao propor esse artigo teórico pensou-se em contribuir com o debate sobre a difusão de certas representações que circundam a produção do conhecimento, legitimando determinadas interpretações do mundo social e político a partir de achados empíricos robustos, mas com pouca discussão teórica entre os pares. A teoria do desenvolvimento humano foi replicada inúmeras vezes ao redor do mundo por pesquisadores interessados em descobrir se os modelos estatísticos propostos por Inglehart eram consistentes (FLANAGAN, 1982; CLARKE; DUTT, 1991; DAVIS; DAVENPORT, 1999, KYVELIDIS, 2002; RIBEIRO, 2007, 2011). A teoria em si, entretanto, quase não foi posta em discussão.

Obviamente, não se pretendeu aqui desvendar intenções subjacentes da representação de Inglehart sobre a democratização e o avanço democrático, mas sim demonstrar que sua tese possui contradições em seus pressupostos e que, apesar disso, atingiu o efeito objetivo de difundir-se e de tornar-se uma linha orientadora do pensamento de grande parte de uma subárea robusta da Ciência Política, a Cultura Política.

Interessante notar como o próprio Inglehart (2018) acredita na desigualdade social como promotora de um processo de corrosão da democracia e, ainda assim, interpreta o fenômeno de forma a reafirmar as previsões da sua teoria, quando seu próprio argumento indica que talvez a análise estatística não seja capaz de captar a contingência típica dos fenômenos sociais e políticos. Para o autor, um dos fatores geradores de desigualdade social foi a introdução de questões não-econômicas ligadas ao pós-materialismo, deslocando o foco da discussão política da redistribuição. Contrário *sensu*, para Inglehart (2018), não foi o desenvolvimento econômico que gerou desigualdade social profunda, e sim o fato de as políticas sociais terem deixado por certo período de aparar as arestas das diferenças econômicas entre as pessoas. Para nós, em um raciocínio quase primário, pode-se interpretar que se o desenvolvimento econômico não

gerasse arestas a serem aparadas, não haveria desigualdades sociais profundas.

É certo que lemos Ronald Inglehart com outras lentes que não aquelas da *Political Science*. Inevitavelmente, leituras outras nos fizeram lembrar de argumentos e de autores não afeitos à teoria da Cultura Política. No entanto, neste caso, foi preciso fazer essa conversa entre Ciência Política e Teoria Política, pois aqui o que estava em questão era a *teoria* do desenvolvimento humano, e não a sua verificação empírica.

De qualquer sorte, este *paper* trata apenas de delinear linhas gerais de uma crítica à teoria do desenvolvimento humano de Inglehart. Para continuarmos essa análise, nossos trabalhos futuros precisarão dar conta de desvendar minuciosamente: (a) quais pressupostos levam o autor a compreender a democratização como um processo de mudança cultural; (b) porque essa mudança cultural é tida pelo autor como dependente da trajetória de cada país, como se as sociedades não estivessem inseridas em um sistema global; (c) que lugar ganha "o político" no conceito de democracia de Inglehart; e d) como o autor interpreta casos de sociedades que não se enquadram em sua regra geral.

Já para melhor compreender a dinâmica da teoria do desenvolvimento humano, será preciso decifrar porque Inglehart crê que: (a) o desenvolvimento econômico gera mudança cultural tendente à abertura à diversidade, mas isso não se aplica à imigração; (b) a desigualdade social é oriunda da era da inteligência artificial, mas não decorre do desenvolvimento econômico; e (c) finalmente, a reação autoritária era previsível perante a desigualdade social, mas essa desigualdade não merece lugar de destaque na teoria do desenvolvimento humano.

Como uma pista a orientar essa discussão, salientamos que a ausência de crítica por parte de Inglehart (2018) ao modelo de democracia liberal é uma questão essencial. O autor apenas se preocupa em descrever fatores que provavelmente expandirão pelo mundo esse modelo, considerado ideal; logo, não aborda suas patologias, na medida em que busca explicar questões problemáticas sempre como externas, e não como inerentes a ele.

REFERÊNCIAS

[1] INGLEHART, R. *Cultural Evolution: people's motivations are changing and reshaping the world.* Cambridge, Cambridge University Press, 2018.

[2] BROWN, W. *Undoing the demos: Neoliberalismo stealth revolution.* Cambridge, MIT Press, 2015.

[3] DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal.* São Paulo, Boitempo, 2016.

[4] CASTELLS, M. *Ruptura: a crise da democracia liberal.* Rio de Janeiro, Zahar, 2018.

[5] INGLEHART, Ronald. *Revista de Sociologia e Política,* 20 (2012) 191.

[6] INGLEHART, Ronald. WELZEL, Christian. *Modernização, mudança cultural e democracia: a sequência do desenvolvimento humano*. São Paulo, Francis, 2009.

[7] INGLEHART, R. *The Silent Revolution*, Princeton, Princeton University Press, 1977.

[8] INGLEHART, R.; WELZEL, C. *Foreign Affairs*. (2012) 33-48.

[9] INGLEHART, Ronald. *American Political Science Review*. 82 (1988) 1230.

[10] INGLEHART, R. ABRAMSON, P**.** *The American Political Science Review*. 93 (1999) 677.

[11] RANCIÈRE, J. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

[12] STAVRAKAKIS, Y. *Atlas of transformation*, 2018.

[13] MOUFFE, C. *Sobre o político*. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2015.

[14] FLANAGAN, S. C. *Comparative Politics*, 11 (1979) 278.

[15] CLARKE, H. D.; DUTT, N. *American Political Science Review* 85 (1995) 205.

[16] DAVIS, D. W.; DEVENPORT, C. *The American Political Science Review*, 93 (1999) 664.

[17] KYVELIDIS, I. *European Integration online Papers*, 5 (2001) 1-25.

[18] RIBEIRO, E. A. *Sociedade e Estado, Brasília,* 22 (2007) 400.

[19] RIBEIRO, E. A. *Valores pós-materialistas e cultura política no Brasil*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, 2011.

A INFLUÊNCIA DAS CRÔNICAS HISTÓRICAS EM RICARDO III, DE WILLIAM SHAKESPEARE

THE INFLUENCE OF HISTORICAL CHRONICLES IN WILLIAM SHAKESPEARE'S RICHARD III

Wladimir D'Ávila Uszacki[a]

[a] *Licenciado em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2017), Graduando em História pela mesma (2018–) e Graduando em Direito pela Universidade Franciscana (UFN, 2014–), w.d.uszacki@gmail.com*

RESUMO

Esta pesquisa analisa o contexto político-histórico da Inglaterra e da legitimação da dinastia Tudor, e o retrato feito por Shakespeare de Ricardo III. *Ricardo III* é uma das peças que marcaram o arquétipo de um rei vilão em sua essência: não apenas comete crimes por um propósito desvirtuado, mas um ser que é de modo imanente malevolente e insidioso. Essa é uma peça cujo foco se dá em uma personagem histórica real: o rei Ricardo III da Inglaterra, que reinou de 1483 a 1485, sendo o último rei inglês a morrer em batalha. A usurpação de seu trono por Henrique Tudor (Henrique VII), acarretou em uma verdadeira campanha de reescrita histórica, retratando Ricardo como uma criatura que precisava ser destronada pelo bem da Inglaterra. Os cronistas, em especial Thomas More, foram responsáveis por retratar Ricardo III como uma figura monstruosa e maléfica, onde o próprio corpo do rei, a "personificação do Estado", materializa-se em algo corrupto física e mentalmente. Shakespeare usou esta figura "histórica" como base para a caracterização de Ricardo III, perpetuando e petrificando a vilania de Ricardo III como uma criatura tão maligna que nem crianças ou sua própria família são imunes à sua malevolência. Ele figura, então, como uma figura maquiavélica, tanto na ficção histórica de Shakespeare, quanto na "não-ficção" dos cronistas históricos; uma verdadeira distorção da imagem de um monarca no final do período medieval, para a legitimação política da dinastia que tomou seu poder.

Palavras chave: William Shakespeare, Ricardo III, History Plays, Legitimação.

ABSTRACT

This research analyses the English historical-political context of Renaissance Britain, the legitimation of the Tudor dynasty and the portrait of Richard III depicted by Shakespeare. *Richard III* is one the plays which set the villain king archetype in its essence: not only does he commit heinous crimes, his very being is immanently malignant and insidious. The focus of the play on a historical figure: king Richard III, who reigned from 1483 through 1485, being the last English king to die in battle. The usurpation of his throne by Henry Tudor (Henry VII) led to a true historical rewriting campaign, depicting Richard as a creature who needed to be dethroned for the good of England. The historical chroniclers, especially Thomas More, were responsible for picturing Richard III as a monstrous and evil figure, in which the very body of the king, the "embodiment of the State", materialized itself in something physically and mentally corrupt. Shakespeare used such "historical figure" as a basis for the character of Richard III, perpetuating and solidifying Richard's villainy as something so malevolent that neither children, nor his own family are immune from. He is characterized as a Machiavellian figure, both in Shakespeare's fiction, and historical "non-fiction" from the chroniclers; a true distortion of the image of a late medieval monarch, for the political legitimation of the dynasty that took his power.

Keywords: William Shakespeare, Richard III, History Plays, Legitimation.

Introdução

Graças às peças de William Shakespeare, o gênero teatral *History Play* (peça histórica) foi formalmente oficializado na história da literatura e do teatro. A produção desse gênero teatral envolvia conhecimento e pesquisa histórica, e isso dependia dos *cronistas*, os historiadores da época. Por mais que qualquer cronista tentasse ser imparcial, todo texto sempre possui parcialidades, essas parcialidades aparecem nas produções que usam esses textos como fonte. *Ricardo III*, de William Shakespeare, apresenta diversos elementos do enredo e desfecho que mostram a influência dessas crônicas históricas na peça.

A análise textual foi feita através de pesquisa bibliográfica do texto de *Ricardo III*, assim como a bibliografia sobre o texto, escritos sobre o contexto e sobre os cronistas que mais influenciaram Shakespeare na produção dessa peça.

Além da influência da crônica histórica no texto dramatúrgico, existe ainda uma influência paralela dessa peça sobre a cultura e o consenso acerca dos eventos e personagens históricos; uma influência da peça aliada à influência dos textos históricos. Tal influência foi tamanha que ainda hoje Ricardo III é dado como exemplo de tirania monárquica e instabilidade política do medievo. Isso porque aquilo que foi escrito sobre o monarca verdadeiro, foi escrito por aqueles que o derrotaram na guerra, e essa vilania atribuída ao rei Ricardo III foi utilizada para legitimar a dinastia Tudor que reinou a Inglaterra.

Desenvolvimento

Em 1623, sete anos após a morte de William Shakespeare, John Heminges e Henry Condell[75] fizeram uma coletânea de suas peças em um único livro, o *Folio*. Nesta coletânea, as peças foram dispostas dentro de três gêneros categorizados como: *Comédias*, *Tragédias* e *Histórias*. Shakespeare não inventou o gênero *Histórias*, mas a sua coletânea póstuma foi aquilo que oficializou o gênero como um gênero teatral reconhecido e registrado. Essa inclusão do gênero no *Folio* "confirma que esse era um gênero teatral que o próprio Shakespeare endossava" (HATTAWAY, 2001, p. 3)[1], estando presente em uma das falas do personagem Polonius em *Hamlet*, após anunciar a chegada dos atores à corte de Elsinore:

> The best actors in the world, either for tragedy, comedy, history, pastoral, pastoral-comical, historical-pastoral, tragical-historical, tragical-comical-historical-pastoral, scene individable, or poem (Hamlet, II.ii.416–420 in: SHAKESPEARE, 2015, p. 685)[2]

Este excerto mostra que Shakespeare tinha consciência do gênero *história* como um gênero teatral, sendo o terceiro mencionado por Polonius. Não apenas como um gênero específico, mas como gênero híbrido com outros, como histórico-pastoral, trágico-histórico. A afirmação que o autor faz através da personagem é de que *história* é um gênero teatral conhecido e reconhecível, não uma tradição obscura, nem uma invenção própria para teor dramático ou cômico na própria peça.

O drama histórico, cuja melhor e mais adequada designação seria "peças sobre reis", pode conter elementos da tragédia, elementos da comédia, ambos misturados, ou algo totalmente diverso. Esse gênero também não é exclusivo sobre "morte de um rei" ou a "vida de um monarca", pois as peças variam em temas e desfechos. Não há um padrão único e generalizante que sirva como definição específica. As peças não retratam a vida inteira de um rei, desde seu nascimento à sua morte, nem retratam necessariamente os eventos diretamente relacionados à sua morte. O único elemento generalizador é que as peças são nomeadas de acordo com reis históricos, que realmente existiram, e eles estão presentes na peça como personagens, não necessariamente como personagens principais. Esse gênero

[75] Heminges e Condell foram atores na companhia de teatro The King's Men, na qual Shakespeare escreveu a maior parte de suas peças.

histórico não era exclusivo de Shakespeare, outros dramaturgos de sua época também escreviam, como Christopher Marlowe, que junto com Shakespeare, escreveram *Edward II*. "Ricardo III" também não era um tema exclusivo seu, pois na década anterior (c.1584) havia uma peça *acadêmica* em latim intitulada *Ricardus Tertius*, de Thomas Legge, que também retratava Ricardo como um vilão tirânico. Apesar disso, discutivelmente, Shakespeare foi o maior contribuinte para o gênero, sendo um dos autores que mais escreveu peças históricas (HOENSELAARS in: HATTAWAY, 2001).

Em 1597 foi publicada a primeira edição *Quarto*[76] da *Tragédia de Ricardo III*, de William Shakespeare. Ela foi, muito provavelmente, escrita e representada entre 1593 e 1594, durante o reino de Elizabeth I, a última rainha Tudor. Essa peça mostra a acessão e morte de Ricardo de Gloucester ao trono da Inglaterra, que assassinando irmão, sobrinhos, e através de esquemas e complôs, sendo o último na linha de sucessão direta, torna-se rei. A peça retrata uma ficção onde vilania e sobrenatural se aliam para dar um fim "justo" a um rei maligno, que seria o último de uma linhagem ilegítima da família real inglesa do séc XIV.

Essas peças eram construídas baseando-se em eventos históricos e personagens reais, para fazer isso, o dramaturgo precisava de pesquisa histórica. "Shakespeare não podia criar *ex nihilo"* (HUNTER, G. K. in: HATTAWAY, 2001, p. 25), do nada, então suas peças históricas não são invenções puramente ficcionais. Elas foram inspiradas e influenciadas pelos escritos e crônicas históricas. O verdadeiro rei Ricardo III foi o último rei da casa de York, sendo a batalha final entre Ricardo III e Henrique de Richmond (Henrique VII) em Bosworth considerada, tipicamente, como o marco do final da "Guerra das Rosas", uma série de conflitos bélicos entre as casas de York, cujo sinete da casa era uma rosa branca, e de Lancaster, cujo sinete era uma rosa vermelha.

Os *cronistas* eram entendidos, em sua época, como hoje consideramos historiadores. Eram eles que faziam a pesquisa de campo e documental para escrever sobre os eventos correntes, e eventos do passado. Eles iam até os locais, entrevistavam testemunhas, anciãos e figuras que possam saber algo sobre o objeto de pesquisa, inclusive descendentes de testemunhas, ou até descendentes de pessoas que conheceram testemunhas. Seu objetivo era catalogar as narrativas sobre os fatos—narrativas pessoais, lendas e até folclore—para então juntar essas narrativas em uma história coesa sobre o evento. É importante ressaltar que, diferentemente de historiadores atuais, os cronistas não possuiam uma "metodologia" específica, não tinham "código de ética" e também não se negavam a misturar lenda e história como fatos. Segundo Hattaway (2001, p. 11), os cronistas não faziam distinção entre personagens históricos e fictícios, enquanto para um público moderno, é esperado que a "verdade histórica" seja derivada de documentos escritos, testemunhos e análise estatística, qualquer coisa diversa disso seria inaceitável. Mas para eles, criar uma narrativa fictícia era tão normal na sua produção, que os próprios cronistas acrescentavam discursos que as figuras históricas em certas ocasiões *poderiam*, ou *deveriam* ter feito, discursos poéticos ou não, de acordo com o tipo ou "personalidade" da figura histórica, dentro de certas ocasiões. Outra nota de extrema relevância se deve fazer sobre o financiamento deles: cronistas não faziam seu trabalho gratuitamente; geralmente eram financiados ou patrocinados por aristocratas, para que a narrativa histórica incluísse feitos seus, ou de seus antepassados, para assim elevar ou legitimar o status da família, e do patrono, até mesmo alterando fatos para apoiar perspectivas "partidárias" (GOY-BLANQUET, in: HATTAWAY, 2001, p. 61). Aquilo que é escrito como "história", as

[76] *Quarto* é uma versão impressa da peça, de baixo custo, vendida após o término das encenações no teatro. O processo de escrita até a última encenação de uma peça levava cerca de dois meses, após esse período, a companhia não poderia lucrar com uma peça antiga que não é mais encenada, assim, era costumeiro editarem uma versão impressa para venda comercial. *Ricardo III* teve oito publicações diferentes em versão *Quarto*, entre 1597 e 1622.

crônicas históricas, é influenciado pela política daqueles que a escrevem (HATTAWAY, 2001, p. 4). Em *Ricardo III* há um exemplo desse tipo de alteração histórica, não para encaixar poeticamente ou artisticamente na trama da peça, mas para agradar ou influenciar o patrono. Stanley, personagem da peça, se mostra um servidor leal, entretanto, ele se mostra em conflito: sua lealdade ao rei, e a tirania vilânica (e injusta) de Ricardo III, então ele apoia Henrique a derrubar o rei. O verdadeiro Thomas Stanley foi uma personagem de "pouca relevância" nos eventos históricos entre 1483–1485, entretanto, na peça, sua atuação é pivotal na derrocada de Ricardo III e ascensão de Henrique VII. Como a peça provavelmente foi escrita entre 1593–1594, acredita-se que Shakespeare já fosse membro da companhia de teatro Lord Strange's Men, Lord Strange era Ferdinado Stanley, descendente de Thomas Stanley. A maior probabilidade é que Shakespeare tenha aumentado a importância de Stanley na peça como uma homenagem ao seu patrono, Lord Strange. Nem mesmo as peças eram imunes às políticas do contexto na qual foram produzidas.

Os cronistas e historiadores Tudor colocaram Ricardo II e Ricardo III nas duas extremidades da Guerra das Rosas: no início e fim, respectivamente (SAUL, 2005, p. 10)[3], iniciando este período em 1399, com a deposição de Ricardo II, e encerrando-o em 1485, com a morte de Ricardo III. A Guerra das Rosas foi a maior guerra civil da Inglaterra, e o período mais conflituoso é entre os anos de 1455 e 1485[77]. O conceito de "Guerra das Rosas" foi formulado por Edward Hall em sua crônica *The Union of the Two Noble and Illustre Families of Lancastre and Yorke*, publicado em 1548. Nesta crônica, a Guerra das Rosas é entendida como um período de disputas e pecuinhas senhoriais, "brigas feudais", onde todo o caos da política medieval está materializado em um conflito nacional causado por famílias rivais.

O principal arquétipo de Ricardo III (tanto da peça quanto das crônicas históricas) é que o homem Ricardo era uma criatura fisicamente e mentalmente monstruosa. A maior e principal fonte histórica a respeito de Ricardo III até então é a crônica de Thomas More, *The History of King Richard III*, escrita entre 1513 e 1519, da qual Edward Hall usou como fonte principal para desenhar Ricardo III como não apenas um vilão tirânico, mas um monstro, defeituoso, uma aberração da natureza, cuja própria essência é maligna.

> little of stature, ill-featured of limbs, crook-backed, his left shoulder much higher than his right, hard-favored of visage, and such as is in states called warly,70 in other men otherwise. He was malicious, wrathful, envious, and, from afore his birth, ever froward. It is for truth reported that the duchess his mother had so much ado in her travail that she could not be delivered of him uncut, and that he came into the world with the feet forward (as men be borne outward) and, as the fame runneth, also not untoothed—whether men, of hatred, report above the truth, or else that nature changed her course in his beginning which in the course of his life many things unnaturally committed. […] He was close and secret, a deep dissimuler: lowly of countenance, arrogant of heart; outwardly companable where he inwardly hated; (MORE, 2005, pp. 9–11)[5]

A descrição dada por More é de uma criatura que não nasceu naturalmente, que precisou ser cortada do útero (parto Cesária), nasceu com os pés primeiro, ao invés de sair com a cabeça, e já nasceu com dentes. É uma pessoa de baixa estatura, ombros tortos, corcunda, naturalmente inclinado à dissimulação, mentira, arrogância e manipulação.[78] A própria

[77] Para os propósitos deste estudo, o conflito principal é considerado neste período, por ser o utilizado pelos Tudors para legitimar sua dinastia, entretanto, houveram conflitos subsequentes, por outros pretendentes à coroa que ocorreram até 1525, mas a última disputa preocupante para Henry VII foi em 1497 (HICKS, 2003)[4]. Assim, o conflito todo pode ser entendido como o período entre 1399–1525.

[78] É importante ressaltar aqui que, de fato, Ricardo III sofria de uma condição fisiológica aparente: ele tinha escoliose grave, o que provavelmente lhe forçava a manter a parte superior do torso inclinada, problemas comprovados após análise do esqueleto de Ricardo III, descoberto em 2012 (APPLEBY, J.; BUCKLEY, R.; FOXHALL, L. et al, 2012)[6].

vinda ao mundo de Ricardo III teria sido algo anormal, e essa pessoa teria uma índole tão malévola que todos os seus sentimentos eram negativos, praticamente vícios da alma. E há uma relação muito forte entre os vícios: *vícios* eram personagens do teatro medieval, em especial das *moralidades*[79] (que ainda eram populares no tempo de Shakespeare), e eles eram personificações dos vícios da alma, apresentados na *arbor virtiorum*—a árvore dos vícios, uma representação gráfica dos sete vícios capitais (genericamente compreendidos como os pecados capitais hoje), e os sete vícios menores de cada vício capital. Na representação religiosa, esses vícios eram comportamentos indesejados, que levariam à perdição, e eram diretamente opostos pelas virtudes apresentadas na *arbor virtutum*—a árvore das virtudes, onde são representadas as sete virtudes capitais, e suas virtudes menores, comportamentos desejados e necessários para uma vida de piedade religiosa (TUCKER, 2015)[7]. Ricardo III, em Shakespeare, parece inspirado nos *vícios* teatrais, tanto que a propria personagem menciona "Thus, like the formal Vice Iniquity, I moralize two meanings in one word" (*Richard III*, III.i.82–83, in JOWETT, 2001, p. 236). Ricardo III se compara a um *vício* do teatro, capaz de moralizar dois significados em uma palavra. Entretanto, ele não é um vício, pois não é uma personagem estanque, reproduzível e estereotípica. As personagens de Shakespeare, mesmo que superficialmente, apresentam profundidade, apresentam tipos de consciências diferentes entre si. Ainda assim, Ricardo III apresenta capacidades negativas, como vários *vícios* em uma única personagem.

Em 1577, foi publicada a crônica histórica de Raphael Holinshed, *Chronicles of England, Scotland and Ireland*, um trabalho colaborativo, em vários volumes, que apresenta uma história das ilhas da Bretanha, do período pré-saxão até a era Tudor. Neste trabalho, Holinshed usa muito de Hall na descrição de Ricardo III, assim como reflexões nos escritos de Thomas More. Raphael Holinshed é considerado como a principal fonte de Shakespeare para todas as suas *histórias*, e muitos elementos presentes em Holinshed aparecem, de forma ou outra, em *Ricardo III*. Entretanto, ele não usou exatamente tudo que foi descrito por More, detalhes mais fantásticos ou incríveis dados por Hall e More foram ignorados por Holinshed, como por exemplo a gestação de Ricardo III ter durado cerca de dois anos. Mesmo assim, ele manteve a caricatura de alguém deformado fisicamente, com malevolência, considerando-o a Lúcifer, por ser cruel e cobiçoso (HOLINSHED, 2014, p. 408)[8].

Resultados e discussão

As crônicas históricas usadas por Shakespeare foram todas escritas durante o reinado Tudor: More e Hall durante o reinado de Henrique VIII, Holinshed durante o reinado de Elizabeth I. Inegavelmente, são produtos de um período e um contexto no qual não poderia haver dissidência do discurso oficial do Estado. Os cronistas precisavam manter um discurso que fosse legitimador para o domínio Tudor, e isso incluía as caracterizações horrendas de figuras rivais dos Tudor, ou elevação de atos e pessoas da dinastia.

> Holinshed's chronicle offers stories, but also colors the narrative of events with set speeches and reflections upon the course of action, judging and reviewing the events. (HATTAWAY, 2001, p. 14)

Como Hattaway menciona, as crônicas históricas de Holinshed não apenas trazem os fatos, as histórias, mas dão cores a elas. Holinshed floreia e até cria discursos, apresenta reflexões sobre as sucessões dos fatos, e julgamentos sobre os eventos e sobre ações de figuras históricas. Quando esses

[79] *Moralidade* é um gênero teatral alegórico, onde as personagens são representações dos *vícios* e *virtudes*, como Ira e Luxúria, Honra e Misericórdia. Esses personagens tentam convencer um humano, que é uma alegoria para a humanidade como um todo, e cujo nome geralmente é "Todomundo" (Everyman). Essas peças são uma alegoria da luta entre o bem e o mal pela alma da humanidade, uma disputa entre a salvação e a perdição.

elementos subjetivos são acrescentados às narrativas históricas, elas passam a ser lidas como partes factuais dessas narrativas, passam a se tornar a própria história.

Uma das principais características que permeiam todas as narrativas—crônicas históricas e peças—é a monstruosidade de Ricardo III. Ele é deformado, anormal, desproporcional, coxo. Essa representação física traz dois simbolismos extremamente relevantes e potentes na época: a providência divina, e a representação do Estado.

Monstros são onipresentes no imaginário medieval, e eles são a prova do poder de Deus, o poder de criar seres aquém do *homem*, coisas não humanas (LE GOFF; TRUONG, 2006, p. 147)[9]. Deus é diretamente relacionado à criação de cada criatura na terra, se um homem é desfigurado, essa é a vontade divina, existe motivo plausível para isso dentro do universo da providência. O plano divino exige que esse sujeito seja dessa forma, para que a sucessão de eventos leve ao planejado pela entidade divina. Essa ideia serve como justificativa divina, ou até conformismo, da criação de uma criatura monstruosa e malévola como Ricardo III. Esse é o plano feito por Deus, e assim deve ser. Isso estabelece uma ideia de superação necessária imposta pelo destino: Ricardo III é o último grande mal que precisa ser derrotado para que a Inglaterra torne-se um reino divino, para que a monarquia inglesa esteja de acordo com as exigências estipuladas no plano divino. Igualmente, os Tudor são os únicos capazes de eliminar tal vilão, eles seriam os "escolhidos" para levar a Inglaterra à tal era de prosperidade e paz.

Ricardo III ser deformado, monstruoso, e ele tornar-se rei, além da providência divina—Deus o escolheu como seu representante—também produz uma outra interpretação: o corpo físico do rei é uma manifestação corporal do estado do reino, uma personificação do próprio Estado e como ele *está*. Se o monarca é são, forte, decisivo, ele representa um Estado são, forte e decisivo; o contrário é igualmente válido: se o monarca é fraco, doente, incapaz, o Estado é fraco, doente e incapaz. Essa teologia política é principalmente traduzida por Kantorowicz em "Os Dois Corpos do Rei" (1997)[10], onde ele trabalha as distinções entre as duas concepções de corpo do rei: o corpo natural, humano, mortal, e o corpo político, o corpo divino, místico, espiritual, imortal. Em *Ricardo III*, essa é uma representação clara da situação do Estado: no início da peça, após a vitória sobre os Lancaster, o reino goza de paz e felicidade:

> Now is the winter of our discontent
> Made glorious summer by this sun of York,
> And all the clouds that loured upon our house
>
> In the deep bosom of the ocean buried.
>
> Now are our brows bound with victorious wreaths,
> Our bruised arms (armors) hung up for monuments,
> Our stern alarums changed to merry meetings,
>
> Our dreadful marches to delightful measures.
>
> Grim-visaged war hath smoothed his wrinkled front,
> And now, instead or mounting barbed steeds,
> To fright the souls of fearful adversaries,
> He capers nimbly in a lady's chamber
>
> To the lascivious pleasing of a lute. (*Richard III*, I.i.1–13, SHAKESPEARE in: JOWETT, 2001, p. 148)[11]

Nas primeiras linhas, do primeiro ato da peça, a guerra cedeu lugar à paz, as armaduras enferrujam nos seus estandes, *Guerra*, essa entidade mística, desceu de seu cavalo, trocou a armadura por vestes de corte, trocou o campo de batalha por salões de festa; trocou o sofrimento e amargor pelos sons de um alaúde e pelo "vaivém", o *sobe-desce* dentro do quarto ou da "câmara de uma senhora"; alusão de que a guerra deu lugar à lascívia, o reino e a monarquia dominante deixaram de ser beligerantes para gozarem de *prazeres inúteis*. Essa determinação de Ricardo a considerar uma fraqueza de seu irmão, o rei Edward IV, a paz, é porque nas peças, Ricardo, apesar de deformado, é retratado como um guerreiro, destemido, implacável até. Tanto que, quando finalmente a paz reina, ele está amargo, rancoroso com a paz. Esse rancor é facilmente compreensível ainda na primeira cena do primeiro ato:

> But I that am not shaped for sportive tricks
> Nor made to court an amorous looking-glass,

> I that am rudely stamped, and want love's majesty
> To strut before a wanton-ambling nymph,
> I that am curtailed of this fair proportion,
> Cheated of feature by dissembling nature,
> Deformed, unfinished, sent before my time
> Into this breathing world scarce half made up,
> And that so lamely and unfashionable
> That dogs bark at me as I halt by them:
> Why, I in this weak-piping time of peace
> Have no delight to pass away the time,
> Unless to spy my shadow in the sun
> And descant on mine own deformity.
> (*Richard III*, I.i.14–27, in: JOWETT, 2001, pp. 148–149)

Ricardo se estende no solilóquio, demonstrando sua própria percepção de si como um ser deformado, que foi abortado, mandado ao mundo antes de estar completo. Alguém que não foi feito para esses tempos de prazer e festança. Tão "torto" que cães latem quando para perto deles. Então, nesses tempos de paz, seu único deleite é ficar observando a própria sombra, e ficar falando (e sofrendo) sobre sua deformidade.

O inverno da nação cedeu ao Sol de York. E assim que a guerra acaba, Ricardo, ainda Duque de Gloucester, já põe em ação complôs, planejados antes do começo da própria peça. Conforme os esquemas de Ricardo vão ganhando forma e força, o rei(nado) começa a adoecer. Após Ricardo assassinar o irmão, o rei morre de doente, e Ricardo põe em prática seus estratagemas para tornar-se regente, e, logo, o próprio rei. Quando Ricardo III é coroado, seu corpo é uma representação do estado atual da própria Inglaterra: algo vil se apoderou do Estado, maligno, ao mesmo tempo que é algo deformado, corrupto. Diferentemente de Iago, em *Otelo*, que é são de corpo, mas corrupto na mente, Ricardo III é totalmente corrompido—corpo e mente—de forma tão absoluta que muitas interpretações do personagem mostram-no com desconforto, uma dor física perceptível na atuação (JOWETT, 2000; CARTELLI, 2009)[12], mostrando a inadequação total dessa criatura, desse corpo, com o próprio mundo; até mesmo viver é doloroso para ele. Nesse momento, a única salvação é a completa eliminação de Ricardo III, sendo substituido por algo novo, são, e a única pessoa capaz disso é Henrique de Richmond. Henrique não só marcha contra Ricardo III, mas, na peça, luta fisicamente contra ele e o mata; o novo escolhido por Deus elimina o antigo, como se fosse uma *provação*, uma tribulação divina. E com essa vitória, o reinado de Henrique VII é apresentado como justo, piedoso, dentro de todos os conformes divinos, legais e morais. Segundo a narrativa apresentada por Edward Hall, Ricardo III teria sido o último vilão do mundo pré-Tudor, e sua derrota trouxe o fim da era caótica da Guerra das Rosas, uma interpretação que justifica qualquer atitude dos Tudor antes e depois de aceder ao trono. Toda a guerra seria uma provação que a Inglaterra precisara sofrer para merecer a paz, para alcançar um governo justo.

A monstruosidade física de Ricardo III é apenas uma das dimensões da representação que trabalham a maldade da personagem, a mais visível, porém, existe uma dimensão ainda mais insidiosa, que se extende por todo o enredo da peça, e culmina em sua coroação: ele é uma personagem maquiavélica. *Ricardo III*, assim como as crônicas históricas, seguem o modelo do arquétipo maquiavélico. Uma distorção dos conceitos introduzidos na teoria política por Nicollò Machiavelli. Maquiavel, em *O Príncipe*, trabalha com uma noção não de "os fins justificam os meios", mas sim como "os meios são necessários para alcançar os fins", semelhante à providência divina de sucessão de fatos, de provações (MACHIAVELLI; CARUCCIO-CAPORALE, 2013)[13]. Entretanto, esse conceito é distorcido em algo que significa "o resultado justifica qualquer ação", onde qualquer atitude, qualquer ato é justificado, se levar ao resultado almejado. Essa é a essência da categoria "maquiavélica", e é isso que é implantado nas crônicas históricas sobre Ricardo III, e, principalmente, em Shakespeare, onde o próprio personagem promete superá-lo:

> I'll drown more sailors than the mermaid shall;
> I'll slay more gazers than the basilisk;
> I'll play the orator as well as Nestor,
> Deceive more slily than Ulysses could,
> And, like a Sinon, take another Troy.
> I can add colours to the chameleon,
> Change shapes with Proteus for advantages,
> And set the murderous Machiavel to school.

(*Henry VI Part 3*, III.ii.169–176 in: SHAKESPEARE, 2015, p. 82)

O próprio Ricardo fala isso em uma peça anterior a *Ricardo III*, mostrando a importância, e a relevância do conceito de algo maquiavélico dentro do próprio século XVI. A caracterização posta aqui é que Ricardo está disposto a qualquer crueldade para alcançar o que quer. Ele não mostra qualquer remorso, qualquer hesitação em criar complôs, em assassinar, e nem se importa com quem tenha que assassinar, tudo para alcançar seus desejos. A ideia apresentada é que ele seria pior que o próprio "Maquiavel", pois estaria disposto a cometer atrocidades apenas por ter a possibilidade e a capacidade, sem, necessariamente, exigir um objetivo concreto a alcançar. Isso reforça ainda mais uma necessidade moral de eliminá-lo, enfatizando a vitória de Henrique VII como algo altruísta: ele não levantou armas contra Ricardo III por vontade pessoal, por ganância, ou por desejo de tornar-se rei, mas sim porque era sua obrigação moral. Henrique, "coincidentemente", nasceu como descendente de Edward III, então sua linhagem seria mais legítima que os Lancaster e os York, pois seria descendente de John of Gaunt, que morrera antes da rebelião contra Ricardo II, então seria de uma linhagem sem nenhuma mancha moral, sem nenhum vestígio de rebelião, sem quebra de votos; sem nenhum vício que corrompa sua legitimidade.

A legitimidade da dinastia Tudor se baseia em uma série de eventos coocorrentes, "coincidências" do destino que forçaram Henrique a se rebelar contra Ricardo III, e assim estabelecer o Absolutismo na Inglaterra. O caos da Guerra das Rosas força-o a fugir para a França após a derrota dos Lancaster pelos York, quando o próprio Henrique VI o reconhece como alguém que um dia trará a paz ao reino. Na França, vê as injustiças do reinado tirânico de Ricardo III, e usa tropas francesas para depô-lo, e é coroado.

A coroação feita por um membro da Igreja no final da peça remete à ritualização da monarquia medieval, ao rito de legitimação de um monarca, sua unção oficial como escolhido de Deus, pois a coroação, ritual estabelecido pelos carolíngios como forma de legitimação de um monarca, aos olhos da política e aos olhos da Igreja, é um rito necessário para o reconhecimento do poder investido naquele monarca. O ritual da coroação serve para estabelecê-lo como um ser religioso além de político, um "líder-cristão" (LE GOFF, 2005, p. 30)[14], e como um ente acima da própria aristocracia (VAUCHEZ in: LE GOFF, 1989, cap. IX, p. 216)[15].

O fato de Henrique Tudor ter deposto Ricardo III não difere do ato que deu início à Guerra das Rosas: um usurpador removeu o monarca do poder, e tomou este poder monárquico para si. Destarte, a dinastia Tudor precisou fazer o possível para legitimar seu poder e não dar início a uma série de conflitos semelhantes àqueles entre Lancaster e York. Isso envolveu uma reescrita histórica fenomenal, criando uma narrativa própria, que aproveitou lacunas, exagerou defeitos e omitiu benefícios. Essa reescrita histórica é parte marcante da história que determinou as interpretações futuras do século XV como o "*quattrocento*". Um século caótico, de estagnação e queda, de pobreza, guerras e pestes, no qual nem mesmo a ilha isolada da Inglaterra se safou do caos europeu. Ou o século da ascensão da modernidade, onde houve uma mudança política e cultural, dado como o início do renascimento, uma suposta "renovação do interesse na antiguidade clássica", e o crescente domínio de Estados Absolutistas.

O fim deste conflito entre as casas de York e Lancaster, trazido pela dinastia Tudor, através de Henry Tudor (Henrique VII), com a derrota e morte de Ricardo III, dá início a uma paz "gloriosa" na Inglaterra. Esta paz materializa, no país, o Absolutismo inglês e todos os benefícios de sua estabilidade política. É relevante considerar aqui a diferença entre o Estado Medieval e o Estado Absolutista na Inglaterra. Todos os Estados Medievais europeus, salvo raríssimas exceções, eram governos onde o poder é difuso entre os senhores de terras. Esse é o modelo tipicamente conhecido como "feudal", que apesar de ser um termo incorreto, sua popularidade e facilidade de compreensão no

conhecimento comum não pode ser negada. Esse modelo de poder coloca o poder (militar e político) nas mãos dos donos de terras, os suseranos, que são donos de parcelas de terras e têm a lealdade das pessoas que moram nessas terras, ou ao menos podem usar os homens armados sob sua suserania. Nesse modelo de Estado, o poder político e militar é dividido entre aqueles que têm o maior numero de terras diretamente, portanto, o rei não passa de mais um senhor, que só está acima dos duques e senhores de títulos inferiores pela legitimação divina de sua coroação (ele é o representante de Deus, seu ungido para governar), não em poder real. Isso significa que os soldados e cavaleiros, e a população, tendem a ser mais leais ao seu senhor, seu suserano direto—o conde do condado onde moram, ou o duque do ducado a qual servem—que ao próprio rei, sendo ele uma figura muito distante, inalcançável, praticamente intocável. Isso confere ao Estado um tipo de monarquia "eletiva", onde só torna-se rei aquele aristocrata que tiver o apoio de todos os outros aristocratas (EREIRA; JONES, 2006)[16]. Pelos cronistas Tudor, isso é percebido como um estado de instabilidade política do reino, onde um soberano não pode manter o controle, é entendido como a causa de ter feito a Inglaterra sangrar por quase um século. Henrique VII teve uma grande vantagem política na sua acessão: durante todo o período da "Guerra das Rosas", as grandes famílias, as grandes casas, as dinastias que competiam pelo trono, e os aristocratas com direito à coroa foram mortos. A beligerância senhorial do país no século XV possibilitou aos Tudor uma oportunidade rara: um *quasi*-monopólio do Estado, oportunidade essa, que na Inglaterra, só teve semelhante em 1066, com a invasão e conquista de William I (*Guilherme I, o Conquistador*). Henrique VII não precisava mais aplacar os grandes senhores de terra, a aristocracia controlava pouco poder político e militar. Ele conseguiu montar o "Principado Hereditário Absoluto" descrito por Machiavelli, onde o soberano não tem que competir com outros detentores de poder, mas ele pode conferir ou remover o poder político (ou militar) de qualquer um de seus súditos: os títulos são dados através de favores, e podem ser removidos. Esses títulos e cargos políticos são conferidos pelo soberano, não são herditários, e geralmente não têm mais uma ligação forte com as terras; o rei mantém o controle sobre as terras, sobre as tropas, e todos os seus representantes e membros do Estado são apontados como ministros "temporários", ao invés de receberem o controle total das terras e dos títulos. Assim, o Estado Absolutista Inglês começa, sem grandes ameaças internas à sua integridade, propiciando, de fato, um período de prosperidade, pois há poucos competidores pelas terras e pela coroa, e eles têm pouco, se algum, poder político e militar significante.

A imagem retratada ao final de *Ricardo III* é exatamente isto: a acessão de Henrique VII significa uma paz, estabilidade ao reino, sem possibilidade de contestação por algum outro grande senhor. E isso é o mesmo trazido pelos cronistas históricos Tudor, a ideia de que o Estado Medieval era instável, caótico, enquanto o Estado Absoluto Tudor goza de prosperidade, estabilidade e paz interna.

Conclusões

Ricardo III é um reflexo daquilo que a historiografia contemporânea de Shakespeare precisava expor. Não podemos afirmar que

Todas essas crônicas, versões da história, eram perspectivas que concordavam veementemente com a dinastia dominante. Como vimos, elas não são um produto da "verdade histórica", não são uma "verdade nua e crua", mas sim, como toda narrativa histórica, apresentam versões parciais sobre eventos. Elas retratam o período anterior como um período de extrema instabilidade política, guerras constantes; um país arrasado pelo caos, e o período contemporâneo como um período de paz nunca antes visto, cuja estabilidade e prosperidade são frutos de exímia administração, claramente um reinado abençoado por Deus, e reforçaram a ideia de que a solução era o poder Absoluto do monarca. Cria-se uma tradição historiográfica de manchar o passado, retratar cada soberano anterior como um "tirano, cujo poder servia apenas a si mesmo, que precisava ser domado ou derrubado". Cada monarca anterior é retratado como injusto, ou fraco, ou tirânico;

ou usurpador, qualquer forma de retratar o soberano anterior como ilegítimo, politicamente ou moralmente. Ao passo que o soberano atual é retratado como o oposto do anterior: justo, forte, moderado, detentor do direito divino de herança, formas de legitimação de seu poder e seu reino. Uma dicotomia, um dualismo, até mesmo um maniqueísmo na forma de ver o passado e o presente: o antes era algo horrível, onde todos sofriam, enquanto o agora é a época do progresso, da prosperidade.

As crônicas e as visões políticas dos cronistas influenciam, direta ou indiretamente, na pesquisa e na produção das peças históricas, e isso é tão verdade para qualquer dramaturgo, quanto para Shakespeare, pois é a partir dessas narrativas que ele constrói suas *histórias*. Não podemos afirmar que Shakespeare era um propagandista, um ideólogo Tudor, nem é possível afirmar com qualquer segurança que ele preferia o Absolutismo ao Estado Medieval, ou vice-versa, pois não temos nenhum registro pessoal dele, temos apenas as vozes das personagens. E ele, como brilhante dramaturgo que era, trabalhava suas personagens não como meros receptáculos transmissores de ideologias ou discursos, mas, em especial as personagens principais, como entes que tentavam seguir sua vontade, "fazer o próprio destino", personagens com vontades e experiências diversas.[80]

A história da época de Shakespeare definitivamente afetou a sua produção artística, e influenciou o seu trabalho. As caracterizações feitas pelos cronistas influenciaram a sua caracterização de Ricardo III. Atos narrados por eles também influenciaram os desdobramentos de sua peça. A produção, e a popularidade, de *Ricardo III* atestam para a relevância da narrativa histórica na perpetuação de uma imagem. O rei Ricardo III foi visto por séculos como monstruoso, tirânico e vil, baseado majoritariamente nas mesmas fontes utilizadas por Shakespeare, no final do século XVI. Essa imagem monstruosa tornou-se algo icônico, um arquétipo de um rei tirano, um rei monstruoso, cruel e malévolo em sua própria essência. Imagem essa que só pode ser definitivamente desmistificada com a descoberta de seu esqueleto em 2012. Praticamente meio milênio perpetuando uma imagem de um monarca medieval como uma quase personificação do próprio diabo sobre a terra.

Entender a importância e o poder de um retrato, de uma narrativa histórica é fundamental para entendermos mitos, mentiras, parcialidades, e até mesmo "partidarismo" quando tratamos de uma figura histórica. A literatura nos fornece os meios para interpretarmos e reinterpretarmos essas narrativas, às vezes mais que a própria narrativa histórica, pois ela, mesmo sendo criação artística, nos dá perspectivas distintas, apresenta outras maneiras de ver uma mesma fala, de ver e reinterpretar uma personagem. Ao mesmo tempo, ela pode servir como um reforço daquilo que é apresentado na crônica. *Ricardo III* de Shakespeare nos proporciona um conflito entre a interpretação da perspectiva e o reforço da imagem perpetuada: ao longo de vários momentos da peça, Ricardo apresenta suas motivações pessoais, até psicológicas, se elas puderem ser confiáveis

[80] Não se pode interpretar literalmente as peças de Shakespeare como indivíduos independentes, eles têm elementos individualizantes, mas não consistem em consciências autossuficientes em si. A produção poética de personagens como indivíduos capazes por si só começou a ser desenvolvido a partir do século XVI, com Shakespeare, Cervantes e outros, e, segundo Bakhtin (1984, pp. 33–37)[17], culmina com a criação do romance polifônico por Fyodor Dostoyevsky, onde cada personagem é tratado como uma pessoa integral, capaz de raciocínio próprio, não agindo e existindo apenas para o desenrolar da trama, mas como um "indivíduo", agindo de acordo com seus interesses, pensando de acordo com suas opiniões e ideologias. As tramas dos romances polifônicos seriam não um nó que prende e usa as personagens para se desdobrar, para chegar ao desfecho, mas seriam então uma "feliz coincidência", onde os caminhos e atos individuais de cada personagem apenas se encontram, ou até se chocam, mas que seriam independentes de si. Mesmo assim, a produção de Shakespeare ainda é muito inicial nesse sentido, então não se pode considerar todas as personagens de suas peças como pessoas totalmente conscientes e autossuficientes. Elas ainda são usadas para o desenrolar da trama, ou da política, ao exemplo supracitado da personagem Stanley.

para a interpretação, mas, ao mesmo tempo, mostra uma figura vil, quase tão cruel quanto algumas narrativas históricas, mais cruel que outras. Assim como qualquer interpretação histórica de uma figura literária, deve-se fazer o máximo para distinguir o que é invenção do que é plausível, mantendo em mente sempre a verossimilhança como essência da arte: convencer o leitor, o público, mostrando o plausível, o possível, mesmo que nunca tenha acontecido, ou nunca vá acontecer, essa é a mimese Aristotélica (ARISTÓTELES in: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO, 2014)[18] que, junto com o elemento histórico, ainda cativa e mantém relevante as obras de Shakespeare.

REFERÊNCIAS

[1] *The Cambridge Companion to Shakespeare's History Plays*. HATTAWAY, M. New York, Cambridge University Press, 2001.

[2] *The Complete Works of Shakespeare*. SHAKESPEARE, W. New York, Barnes & Noble, 2015.

[3] *The Three Richards*. SAUL, N. London, Hambledon Continuum, 2005.

[4] *The Wars of the Roses*. HICKS, M. Osprey Publishing, 2003.

[5] *The History of King Richard the Third: A Reading Edition*. MORE, T.; LOGAN, G. M. (Editor). Bloomington, Indiana University Press, 2005.

[6] APPLEBY, J.; BUCKLEY, R.; FOXHALL, L. et al. *'The king in the car park': new light on the death and burial of Richard III in the Greyfriars church, Leicester, in 1485*. In: Antiquity, 2012, 87.

[7] *The Virtues and Vices in the Arts: A Sourcebook*. TUCKER, S. R. Cascade Books, 2015.

[8] *Chronicles of England, Scotland and Ireland (3 of 6): England (6 of 9) Richard the Third, Third Sonne to Richard Duke of Yorke, and Uncle to Edward the Fift*. HOLINSHED, R. Project Gutenberg, 2014.

[9] *Uma história do corpo na Idade Média*. LE GOFF, J.; TRUONG, N. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

[10] *The King's Two Bodies a Study In Mediaeval Political Theology*. KANTOROWICZ, E. F. New Jersey, Princeton University Press, 1997.

[11] *The Oxford Shakespeare Richard III*. JOWETT, J. New York, Oxford University Press, 2001.

[12] *Richard III A Norton Critical Edition*. CARTELLI, T. New York, Norton & Company, 2009.

[13] *O Príncipe*. MACHIAVELLI, N.; CARUCCIO-CAPORALE, A. Tradução de Antônio Caruccio-Caporale. São Paulo, L&PM Editores, 2013.

[14] *The Birth of Europe: 400–1500*. LE GOFF, J. Traduzido por J. Lloyd (Inglês), Oxford, Blackwell Publishing, 2005.

[15] *O Homem Medieval*. LE GOFF, J. (Org.). Traduzido por M. J. V. de Figueiredo, Lisboa, Editorial Presënça, 1989.

[16] *Terry Jones' Medieval Lives*. EREIRA, A.; JONES, T. G. P. London, BBC Books, 2006.

[17] *Problems of Dostoyevsky's Poetics*. BAKHTIN, M. M. London, University of Minessota Press, 1989.

[18] *A Poética Clássica*. ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. Traduzido por J. Bruna. São Paulo, Cultrix, 2014.

DOENÇAS RARAS E AS MÍDIAS SOCIAS

RARES DISEASES AND SOCIAL MEDIA

Andrea Helena Rigonato[a]
César Antonio Pereira[b]

[a] *Mestranda do Programa em Linguagens, Mídia e Arte da Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP /andrea.rigonato@yahoo.com.br*

[b] *Docente e Pesquisador do Programa em Linguagens, Mídia e Arte da Pontifícia Universidade Católica de Campinas SP cesarpereira@puc-campinas.edu.br*

RESUMO

O presente trabalho contempla nossa pesquisa de Mestrado sobre o desenvolvimento do pensamento científico Pós-Moderno ocidental, em relação às Ciências da Vida, especialmente os modos como estão sendo circulados e significados o corpo, a saúde e as doenças nomeadas raras, nas mídias sociais. Entre os objetivos, estão as observações do sujeito constituído por suas práticas subjetivas e, como isso ocorre na contextualização das relações sociais, do tempo e do espaço, do público e do privado, além, da saúde e da doença. A partir dessas premissas, pretendemos buscar em uma base de dados mundial, artigos de caráter científico, cuja categoria de excelência enquadre-se no conceito A1: quais áreas do conhecimento humano estejam produzindo estudos que contenham as palavras chave: "doenças raras" e "mídias sociais". Feito tal levantamento por um método cartográfico, faremos uma análise quali-quantitativa do material encontrado e evidenciaremos os resultados através de ferramentas apropriadas para demonstrar como tem ocorrido tais discursos. Desse modo, concluímos, provisoriamente em referenciais teóricos, apoiados em Foucault e Bauman, como a Ciência têm se articulado para pensar as práticas do sujeito na vida Pós-Moderna e, a partir delas, refletir quais as possibilidades que seus pensamentos apontam para o futuro das Ciências Humanas.

Palavras chave: Doenças Raras, Mídias Sociais, Ciências.

ABSTRACT

This work is part of our Master research about the development of Western Postmodern scientific thought, in relation with Life Sciences, specially the ways in which the body, health and rare diseases are being circulated and signified in social media. The main aims are the observations of the subject formed by his subjective practices and how this occurs in the contextualization of the social relations, of time and space, of public and private, as well as health and disease. Based on this, we intend to research in worldwide database scientific articles classified into the excellence category A1: which areas of the human knowledge are producing studies with the key-words "rare diseases" and "social media". After this survey conducted by a cartographic method, we will do a qualitative and quantitative analysis of the material. Finally, using appropriated tools, we will evidence the results in order to demonstrate how such discourses happen. Therefore, based on theoretical references of Foucault and Bauman, we temporarily conclude how the Science has been articulated to think the practices of the subjects in the Postmodern life. Through these practices, we are able to think about the possibilities for the future in the Human Sciences.

Key-words: Rare Diseases, Social media, Sciences**.**

Introdução

A História ilustra que os paradigmas da humanidade se modificam no espaço/tempo, geralmente iniciando de forma local e depois tornando-se global e através do poder/experiência (CASTELLS, 2018, p. 59). Da Idade Média, no século XV, com suas especificidades, chegamos ao século XXI, com eventos inéditos em quase todas as suas áreas: das duas grandes Guerras Mundiais à descoberta de outros planetas, do Holocausto ao sequenciamento total do DNA humano, da organização das informações em redes e seu compartilhamento imediato, à disseminação do ódio e desabafo pessoal nas mídias sociais.

Em decorrência dessa construção, é oportuno destacar que um conjunto de fatores sociais e históricos, conduziram os meios de comunicação a se desenvolveram para, entre outros objetivos, tornar o poder centralizador visível (THOMPSON, 2002, p. 66-67). Esse objetivo não foi apenas alcançado no século XX, mas também contribuiu para a criação de novos processos de interação social que culminaram na dinâmica vida humana nos últimos anos com a inserção das mídias sociais associadas às práticas de consumo, constituição de normas, convivência pessoal e até mesmo em atividades científicas.

A partir de concepções como estas, tão intrínsecas ao indivíduo pós-moderno e de temáticas das sociedades de projeto, procurou-se compreender como o fluxo de interação social e de comunicação (BARRETO, 1999, p. 4-6), a partir das mídias sociais, têm-se constituído no meio científico e nas mais variadas formas de conhecimento.

Esta pesquisa se dedica a demonstrar, portanto, sob a ótica de artigos científicos, como a ciência tem-se comportado no uso de mídias sociais para a compreensão de espaços identitários, como o das doenças raras[2].

Indivíduo

O século XX conteve relevantes eventos que marcaram a humanidade por práticas de subjetivação, onde a própria ordem econômica passou a produzir bens pouco duráveis e passíveis de provocar uma alteração no consumo, passando de necessário para um querer efêmero e, com isso, desencadeando uma ramificação de comportamentos e práticas comportamentais imediatistas.

Enquanto o pensamento de FOUCAULT (2015, p. 41) busca nas raízes (passado), informações para sempre pensar outros modos, o que não significa pensar qualquer coisa e muito menos buscar qualquer resposta, vemos em Touraine (Apud, FURLIN, 2012. p. 276-277), um raciocínio desenvolvido para tentar buscar soluções ou, ao menos, possíveis compreensões às grandes problemáticas sociais, contudo, em ambos, também observamos a convergência de valores em relação ao indivíduo que se forma a partir de suas práticas discursivas, quando dizem que ela surge a partir de uma relação consigo mesmo e que geralmente isso ocorre com que lhe é mais próximo, ou seja, seu corpo.

Os estudos realizados por Foucault pela perspectiva genealógica, permitem analisar os saberes e as estratégias de poder e como estas operam em todas as esferas sociais, sob a insígnia do bem-estar da população.

No exercício das práticas sociais, o autor pontua que essas forças dominantes e detentoras de poder não somente advêm do Estado, via regras políticas, mas também pelas regras de direitos que institucionalizam discursos do que é verdade. Ademais, afirma que o poder é exercido não apenas pelo Estado como também por outros interlocutores, chamados de "micropoderes", que utilizarão tecnologias e normativas, conforme lhe forem mais convenientes.

Em seu livro Vigiar e Punir (FOUCAULT, 1987), enfatiza essas relações de poder e as relaciona diretamente ao corpo, construindo

[2] Considera-se doença rara aquela que afeta até 65 pessoas em cada 100.000 indivíduos, ou seja, 1,3 pessoas para cada 2.000 indivíduos. O número exato de doenças raras não é conhecido. Estima-se que existam entre 6.000 a 8.000 tipos diferentes de doenças raras em todo o mundo (Disponível em: http://portalms.saude.gov.br/atencao-especializada-e-hospitalar/especialidades/doencas-raras. Último acesso em 14/11/2018)

um panorama dos modos como essa coerção ocorre através de um esquadrinhamento, seja via seus membros (controle, gestual, força), do espaço (através da necessidade da realização de exames para medir sua capacidade intelectual como na escola) e do tempo (construindo sentidos que o tempo útil deva ser preenchido com tarefas úteis, das quais os corpos necessariamente sadios, precisam executar tarefas), conduzindo à uma normalização e consequente individualização, porém, já a partir da exclusão.

Uma vez institucionalizado um conceito como algo positivo, contudo, mascarado em um poder de vigilância onde o modelo de um determinado corpo e suas particularidades deva corresponder a critérios estabelecidos para ser aceito, torna-se mais fácil disseminar uma cultura baseada nesses discursos como verdades, excluindo e apagando todos os demais da participação social.

Ainda que em menor número e consequentemente força, grupos identitários dessas minorias de indivíduos "não aceitos em relação às normas", paralelamente, se identificam, seja com o seu próprio corpo ou com experiências ocorridas em corpos próximos, unem-se para buscar formas de reivindicação desses lugares de resistência, um engajamento e assim, pleitear direitos almejados.

Os movimentos no comportamento social que afetam diretamente nosso cotidiano e foram nomeados como Sociedade da modernidade fluida (BAUMAN, 2014, p. 34), tiveram seu apogeu ao final da década de 1960 e conceituam-se como sendo uma sociedade que não mais conserva padrões comportamentais tido como sólidos, ao contrário, fluem com mais facilidade pois questionam mais e não aceitam tudo em sua integralidade sólida. Os principais pilares onde essas mudanças são observadas estão na família (alterando a formação histórica e religiosa, que só concedia legitimidade da união de um homem e de uma mulher através de casamento e o reconhecimento dos filhos que naturalmente dali fossem concebidos), além da classe social e do bairro.

Desses lugares de poder, comportamentos, modos de interação, saberes e circunstâncias, desaguaram anseios por processos de inovação e tecnologias, advindos por questões também políticas, econômicas e culturais, em ebulição ao longo de décadas, culminando no surgimento da internet e o compartilhamento de informações em rede. Nesse sentido, CASTELLS (2012), acrescenta a observação que o foco dessa mesma sociedade do final do século XX passou de Comercial/Industrial/Financeira, para agora, Informacional e explica que tal conceito é o conteúdo proveniente das mídias tecnológicas digitais, que acaba nos constituindo, nos consumindo e que resulta diretamente no que produzimos, ou seja, gera lucro, algo completamente inusitado frente ao que tínhamos como referência na primeira metade daquele mesmo século.

Ainda segundo Bauman, a tarefa diária do homem pós-moderno são suas práticas de tornar-se único. Diferentemente de outras Eras da História, onde, o indivíduo uma vez nascido em uma determinada posição social, os chamados "Estamentos", que por uma questão de atribuição/hereditariedade, não lhe era permitido alterar sua situação social, esses lugares atualmente, são mais dinâmicos, dando ao indivíduo ao menos, a possibilidade de tentar alcançar um outro modo de vida do que aquele de origem.

Entretanto, o que autor pontua que esse dinamismo e fluidez trazem consigo o desafio de uma vez ter chegado a tal lugar desejado, é possível que o indivíduo precise dar conta de um vazio existencial interno, próprio desse modo de convivência e aceleração. E isso se torna ainda mais severo quando se tenta conciliar com o convívio em sociedade.

Mídias Sociais

Atualmente há no Brasil, 250 milhões de usuários inscritos em mídias sociais: 117 milhões pelo Facebook, 50 milhões pelo Instagram e 82 milhões no YouTube (GOMES, 2018, p. 2). Há que se pontuar que tal soma alcança um número maior até que a

própria população do país[3], porém, deve ser levado em consideração que o usuário da mídia social, diferentemente daquele considerado no levantamento demográfico, não se limita à pessoa física.

Especificamente neste caso, o usuário digital, pode estar inscrito nas três mídias citadas e até com mais de um perfil criado, que ocorre geralmente após o preenchimento de algumas informações (nome, localização, endereço eletrônico), e pode ser realizado tanto para pessoa física, mas também por empresas e instituições.

Sendo assim, neste estudo, mídia social será utilizado para compreender as relações humanas mediadas pelo digital, suas conexões que dissipam e circulam informações, alcançam outros usuários e constituem novas formas e interação social.

Para tanto, trouxemos dois conceitos de mídia social:

> O uso dos sites de rede social para conversação e espalhamento de informações, onde a estrutura dos grupos e das conexões online é capaz de filtrar e dar visibilidade para determinadas informações em detrimento de outras (RECUERO; BASTOS; ZAGO, 2015, Apud SILVA (org.), 2018, p. 13).

E,

> São ferramentas sociais para a produção de atenção, mas o verdadeiro recurso é a capacidade da mídia em controlar como o a informação é representada (por exemplo, enquadrada ideologicamente ou narrada artisticamente), como as relações são construídas (por exemplo, quem se conecta a quem e de que formas), e para qual finalidade social as ações comunicativas servem (por exemplo, entretenimento, educação, persuasão, etc). (HJARVARD, 2014, p. 44)

Construção identitária

A narrativa do senso comum que geralmente associa às doenças como algo estranho, ruim, carregado de simbolismos e impondo rótulos dependendo da sociedade a qual o indivíduo portador de uma determinada condição especial de doença pertença, leva muitas vezes esse indivíduo a sofrer, além da falta de infraestrutura governamental, pesquisas de desenvolvimento de medicamentos e técnicas para reabilitação ou cura, o seu apagamento como membro social, seja pelo desconhecimento civil, especializado (médico) e estatal, culminando em um encargo psicológico, às vezes mais difícil de conviver do que com a própria ´disfunção‘ em si.

> A doença é a zona noturna da vida, uma cidadania onerosa. Todos que nascem têm dupla cidadania, no reino dos sãos e no reino dos doentes. Apesar de preferirmos só usar o passaporte bom, mais cedo ou mais tarde nos vemos obrigados, pelo menos por um período, a nos identifcarmos como cidadãos desse outro lugar (SONTAG, 2007, p. 11)

Para CASTELLS (2018, p. 54), a construção da identidade é a fonte de significados e experiência de um povo, que ocorre pela caracterização de seu idioma, por sua cultura e também da diferenciação que fazemos entre eles e o nós.

O autor ainda pontua que em nossa sociedade ocorre uma diferenciação entre papéis sociais e identidades, sendo os primeiros aquelas atribuições que são definidas pelas normas estruturadas e pelas instituições, o que em geral, organizam funções dentro do sistema social. Por outro lado, as identidades, são as fontes de significados atribuídos internamente pelo próprio indivíduo, a partir de construções simbólicas que ele realiza em suas experiências.

Pela construção de uma identidade, o autor enumera diversos tópicos que a tipificam e, objetivamente, pontua que se trata dos

[3] População brasileira passa de 208,4 milhões de pessoas, mostra IBGE. (Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-08/populacao-brasileira-passa-de-2084-milhoes-de-pessoas-mostra-ibge. Último acesso em 14/11/2018)

significados que cada qual indivíduo decide como sendo valores dos quais prioriza em si, em seus pares e de alguma forma pautam sua vida.

O autor deixa bastante evidente o sentido que a Identidade sempre é construída pelo indivíduo e pode ser resignificada a partir de momentos e experiências ao longo de sua existência, desde que o façam dar um sentido simbólico a algo que outrora desconhecia ou não era tido como algo essencial a seus valores.

Ainda em relação a Identidade, o autor conceitua como sendo a constituição de processos de identificação originados no próprio indivíduo, a partir de referências e experiências que obteve a partir de uma matéria-prima primitiva fornecida por compostos históricos, aparatos de poder, aspectos biológicos, de memória coletiva, por normas religiosas e outros, mas que só após serem reorganizados sob o contexto cultural e sob o aspecto temporal e espacial, esse indivíduo as significará e se autodefinirá, criando assim, uma identificação simbólica com ideais, pessoas e movimentos.

Ademais, como produto dessa construção individual simbólica, a partir do momento que surge o compartilhamento informacional em rede, emergem os atores sociais que se organizam em torno de uma identidade primária, que se auto sustentará ao longo de um espaço e tempo.

Partindo do pressuposto que essa construção de identidade pós-moderna, somente ocorrerá em locais onde exista relações de poder, o autor evidencia três grupos de identidades que acredita compor o cenário atual:

Identidade Legitimadora: são as organizações ou os atores sociais estruturados, que, embora haja discordância entre si, reproduzem e dão continuidade a dominação estrutural padrão, tal qual projetada. Entre os exemplos mais conhecidos, cita as organizações estatais, as civis, as entidades cívicas, as cooperativas, os sindicatos e as igrejas.

Identidade de Resistência: formada por atores sociais que discordam dos valores contrários impostos pelo sistema dominante, que acreditam na possibilidade de mudança a partir de ideias e conceitos diferentes daqueles praticados, porém, segundo o autor, com base em exemplos étnicos e religiosos, essas organizações se caracterizam pela resistência e alienação do que efetivamente a construção prática discursiva capaz de alterar a realidade.

Identidade de Projeto: terceira e mais dinâmica, essa organização segundo o autor, produz sujeitos.

Sendo assim, a Identidade de Projeto é aquela que possivelmente vive em uma Identidade Legitimadora, mas ao contrário da Identidade de Resistência onde resiste sem inovar, esta se caracteriza por trazer sujeitos, como sendo uma extensão coletiva daquelas identidades primitivas, com o objetivo de transformar o cenário inóspito (com preconceitos, imposição de classes dominantes, diferenciação de gênero, ente outros), para um espaço/tempo onde o convívio coletivo seja possível com suas mais variadas diferenças, sem a sua omissão ou exclusão.

Já em se tratando de Papéis Sociais, o autor define como sendo aquelas normas institucionais que nos são atribuídas pelas instituições de poder, pelas organizações sociais, ou seja, basicamente os poderes que organizam as funções de um grupo social, como um indivíduo pode exercer vários funções. O que vai determinar a importância dessa intercambialidade é como esses indivíduos se relacionarão com essas instituições.

Metodologia

Trata-se de pesquisa de caráter exploratório e de abordagem quali-quantitativa. Para tanto, buscou-se na base de dados *Web of Science* artigos publicados em revistas científicas sobre a temática de mídias sociais e doenças raras.

Foram utilizadas palavras-chave traduzidas para o idioma inglês: “mídia social”; “doenças raras”. Houve realização de busca a partir da lógica booleana (palavras combinadas por AND e OR) e/ou operadores de truncagem (palavras combinadas por “?” ou “*”, utilizados para recuperar palavras a partir dos prefixos ou sufixos). Foi considerado todo o período temporal coberto pela base.

Foram considerados e incluídos todos os artigos publicados, independentemente do idioma, entre 1945-2018. Posteriormente, utilizou-se da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), método de tratamento da informação contida nas mensagens, para a seleção dos artigos publicados. Para a identificação dos estudos sobre a temática foram respeitadas as indicações realizadas pelos próprios autores/pesquisadores no âmbito das palavras-chave, ou mesmo no âmbito dos títulos, resumos ou corpo do texto. Em suma, artigos publicados sobre a temática de doenças raras e mídias sociais. Finalmente, todos os registros informacionais foram analisados quantitativamente à luz da cientometria, estudo métrico da informação empregado na análise da produção científica e tecnológica.

Visando identificar os aspectos temporal e temático que pudessem subsidiar a compreensão dos estudos produzidos sobre a pesquisa, foram realizadas, novamente, a análise de conteúdo, para a demarcação dos domínios de conhecimento e objetos teóricos abordados.

Resultados

Foram recuperados na base *Web of Science* o total de 19 artigos científicos relacionados às doenças raras e mídias sociais. A partir deste levantamento, foi verificada, à luz da análise de conteúdo, a abordagem temática dos artigos, visando a comprovação dos conteúdos frente às doenças raras e mídias sociais.

Todos os 19 artigos recuperados apresentavam relação com a temática. A partir de análise quanti-qualitativa foram gerados quatro indicadores: distribuição dos artigos publicados por periódicos; evolução histórica da produção; distribuição dos artigos por áreas de conhecimento; análise do conteúdo temático dos artigos.

A distribuição dos artigos publicados por periódicos evidenciou a dispersão da produção científica sobre a temática de doenças raras e mídias sociais. Os 19 artigos recuperados foram publicados em 17 títulos de periódicos (Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição dos títulos de periódicos com artigos publicados sobre doenças raras e mídias sociais, *Web of Science*, 1945-2018.

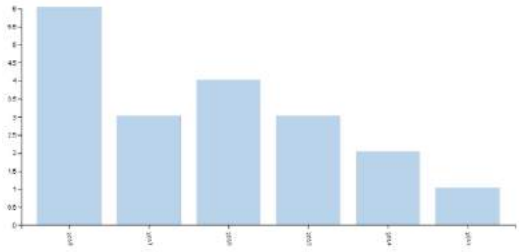
Periódicos	Artigos	%
Internist	2	11
Journal of Medical Internet Research	2	11
Ciência e Saúde Coletiva	1	5
Current Urology Reports	1	5
IN VIVO	1	5
Interactive Journal of Medical Research	1	5
Int J of Environmental Research and Public Health	1	5
JMIR Research Protocols	1	5
Journal of Craniofacial Surgery	1	5
Journal of Genetic Counseling	1	5
Journal of Molecular Neuroscience	1	5
Journal of Pediatrics	1	5
Journal of Telemedicine and Telecare	1	5
Journal of the American Board of Family Medicine	1	5
Mayo Clinic Proceedings	1	5
Orphanet Journal of Rare Diseases	1	5
Pediatrics	1	5
Total	19	

Fonte: elaboração dos autores.

Todos os periódicos identificados possuem relação direta com a área da saúde. Neste caso, os periódicos "*Internist*" e "*Journal of Medical Internet Research*" representam a maior concentração de artigos publicados, com 22% do total. Do mais, destaca-se a dispersão de títulos de periódicos com publicação sobre a temática de doenças raras e mídias sociais.

A evolução histórica da produção científica sobre doenças raras e mídias sociais, por outro lado, permitiu a identificação de 6 anos de produtividade sobre a temática (Gráfico 1).

Gráfico 1. Evolução histórica da produção científica sobre doenças raras e mídias sociais na base de dados *Web of Science*, 1945-2018.



Fonte: *Web of Science*

No ano de 2011 foi publicado o primeiro artigo sobre a temática em periódicos indexados na base *Web of Science*. Posteriormente, em anos subsequentes, verificou-se aumento do número de artigos publicados, com grande destaque ao ano de 2018, com 6 artigos. Embora recente, o uso de mídias sociais vinculadas às doenças raras tem

despertado interesse ao longo dos últimos anos.

Quanto a distribuição dos artigos por áreas de conhecimento, verificou-se a presença, sobremaneira, de áreas relacionadas à saúde. Embora previsto, foram identificadas de modo específico quanto a quantidade de artigos publicados (Figura 1).

Figura 1. Áreas do conhecimento com artigos científicos publicados sobre doenças raras e mídias sociais, *Web of Science*, 1945-2018.



Fonte: *Web of Science*.

A cobertura dos títulos de periódicos em mais de uma área permitiu a compreensão da distribuição dos 19 artigos em 15 áreas do conhecimento. Grande destaque às áreas relacionadas aos cuidados com saúde e medicina geral, seguidas das áreas de genética, informática médica, pediatria e saúde ocupacional. Estas áreas possuem representatividade de 70% do total de artigos publicados sobre a temática de doenças raras e mídias sociais.

Fundamentalmente, a análise quantitativa da produção científica permitiu a compreensão de que, embora recente, a adoção das mídias sociais aos estudos em saúde vinculados às doenças raras, já se configuram como realidade. Com início em 2011, a representação científica sobre a temática perpassa por variados canais de divulgação científica com representação em muitas áreas do conhecimento.

A adoção de temáticas vinculadas à produção identificada, vislumbra multiplicidade de abordagens e objetivos de análises. A análise dos conteúdos produzidos permitiu a compreensão de que os estudos sobre doenças raras e mídia social vinculam-se a partir de necessidades de atenção aos indivíduos pacientes, grupos, entidades sociais e profissionais relacionados aos cuidados à saúde.

Os artigos publicados evidenciam a discussão de temáticas relacionadas ao uso de mídia social por associações de pacientes com doenças raras (LIMA, MADD; GILBERT, ACB; HOROVITZ, DDG; 2018), alinhamento das prioridades de *posts* de pacientes com doenças raras na mídia digital (SUBIRATS, L; REGUERA, N; BANO, AM, et al; 2018), o uso de mídia social e de tecnologia de *big data* no apoio a diagnósticos de doenças raras (SPIES, HF; 2018; MULLER, T; JERRENTRUP, A; SCHAFER, JR; 2018), uso de mídia social para identificação e avaliação de qualidade de vida, bem como posicionamento geográfico de pacientes com doenças raras (MASTBOOM, MJ; PLANJE, R; VAN DE SANDRE, MA; 2018; COMERFORD, M; FOGEL, R; BAILEY, *et al*; 2018; SEPEHRIPOUR, S; McDERMOTT, AL; LLOYD, MS; 2017).

Ainda, estudos com objetivos de avaliar a viabilidade do rastreamento psicossocial em pacientes com doenças raras e, estudos com o objetivo de restabelecer comunidades de pares e de família em busca de apoio através das mídias sociais (POHLIG, F; LENZE, U; MUHLHOFER, HML; *et al*; 2017; KRABBENBORG, L; VISSERS, LELM; SCHIEVING, J; *et al*; 2016; WITTMEIER,K; HOLLAND, C; HOBBS-MURISON, K; et al; 2014), demonstrar a facilidade de recrutamento de pacientes com doenças raras através de mídias sociais para tratamento (BURTON-CHASE, AM; PARKER, WM; HENNING, K; et al; 2017), elencar as vantagens e limitações do uso de mídias sociais para pacientes e profissionais da saúde que atuam no tratamento de doenças raras (DAVIES, W; 2016; SALEM, J; BORGMANN, H; MURPHY, DG; 2016).

Outros estudos, abordam sobre os riscos da divulgação em redes sociais dos tratamentos aplicados em pacientes com doenças raras (EL MOUELHI, L; 2016), utilizam mídias sociais para avaliar as experiências de famílias afetadas por doenças raras (WORTHEN, M; LEONARD, TH; BLAIR, TR; et al; 2015) e,

utilizam as mídias sociais para verificação do alcance de informações médicas sobre doenças raras (SCHUMACHER, KR; STRINGER, KA; DONOHUE, JE; *et al*; 2015; YU, R; 2015). Os primeiros estudos tinham, basicamente, a intenção de observar a viabilidade do uso de mídias sociais como método para identificação, recrutamento e avaliação de pacientes com doenças raras e sua participação em mídias sociais (SHUMACHER, KR; STRINGER, KA; DONOHUE, JE; 2014; TWEET, MS; GULATI, R; AASE, LA; *et al*; 2011).

Conclusão

O processo de midiatização, sobretudo, na compreensão dos cuidados aos indivíduos e pacientes requer além de especificidades técnicas e operacionais de cada área, a compreensão dos indivíduos, sua natureza, aspectos sociais e humanos. Nesse sentido, as mídias sociais tornam-se fundamentais ferramentas de apoio tanto na identificação dos perfis de pacientes para cuidados em saúde, quanto no planejamento estratégico de pesquisas e tratamentos adotados na prática clínica. Há ainda, acentuada utilização de canais, plataformas e ferramentas midiáticas na divulgação e socialização da ciência sobre doenças raras e mídia social, indivíduos e grupos sociais. Tem-se longo caminho a percorrer, mas observa-se que o caminho está sendo traçado.

REFERÊNCIAS:

[1] Castells, M. O Poder da Identidade. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz & Terra. 9ª. Edição. 2018

[2] Thompson, J. B. A mídia e a modernidade. Petrópolis. Editora Vozes, 2002.

[3] Barreto, A. A. Os destinos da Ciência da Informação: entre o cristal e a chama. *Informação e Sociedade*: Estudos, v. 9, n. 2, p. 1-8, 1999. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/ index.php/ies/article/view/397/318>. Acesso em: 18.nov.2018

[4]Foucault, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz & Terra. 2015.

[5] Furlin, N. É possível uma sociologia do sujeito? Uma abordagem sobre as teorias de Foucault e Touraine. In Sociologias. Porto Alegre. Ano 14, no. 29, jan./abr. 2012, p. 274-311. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a11v1429.pdf. Acesso em 18/11/2018

[6] Foucault, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis. Vozes. 1987.

[7]Bauman, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 2001.

[8] Castells, M. A Sociedade em Rede. São Paulo. Paz e Terra. 2012.

[9] Gomes, R. F. L. Grafos, algoritmos e métricas. Como seguir rastros nas mídias sociais? Galáxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. São Paulo, n. 38, ago. 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/36403/25832. Acesso em: 18.11.2018

[10] Hjarvard, S. A midiatização da cultura e da sociedade. São Leopoldo. Editora Unisinos. 2014

[11] Silva, T.; Buckstegge, J.; Rogedo, P. (org.). Recuero, R. Estudando discursos em mídias sociais: uma proposta metodológica. Brasília. Editora IBPAD. 2018.

[12] Bardin, L. Análise de conteúdo. Lisboa. Edições 70. 2004.

[13] Sontag, S. Doença como metáfora. Aids e suas metáforas. São Paulo, Companhia de Bolso, 2007

[14] Lima, Maria Angelica de Faria Domingues de; Bohrer Gilbert, Ana Cristina; Gandelman Horovitz, Dafne Dain. Treatment networks and associations of patients with rare diseases. *Ciencia & Saude Coletiva*, vol. 23, n. 10, p. 3247-3256, 2018.

[15] Subirats, Laia; Reguera, Natalia; Miguel Banon, Antonio; et al. Mining Facebook Data of People with Rare Diseases: A Content-Based and Temporal Analysis. *International*

Journal Of Environmental Research And Public Health, vol. 15, n. 9, 2018.

[16] Spies, Hans-Friedrich. Dr. Google of IQWIG. *Internist*, vol. 59, n. 4, p. 353-353, 2018.

[17] Mueller, T.; Jerrentrup, A.; Schaefer, J. R. Computer-assisted diagnosis of rare diseases. *Internist*, vol. 59, n. 4, p. 391-400, 2018.

[18] Mastboom, Monique Josephine; Planje, Rosa; van de Sande, Michiel Adreanus. The Patient Perspective on the Impact of Tenosynovial Giant Cell Tumors on Daily Living: Crowdsourcing Study on Physical Function and Quality of Life. *Interactive Journal Of Medical Research*, vol. 7, n. 1, 2018.

[19] Comerford, Megan; Fogel, Rachel; Bailey, James Robert; et al. Leveraging Social Networking Sites for an Autoimmune Hepatitis Genetic Repository: Pilot Study to Evaluate Feasibility. *Journal Of Medical Internet Research*, vol. 20, n. 1, 2018.

[20] Sepehripour, Sarvnaz; McDermott, Ann Louise; Lloyd, Mark Sheldon. Microtia and Social Media: Patient Versus Physician Perspective of Quality of Information. *Journal Of Craniofacial Surgery*, vol. 28, n. 3, p. 643-645, 2017.

[21] Pohlig, Florian; Lenze, Ulrich; Muhlhofer, Heinrich M. L.; et al. IT-based Psychosocial Distress Screening in Patients with Sarcoma and Parental Caregivers via Disease-specific Online Social Media Communities. *In Vivo*, vol. 31, n. 3, p. 443-450, 2017.

[22] Krabbenborg, Lotte; Vissers, L. E. L. M.; Schieving, J.; et al. Understanding the Psychosocial Effects of WES Test Results on Parents of Children with Rare Diseases. *Journal Of Genetic Counseling*, vol. 25, n. 6, p. 1207-1214, 2016.

[23] Wittmeier, Kristy; Holland, Cindy; Hobbs-Murison, Kendall; et al. Analysis of a Parent-Initiated Social Media Campaign for Hirschsprung's Disease. *Journal Of Medical Internet Research*, vol. 16, n. 12, p. 134-141, 2014.

[24] Burton-Chase, Allison M.; Parker, Wendy M.; Hennig, Kelsey; et al. The Use of Social Media to Recruit Participants With Rare Conditions: Lynch Syndrome as an Example. JMIR *Research Protocols*, vol. 6, n. 1, p. 52-58, 2017.

[25] Davies, William. Insights into rare diseases from social media surveys. *Orphanet Journal Of Rare Diseases*, vol. 11, 2016.

[26] Salem, Johannes; Borgmann, Hendrik; Murphy, Declan G. Integrating Social Media into Urologic Health care: What Can We Learn from Other Disciplines? *Current Urology Reports*, vol. 17, n. 2, 2016.

[27] El Mouelhi, Mohamed. Drug Development and Challenges for Neuromuscular Clinical Trials. *Journal Of Molecular Neuroscience*, vol. 58, n. 3, p. 374-378, 2016.

[28] Worthen, Miranda; Leonard, Tara H.; Blair, Thomas R.; et al. Experiences of Parents Caring for Infants with Rare Scalp Mass as Identified through a Disease-Specific Blog. *Journal Of The American Board Of Family Medicine*, vol. 28, n. 6, p. 750-758, 2015.

[29] Schumacher, Kurt R.; Stringer, Kathleen A.; Donohue, Janet E.; et al. Fontan-Associated Protein-Losing Enteropathy and Plastic Bronchitis. *Journal Of Pediatrics*, vol. 166, n. 4, p. 970-977, 2015.

[30] Yu, Run. The Dr Pheo blog and virtual counselling for rare diseases. *Journal Of Telemedicine And Telecare*, vol. 21, n. 1, p. 54-57, 2015.

[31] Schumacher, Kurt R.; Stringer, Kathleen A.; Donohue, Janet E.; et al.. Social Media Methods for Studying Rare Diseases. *Pediatrics*, vol. 133, n. 5, p. 1345-1353, 2014.

[32] Tweet, Marysia S.; Gulati, Rajiv; Aase, Lee A.; et al. Spontaneous Coronary Artery Dissection: A Disease-Specific, Social Networking Community-Initiated Study. *Mayo Clinic Proceedings*, vol. 86, n. 9, p. 845-850, 2011.

ALIBERDADE COMO FIO CONDUTOR DA CRÍTICA AO DETERMINISMO DOS GÊNEROS EM BEAUVOIR.

ALIBERITY AS A CONDUCTOR OF THE CRITICISM TO THE DETERMINISM OF GENDERS IN BEAUVOIR

Beatrís da Silva Seus[a],
Jade Bueno Arbo[b],

[a] *Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas, e-mail de contato: beatriseus@gmail.com*

[b] *Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas, e-mail de contato: harbaud@gmail.com*

RESUMO

Ao longo da tradição, termos como "gênero" e "sexo biológico" foram interligados por meio do pré conceito popular. Atualmente, vemos estes termos distintos serem abordados de diferentes formas. O gênero que antes era visto como consequência determinada do nascimento, agora é visto como uma escolha. Havendo a possibilidade de sermos postos no mundo com o sexo feminino, por exemplo, mas nos definirmos livre e racionalmente através do gênero masculino, precisamos dialogar agora com concepções filosóficas que permitam tal ato de liberdade. Para tal, trazemos a seguir a moral da ambiguidade de Simone de Beauvoir, que permitirá que entendamos a situação humana e demais problemáticas.

Palavras chave: Filosofia, Feminismo, Gênero, Crítica, Liberdade.

ABSTRACT

Throughout tradition, terms like "gender" and "biological sex" have been interwoven through the popular concepts. Now we see these distinct terms being approached in different ways. The genre that was previously seen as a determinate consequence of birth is now seen as a choice. With the possibility of being placed in the world with the female sex, for example, but defining ourselves freely and rationally through the male gender, we must now dialogue with philosophical conceptions that allow such an act of freedom. To this end, we follow the moral of the ambiguity of Simone de Beauvoir, which will allow us to understand the human situation and other problems.

Keywords: Philosophy, Feminism, Gender, Critic, Liberty.

Considereções Iniciais

Simone de Beauvoir é declaradamente uma existencialista humanista. Apesar de ser mais conhecida pela obra O Segundo Sexo onde elabora uma genealogia do sexo feminino, a autora insere neste trabalho específico, uma extensa crítica à moral vigente e um tratado chamado por ela de Moral da Ambiguidade. O conceito de Liberdade é inserido aqui, como um direito humano básico que deve ser respeitado independente das situações particulares. Desta forma, toda sua crítica e defesa de uma moral ambígua, gira em torno de salientar a Liberdade positiva como algo a ser defendido. Ao mesmo tempo, a filósofa francesa busca também criticar a moralidade de seu tempo, e também da história da humanidade ocidental. Isto porque, recuperando o anúncio da morte de deus defendido por Nietzsche na transição do período moderno, para o período contemporâneo da Filosofia, é ressaltada sempre a busca por uma justificação dos direitos humanos desvinculados de uma perspectiva cristã e metafísica. Desta forma, temos uma tentativa de Beauvoir de elaborar um tratado existencialista da moral, que é humanista na medida em que salienta o homem como o centro das preocupações da moralidade, como também o criador da própria moralidade. Noções de "bem" e "mal" a priori aqui são refutadas, sendo a Liberdade o principal bem a ser passível de universalização. Neste contexto, temos não só uma defesa da elaboração de um tratado filosófico e moral que refute concepções prontas do que é ser mulher. Temos ao mesmo tempo, e como consequência da principal crítica da autora, também um tratado que fuja das mesmas concepções prontas elaboradas ao que é ser homem. Ou seja, temos aqui uma extensa crítica às noções de gênero pré-estabelecidas pela sociedade patriarcal, e a busca por fundamentar teoricamente uma Filosofia ateia que vise demonstrar o grande fio condutor que é a Liberdade.

Na medida em que a humanidade é posta no mundo pelo acaso, sem a figura de deus, temos a possibilidade de defender o livre-arbítrio para a construção de princípios morais. Sendo esta Liberdade uma solução para esses pré-conceitos atribuídos aos gêneros, agora devemos assumir a investigação de Beauvoir como preocupada em salientar os pontos negativos de indivíduos que buscam calar reinvindicações de direitos de minorias. Tais indivíduos são por ela denominados como "subhomens", seres que por medo do desamparo de verdades absolutas, tendem a prejudicar os outros membros da sociedade que desejam livremente elaborar seus próprios valores.

Em suma, trabalharemos com todo esse plano de fundo de forma a tentarmos dar uma solução para o problema das opressões causadas pelas concepções conservadoras de o que é o ser humano macho e o ser humano fêmea, salientando não só como Simone de Beauvoir chegou à conclusão de que a Liberdade humana é o único bem a priori, e quais as consequências lógicas dessa conclusão.

O legado da filosofia sartriana em *moral da ambiguidade* de Simone de Beauvoir

De forma oculta, a filosofia sartriana está presente em todos os escritos de Beauvoir. Não porque a autora tenha de alguma forma apenas reescrito o que havia sido exposto anteriormente. Mas porque, enquanto Sartre buscava dar valor à humanidade através de um tratado de ontologia e fenomenologia intitulado *O Ser e o Nada*; Beauvoir deu um salto além: Fazendo uso desta nova concepção de mundo existencialista, humanista e atéia, foi possível defender teses que tivessem como móbil principal a Liberdade humana. E além disso, tal Liberdade assegurada por esta nova visão de mundo, garantiu a possibilidade de se criar um tratado moral que a defendesse, e buscasse incentivar o imaginário e a vontade das pessoas em geral.

Leitor de Nietzsche, autor que em A Gaia Ciência declarou a morte de deus, Sartre propõe uma forma de visualizar a existência humana sem aparatos metafísicos e teológicos. Ou seja, nada que o autor afirmará em sua filosofia, terá como fundamento a ideia de deus, nem mesmo a sua liberdade. Homens e mulheres, aqui chamados apenas de "Ser", estão situados no mundo por consequências caóticas. Não haveria, assim, a noção de que existe um motivo para existirmos. Somos

resultado, nesta perspectiva, de diversos erros e acertos naturais que sem valor algum garantiram nossa realidade. Desta forma, o Ser não nasce com essência alguma. Homens e mulheres aqui não são naturalmente bons ou mals, como defenderiam autores contratualistas como Hobbes ou Rousseau. Pelo contrário, é a existência que precede a essência:

> O homem é, não apenas como é concebido, mas como ele se quer, e como se concebe a partir da existência, como se quer a partir desse elã de existir, o homem nada é além do que ele se faz. Esse é o primeiro princípio do existencialismo. É isso também o que se denomina subjetividade, e esse é o termo pelo qual nos criticam. Porém, o que entendemos, na verdade, com isso, senão que o homem tem mais dignidade que uma pedra ou uma mesa? Pois queremos dizer que o homem existe antes de tudo, ou seja, que o homem é, antes de tudo, aquilo que projeta vir a ser, e aquilo que tem consciência de projetar vir a ser [SARTRE, 2010, p. 26].

Sendo o Ser totalmente livre, ele recai – segundo Sartre – em três estados: o da angústia, do desamparo e do desespero. Estes três conceitos podem parecer surgir no sujeito em alguma ordem lógica, mas pelo contrário, eles caminham juntos no consciente humano. Ao tornar-se consciente do que iremos chamar aqui de "a morte de deus" o homem passa automaticamente a sentir-se desamparado frente ao mundo. Isto porque, não há respaldo algum de valores determinados e objetivos como bem e mal presentes no mundo. É responsabilidade do conjunto dos homens fazer esta definição. Automaticamente, o sujeito passa a sentir-se desesperado por esta realidade, e mesmo que o desespero dure por um tempo curto, a angústia parece lhe seguir a longo prazo. As próprias obras literárias de Sartre descrevem tal processo, como *A Náusea*:

> Meu pensamento sou *eu:* eis por que não posso parar. Existo porque penso... e não posso me impedir de pensar. Nesse exato momento – é terrível – se existo é *porque* tenho horror a existir. Sou eu, *sou eu* que me extraio do nada a que aspiro: o ódio, a repugnância de existir são outras tantas maneiras de *me* fazer existir, de me embrenhar na existência. Os pensamentos nascem por trás de mim como uma vertigem, sinto-os nascer atrás de minha cabeça... Se eu cedo, virão para a frente, aqui entre meus olhos – e sempre cedo, o pensamento cresce, cresce e fica imenso, me enchendo por inteiro e renovando minha existência [SARTRE, 2015, p. 115 – 116].

Demonstramos até o momento as razões pelas quais nossos autores aqui trabalhados encaixam-se na doutrina do existencialismo filosófico. Assim o são chamados autores que colocam no centro de suas investigações e fundamentações teóricas, a situação concreta do homem e da mulher no seio da sociedade. E além disso, são existencialistas humanistas, pois é através do homem ou do conjunto de homens e mulheres (de forma neutra podemos chamá-los de "Seres"), que os valores morais e éticos são criados.

> Dostoievsky escrevera: "Se Deus não existisse, tudo seria permitido". É este o ponto de partida do existencialismo. Com efeito, tudo é permitido se Deus não existe, consequentemente, o homem encontra-se desamparado, pois não encontra nem dentro nem fora de si mesmo uma possibilidade de agarrar-se a algo. Sobretudo, ele não tem mais escusas. Se, com efeito, a existência precede a essência, nunca se poderá recorrer a uma natureza humana dada e definida para explicar alguma coisa; dizendo de outro modo, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade. Por outro lado, se Deus não existe, não encontraremos à nossa disposição valores ou ordens que legitimem nosso comportamento. Assim, nem atrás de nós, nem à nossa frente, ou no domínio numinoso dos valores, dispomos de justificativas ou escusas. É o que exprimirei dizendo que o homem está condenado a ser livre [SARTRE, 2010, p. 32 – 33].

Nesta perspectiva, a defesa do existencialismo humanista sartriano, tem como centro a defesa da Liberdade. Por tal motivo, apesar de soar pessimista perante suas considerações caóticas do universo, o filósofo em questão chama a si mesmo de otimista. Para ele, uma vida sem escolhas, onde a tradição apenas repete-se de geração para geração, não é uma vida autêntica que valha a pena ser vivida. Infelizmente, por mais que o autor pareça descrever um modelo de vida prático, ele permanece no âmbito de justificação teórica. O principal motivo disto, é que Sartre finaliza a obra *O Ser e o Nada*, prometendo aos

seus leitores um tratado de filosofia moral que contenha em seu meio, a sua concepção de mundo. Porém, após tornar-se adepto aos movimentos marxistas de seu tempo, tal obra permaneceu incompleta, sendo publicada apenas de forma póstuma.

> O existencialismo definiu-se desde o início como uma filosofia da ambiguidade. [...] Em nossos dias, é pela ambiguidade que, em O Ser e o Nada Sartre define fundamentalmente o homem, este ser cujo ser é não ser, esta subjetividade que não se realiza senão como presença no mundo, esta liberdade engajada, este surgimento para-si que é imediatamente dado para outro (BEAUVOIR. 1970 pg. 5–6).

Simone de Beauvoir surge aqui como o nome que recuperou todas estas intenções sartrianas, e as colocou em prática. Apesar de não expressar em palavras, nós estamos considerando aqui que o livro *Moral da Ambiguidade* seja a continuação do tratado sartriano. Obviamente, a autora tem como ponto de partida todos os conceitos aqui já apresentados pelo viés de Sartre. Porém, como estamos nos referindo a um projeto que pretenda ser posto em prática, ela vai um pouco mais além. O Ser inserido na sociedade, precisa necessariamente conviver com a figura do Outro. O homem ou a mulher, nunca estão fechados neles mesmos e em suas considerações acerca de si mesmos. Nesta medida, temos de nos referir à uma boa analogia entre dizer e agir. Para estes autores em questão, principalmente para Beauvoir, agir moralmente é agir autenticamente e livremente; é uma moral da ação e do engajamento. De nada adianta que um Ser diga da boca pra fora que é éticamente correto, se em suas ações – no seu agir – conseguimos identificar um ato antiético. O mesmo se aplica a qualquer característica que um ser humano possa vir a ter (ou dizer ter neste caso). O que garante que um sujeito seja de fato um Ser ético, é a sua ação engajada em ser ética. Nesta perspectiva, sou ético quando ajo éticamente; e para que esta seja minha "nomeação" frente ao mundo de "Ser ético", é necessário que de forma engajada, o sujeito todo dia acorde motivado a ser ético e assim o seja por meio de seus atos. Isto pode parecer óbvio para algumas pessoas, quando quando substituirmos a característica "homem" ou "mulher" no lugar de "ser ético", ficará mais claro o que queremos dizer mais a frente.

Retomando portanto a relação inerente entre os homens na sociedade, Beauvoir e Sartre defendem esta liberdade do agir autêntico, sem negar também as situações concretas com que se situam os Seres. Obviamente, não podemos retirar o sujeito de seu meio, que também o influencia. Mas é claro também, que meio nenhum pode influenciar o Ser a ponto de que se torne impossível agir conforme a sua vontade livre. Aqui não estamos falando de casos extremos, como os de escravos ou pessoas oprimidas economicamente. Estamos tratando da liberdade de forma mais realista. E nesta perspectiva realista, podemos com Beauvoir definir o que levam os agentes morais a não agir livremente (e consequentemente moralmente e autenticamente). Estes sujeitos são chamados de "triranos" e "subhomens" como veremos a seguir:

> Nisto reside o fracasso do subhomem. Ele gostaria de esquecer-se, ignorar-se, de estar ausente do mundo e de si mesmo, mas o nada que está no coração do homem é também a consciência que ele tem de si mesmo; sua negatividade revela-se positivamente como angústia, desejo, apelo, dilaceramento, mas esse autêntico retorno ao positivo, o subhomem o afasta tanto quanto do compromisso com um projeto, teme ele uma disponibilidade que o deixaria em perigo diante do futuro, no meio de suas possibilidades; é levado, por isso, a refugiar-se nos valores estabelecidos do mundo sério. [...] Nos linchamentos, nos *pogroms*, em todos os grandes movimentos sangrentos e sem riscos organizados pelo fanatismo do sério e da paixão, é entre os subhomens que se recruta a mão-de-obra. É por isso que qualquer homem, que se quer livre no seio de um mundo humano construído por homens livres, sentirá pelo subhomem tanto nojo. A moral é o triunfo da liberdade sobre a facticidade, e o subhomem não realiza senão a facticidade de sua existência [BEAUVOIR, 1970, p. 36–37].

Para Beauvoir, todos os seres humanos possuem um direito inato básico: a Liberdade. Apesar de no contexto de sua Filosofia e da Filosofia sartriana já haver uma percepção acerca da necessidade da superação de valores tradicionalistas, é claro para nós

contemporâneos que certas noções ainda não foram superadas. Muito se pensou que com o anúncio da morte de deus, com as perspectivas humanistas e libertárias haveria um espaço para o progresso humano. Progresso no sentido de não nascermos mais sendo cobrados de banalidades próprias do senso comum. Mas é claro, não foi o que aconteceu, e a filósofa já prevendo esta atitude buscou diagnosticar a origem deste problema. De acordo com ela, conforme a citação acima, o subhomem é fracassado. Inserido no contexto situacional de tradições, preconceitos e impulsos próprios do senso comum, este "homem" é incapaz de apreender o fundamento da existência humana, a própria Liberdade. Aqui vemos, como que de forma implícita, a autora faz um julgamento à aquelas pessoas que com o advento de novas descobertas, ainda prendiam-se a dogmas universais:

> Compreende-se facilmente porque, de todas as atitudes inautênticas, essa é a mais frequente: é que todo homem foi inicialmente uma criança; depois de ter vivido sob o olhar dos deuses, tendo prometido a si mesmo a divindade, não aceita de bom grado voltar a ser, na inquietude e na dúvida, simplesmente um homem. (...) após uma crise mais ou menos longa, volta-se para o mundo de seus pais e de seus senhores, ou então a valores novos, mas que lhe parecem também seguros. Em lugar se assumir uma afetividade que o lançaria perigosamente adiante de si mesmo, ele a repele. A liquidação sob a forma clássica – transferência, sublimação – é uma passagem do afetivo para o sério na sombra propícia da má-fé (...) a forma vazia e absurda de liberdade de indiferença (BEAUVOIR, 1970, p. 39 – 40).

Mas pior do que isso – os subhomens – são aquelas pessoas que não só são incapazes de conviver em um mundo definido por suas próprias escolhas, mas são incapazes também de respeitar as escolhas alheias que diferenciam-se das suas. Aqui, como exemplo, poderíamos encaixar problemas políticos, econômicos, pessoais, acadêmicos e assim por diante. Mas convido a todos a pensarem pelo âmbito daqueles que são oprimidos pela sociedade de acordo com o seu gênero.

O Segundo Sexo e suas contribuições para as discussões de gênero

Na considerada por alguns utopia de Beauvoir, as pessoas ao invés de caírem em um processo de depressão após a descoberta do caos do universo – e do convívio diário com os sentimentos já citados de angústia, desamparo e desespero, que são normais – deveriam enxergar nisso uma oportunidade positiva. De nada adianta lamentar nossas origens e nossas situações no universo. De nada adianta chorarmos ou lamentarmos por vivermos de acordo com um pensamento ateu que prevê a vida, nada mais, nada menos, do que um curto espaço de luz entre um profundo sono eterno. Ao invés disso, a autora juntamente com Sartre nos faz um convite promissor: o convite de sermos o que quisermos ser. Um convite para que as pessoas em geral sejam vistas apenas como pessoas, e não como duas classes distintas: o homem e a mulher. Vejamos um exemplo negativo destas determinações:

> Os costumes, as modas são muitas vezes utilizados para separar o corpo feminino da transcendência: a chinesa de pés enfaixados mal pode andar; as garras vermelhas da estrela de Hollywood privam-na de suas mãos; os saltos altos, os coletes, as anquinhas, as crinolinas destinavam-se menos a acentuar a linha arqueada do corpo feminino do que a aumentar-lhe a impotência. Amolecido pela gordura, ou ao contrário tão diáfano que qualquer esforço lhe é proibido, paralisado por vestidos incômodos e pelos ritos da boa educação, é então que esse corpo se apresenta ao homem como sua coisa. A maquilagem e as joias também servem para a petrificação do corpo e do rosto. A função do adorno é muito complexa: possui entre certos primitivos um caráter sagrado; mas seu papel mais habitual é completar a metamorfose da mulher em ídolo [BEAUVOIR, 2009, p. 230 – 231].

Beauvoir é muito clara em seus escritos, mesmo os de Filosofia existencial; a filósofa demonstra claramente como as responsabilidades e papéis impostos aos gêneros, aqui especificamente ao sexo feminino, lhe causam danos permanentes para uma vida toda. E todo aquele contexto sartriano de que a existência precede a essência, aqui nos permite renegar estas imposições sociais em busca da libertação dos indivíduos rumo ao que eles realmente querem

para si. Beauvoir foi criticada pelas mulheres desconhecidas de seu tempo, por exemplo, por ter feito esta crítica impactante às vestimentas que aprisionam e mesmo assim, no dia a dia, fazer uso de maquiagens e utilizar roupas consideradas feminilizadas. Mas vejam, o que está em discussão aqui, é justamente a Liberdade por ela mesma: não sejamos determinados por nada, muito menos pelas ideologias que libertem!

Depois de elaborar toda uma crítica ao determinismo imposto aos gêrenos, através de sua genealogia do sexo feminino, Beauvoir traz também soluções aos problemas ali detectados. Especificamente para o caso das mulheres, a curto prazo, a libertação de suas situações opressores poderiam – naquela época – se dar de três formas: ao não ter filhos, não se casar e por fim, trabalhar para gerar o próprio sustento. Infelizmente, ou até mesmo felizmente, a filósofa conseguiu ter esta visão realista do mundo e do contexto de sua época. Porém, ela também pensava em soluções a longo prazo, e entre elas podemos citar a educação de jovens conscientes do mundo ambíguo e livre, a mudança de um sistema econômico de capitalista para socialista, e a sociedade mencionada por ela apenas uma vez, intitulada de sociedade andrógena:

> Se desde a primeira infância a menina fosse educada com as mesmas exigências, as mesmas honras, as mesmas severidades e as mesmas licenças que seus irmãos, participando dos mesmos estudos, dos mesmos jogos, prometida a um mesmo futuro, cercada de mulheres e de homens que se lhe afigurassem iguais sem equívoco, o sentido do "complexo de castração" e do "complexo de Édipo" seria profundamente modificado. Assumindo, da mesma maneira que o pai, a responsabilidade material e moral do casal, a mãe gozaria do mesmo prestígio duradouro; a criança sentiria em torno de si um mundo andrógino e não um mundo masculino (...) ela não se orientaria para a passividade [BEAUVOIR, 2009, p. 929].

A sociedade andrógena aqui defendida por Beauvoir, como consequência necessária do modelo de educação descrito na citação em questão, é a simples mistura entre indivíduos. É a assimilação de que não moramos mais em cavernas, não matamos animais com nossas próprias mãos para alimentar nossa prole, e temos conhecimento tecnológico o suficiente para que não tenhamos de crêr em mitos bíblicos. E dentre todas as soluções apresentadas pela filósofa e aqui descritas, a única renegada por ela foi a de considerar que a libertação sexual se daria em um modelo socialista. Isto porque, após presenciar o movimento marxista que ocorria em vários outros países, e depois de fazer parte de movimentos de esquerda, a autora percebeu que os homens tradicionalistas, conservadores e preconceituosos, não abririam mão de seus prestígios. Para tal, a revolução deveria começar dentro de cada um de nós, e por isso vinte anos mais tarde da escrita de *O Segundo Sexo*, a autora não só abriu sua casa para que abortos clandestinos fossem executados, como também foi às ruas praticar o feminismo teórico que anos antes lhe atribuíram tantas críticas e tantos elogios.

> Legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores e sábios empenharam-se em demonstrar que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à Terra. As religiões forjadas pelos homens refletem essa vontade de domínio: buscaram argumentos nas lendas de Eva, de Pandora, puseram a filosofia e a teologia a serviço de seus desígnios, como vimos pelas frases citadas de Aristóteles e São Tomás. [...] É impressionante que no século XVI, a fim de manter a mulher casada sob tutela, apele-se para a autoridade de Santo Agostinho, declarando que "a mulher é um animal que não é nem firme nem estável", enquanto à celibatária se reconhece o direito de gerir seus bens [BEAUVOIR, 2009, pg 23–24].

Como podemos acompanhar desde o início da obra, Beauvoir ressalta sempre a forma com que as mulheres foram tratadas ao longo da literatura, psicanálise, filosofia, teologia e até mesmo em outros meios estéticos como a pintura e a música. Colocada no mundo desde o nascimento determinada a desempenhar o papel de dona de casa incapaz de transcender, como fazem os homens, a mulher nunca pôde definir a si mesma. Porém, vale dizer que por mais que a filósofa sempre pergunte a si mesma e ao leitor "o que é ser mulher?", ela sabe desde o início que tal indagação não possui uma só resposta. Da mesma forma, não

é possível falarmos aqui sobre o que é ser um homem.

Pode parecer confusa tal teoria, e para esclarecer isto, recorreremos a Nietzsche, filósofo que transitou pelo periodo moderno e contemporâneo. É de conhecimento geral de que o filósofo marcou uma geração com o anúncio da morte de Deus. Com este anúncio, Nietzsche não só retirou a metafísica dos escritos filosóficos, como também possibilitou autores como Sartre e Beauvoir, a adotarem uma perspectiva humanista e existencial onde os indivíduos de uma sociedade podem e devem criar os valores de "bem" e "mal" que antes eram dados *a priori.*

Estando isto claro, agora parece mais fácil entender o grande plano de fundo e ideal dos filósofos aqui abordados. E da mesma forma que os valores de uma sociedade aqui são postos em dúvida, assim também o são alguns conceitos filosóficos utilizados frequentemente. Um destes conceitos, que agora adquire um novo significado a partir de Sartre, é o que viemos discutindo até agora: a Liberdade. Vejam que Liberdade aqui está posta com letras grandes, como a Liberdade ontológica, e não mais como a liberdade positive de uma sociedade.

> A liberdade faz-se ato, e geralmente a alcançamos através do ato que ela organiza com os motivos, os móbeis e os fins que esse ato encerra. Mas, precisamente porque este ato tem uma essência, aparece-nos como constituído; se quisermos remontar à potência constitutiva, e assim infinitamente. Então, como descrever uma existência que se faz perpetuamente e se nega a ser confinada em uma definição? A própria denominação de "liberdade" é perigosa, caso subentendamos que a palavra remete a um conceito, como as palavras habitualmente fazem. Indefinível e inominável, a liberdade será também indescritível? (SARTRE, 2016, p. 541-542).

Tanto para Beauvoir, quanto para Sartre, Liberdade é sinônimo de consciência, racionalidade e Ser. Mais a fundo, a Liberdade é a textura do Ser. Com essa afirmação, temos como fim a noção de que não só os seres humanos nascem sem essencialidades, mas também que agir humano é sempre livre, independentemente da situação.

> Com efeito, somente pelo fato de ter consciência dos motivos que solicitam minha ação, tais motivos já constituem objetos transcendentes para minha consciência, já estão lá fora; em vão buscaria recobrá-los: deles escapo por minha própria existência. Estou condenado a existir para sempre Para-além de minha essência, Para-além dos móbeis e dos motivos de meu ato: estou condenado a ser livre. Significa que não se poderia encontrar outros limites à minha liberdade além da própria liberdade, ou, se preferirmos, que não somos livres para deixar de ser livres (SARTRE, 2016, p. 543-544).

Em outras palavras, a própria liberdade de agir, é inerente à racionalidade humana. Nisto reside a solução para problemas, como aqui estamos utilizando para dialogar com os gêneros feminino e masculino; como também é um problema, na medida em que termos como "ambiguidade" podem levar as pessoas a pensarem em um relativismo moral. Mas pelo contrário, quando temos uma sociedade de indivíduos livres e não pré concebidos, temos conosco a enorme responsabilidade de tomar cuidado para não ferir a liberdade do outro, da mesma forma que não queremos que a nossa seja ferida. Neste sentido, aproximando-se mais de uma perspectiva de estado de natureza de Rousseau do que de Hobbes, temos a noção de que a vida social é própria dos seres humanos. E sendo essa vida em comunidade necessária para o progresso da humanidade, não só devemos compreender bem a proposta da liberdade abordada pela perspectiva existencialista e humanista, como também temos de lidar com o peso de nossas ações.

> O bem de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos merece ser tomado como um fim absoluto de nossa ação. Mas não somos autorizados a decidir *a priori* sobre esse bem. Para dizer a verdade, não somos jamais autorizados, em princípio, a adotar alguma conduta; uma das consequências concretas da moral existencialista é a recusa de todas as justificações prévias que se poderiam tirar da civilização, da idade, da cultura – é a recusa de qualquer princípio de autoridade. Positivamente, o preceito será tratar o outro (...) como uma liberdade a fim de sua própria liberdade (BEAUVOIR, 1970, p. 121).

Desta forma, parece ficar claro que somos responsáveis enquanto agentes humanos por

não ferir a liberdade de outrem; como também a afirmação de que neste mundo de pessoas, não podemos rotular de forma pré conceituosa estas pessoas de acordo com o sexo que carregam. Quando dizemos isso, não estamos biologicamente negando as diferenças entre o que Beauvoir chama de "seres humanos fêmeas" e "seres humanos machos". Apenas estamos trazendo pra análise, que o Ser e suas ramificações abordadas não só no tratado de fenomenologia e ontologia de Sartre, mas também em suas demais obras e em Beauvoir, é muito mais complexo do que esta perspectiva binária. Neste sentido, de uma pluralidade quase que universal de possibilidades para sermos e nos tornarmos no mundo dos fenômenos, cabe a cada indivíduo valorar sua vida, sem precisar valorar, descrever ou definir a vida do Outro, pois isso seria também ferir a Liberdade do Outro Ser.

> Admintindo-se que qualquer abordagem que possamos apresentar dos aspectos físicos "naturais" da existência será necessariamentemarcado ideologicamente, o pós-modernismo oferece o *insight* de que não há um modelo diretamente causal entre sexo e gênero. Com efeito, algumas retóricas feministas têm argumentado que mais do que propor uma relação causal entre sexo e gênero, nós revertamos o raciocínio causal, afirmando, em vez dele, que o gênero precede o sexo. Tal argumento aponta para o fato de se ter, em primeiro lugar, separado o gênero do sexo, estabelecendo, assim, uma "localização estratégica" a partir da qual se pode pôr em questão a ideia de que o sexo é estável, imutável ou fixo (CHANTER, 2011, p. 11).

Concordamos com Chanter de que apesar das características naturais de ser humano fêmea e ser humano macho serem vistas pelo senso comum como imutáveis (dizemos isso levando em consideração os avanços da medicina que possibilitam também, caso for a vontade do indivíduo, a mudança do sexo biológico), que a questão do gênero não só é muito anterior, como também é muito mais complexa. Seria um erro pressupor que seres humanos nasçam determinados a ser algo, independente do que for. É por essa razão que toda construção ontológica e fenomenológica de Sartre, e toda moral ambígua de Beauvoir, nos servem muito bem para estabelecer a única verdade fundamentável: a ausência de verdade. Por mais paradoxal que isto pareça, não parece haver outra saída para as sociedades em geral, do que em aceitar que cada indivíduo nasce, se coloca no mundo e define a si mesmo em suas diversas características, não só sexuais e de gênero; e que o Estado deve garantir com seu poder de coerção que as liberdades individuais sejam respeitadas, sejam elas negativas, positivas, ou enquanto perspectiva ontológica que define o Ser.

Resultados e discussão

Nosso objetivo central aqui, que acreditamos ter alcançado, foi não só de mostrar a importância da filosofia existencialista, humanista e ateia como ponto de partida para a liberdade de gêneros. Foi mostrar que existem coisas óbvias que precisam ser reafirmadas, porque já foram ditas e esquecidas. Queremos, com este artigo, dar um pouco mais de oxigênio àqueles que já estão cansados de ler nos jornais sobre estupros, sobre homicídio de transgêneros, sobre a agressão contra as mulheres, e até mesmo, sobre o assassinato de meninos que abriram seus corações às suas famílias desde cedo, pensando poder afirmar sua homossexualidade, e acabaram sendo assassinados pelos próprios pais por não serem masculinos o suficiente.

O maior resultado de nossa pesquisa, além de elevar os textos que antes não eram mais abordados na nossa cidade de forma contemporânea e até mesmo polêmica, foi o de conseguir vincular a discussão de gênero com autores que vieram ao mundo antes do próprio conceito "gênero"; mas que já observavam em seu tempo o elemento negativo de existirem pessoas que interferem na vida de outras pessoas objetivamente, tentando elaborar definições de vidas alheias que consideramos banalizáveis e de senso comum.

Considerações finais

Concluímos que deva existir em temas polêmicos, como o da discussão de gênero, a união entre sair às ruas em atos públicos, mas também vemos como necessário realizar estes estudos de fundamentação. De fato Beauvoir

estava certa ao prever uma mudança de longo prazo, e de que as sociedades, filosofias, literaturas e afins levariam muito tempo para não só aceitar, mas propagar suas ideias. Há cerca de vinte anos a homossexualidade ainda era considerada um crime no Brasil. Com tal problemática, não só devemos rever nossa "crença" na ciência enquanto verdade imutável, mas também devemos rever tudo aquilo que tomamos como certo e imutável através da criação.

De fato precisamos pouco a pouco ir atrás de nossas liberdades individuais e coletivas; mas que também precisamos ter paciência tanto para esperar, quanto para estudarmos estes fenômenos de forma a educar a sociedade corrompida pela irracionalidade.

Se em algun países a homossexualidade ainda é considerada crime, se as mulheres em algumas localidades ainda sofrem com a mutilação genital para ausência de prazer sexual em vista de um casamento dócil, ou que exista em algumas localidades – como o nosso caso – a cultura do estupro; como podemos defender com unhas e dentes quaisquer tipos de fundamentações universais acerca do que é ser homem e o que é ser mulher?! Foi isso que Simone de Beauvoir já no século XX tentou fazer ao escrever a obra *O Segundo Sexo*, demonstrando os erros de todas as classes do saber acerca das caracterizações femininas; mas indo mais além, tentando demonstrar que a palavra "mulher" refere-se a uma construção, e não um modelo pronto universal de mulher que deva ser reproduzido, defendido e aceitado.

Esperamos que este artigo auxilie os futuros pesquisadores do tema (ou até mesmo os curiosos) para que juntos não façamos com violência a quebra de verdades absolutas impostas pela sociedade, que não retiremos as liberdades alheias como pretendem Bolsonaros da vida com, por exemplo, o seu projeto de castração química. Que façamos isso modificando a cultura, respeitando as subjetividades e pluralidades do mundo. Se as palavras escritas em uma bíblia podem fundamentar tantas desigualdades e preconceitos no mundo, nossas palavras – um dia – também terão o poder de salvar as pessoas de determinismos e mudar esse mundo dominado pelo que os filósofos trabalhados intitulariam de subhomens. É inegável, conforme já foi dito, que homens e mulheres nascem com essa titulação vinculada a uma distinção puramente biológica. Mas muito bem sabemos que pessoas não são motivadas apenas por móbeis biológicos. Precisa-se discutir acerca da influência da cultura, da educação e também da própria formação psico-química dos indivíduos. Se afirmássemos que homens e mulheres assim o são puramente por dados biológicos, estaríamos subestimando a importância acerca do que é ser um Ser humano.

REFERÊNCIAS

[1] SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo.* Apresentação e notas de Arlette Elkaim-Sartre. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

[2] ____. *A Naúsea.* Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

[3] BEAUVOIR, Simone. *Moral da Ambiguidade.* Tradução de Anamaria de Vasconcellos. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

[4] ____.Simone. *O Segundo Sexo.* Tradução de Sérgio Milliet. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

[5] SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio e Ontologia Fenomenológica.* Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

[6] CHANTER, Tina. *Gênero: Conceiros-chave em Filosofia.* Tradução de Vinicius-Figueira. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

CORPO, PODER E GÊNERO: ESTUDOS PARA ALÉM DE FOUCAULT[4]

LE CORPS, LE POUVOIR ET LE GENRE: ÉTUDES AU-DELÀ DE FOUCAULT

Bruna dos Santos Leite[a]

[a] *Universidade Federal de Pelotas, brunaleite.filosofia@gmail.com*

RESUMO

Este estudo investiga o modo como o biopoder circunscreve o corpo tendo o gênero como marcador social, cultural, econômico, político e, principalmente, de poder. Os estudos de Michel Foucault (1926-1984) acerca do biopoder, compreendido como o poder que gere a vida, contribuíram na compreensão dos modos de condução do comportamento. Ao incluir a questão do gênero, entretanto, será preciso ampliar a perspectiva de análise, abrangendo as considerações de Beauvoir, Scott, Nicholson, Vigarello, Preciado e Louro, que estabelecem correlações com o gênero, pois as discussões que envolvem a articulação entre esses três conceitos – corpo, poder, gênero – extrapolam os estudos realizados por Foucault. Nesta perspectiva, pode-se elencar as seguintes hipóteses: (1) o biopoder se fundamenta em mecanismos de poder que distinguem os corpos em masculinos e femininos, determinados pela genitália que cada indivíduo possui ao nascer; (2) o biopoder orienta o comportamento dos indivíduos de acordo com a distinção por gênero; e (3) o entendimento que os corpos são bissexuados originou as concepções de masculino e feminino sustentadas pela ideia de que somente existem esses dois modos de ser no mundo. Assim, o problema da correlação entre corpo-sexo-gênero consiste em relações que são constituídas a partir de discursos que variam conforme a época, o lugar, o contexto social, a política, dentre outros fatores relevantes, destacando-se a necessidade de análises que considerem as variáveis circunstanciais.

Palavras chave: Foucault, corpo, poder, gênero, biopoder.

RÉSUMÉ

Ce article examine la manière par lequele le biopouvoir circonscrit le corps ayant le genre comme signe social, culturel, économique, politique et, aussi, de pouvoir. Les études de Michel Foucault (1926-1984) sur le biopouvoir (compris le pouvoir comme ce qui administre la vie) ont contribué à la compréhension de les façons de conduire le comportement humain. Cependant, la question du genre torne nécessaire d'élargir la perspective de l'analyse. Autrement dit, à considérer les pensées de Beauvoir, Scott, Nicholson, Vigarello, Preciado et Louro, parce qu'ils ont établis des corrélations avec le genre avec des discussions qui impliquent l'articulation entre les trois concepts – corps, pouvoir, genre. Ça veut dire, au-delà de les études de Foucault. Dans ce sens, les hypothèses sont: (1) le biopouvoir est fondé sur des mécanismes de pouvoir qui distinguent les corps comme masculin ou féminin, déterminés par les génitaux de chaque individu depuis sa naissance; (2) le biopouvoir impose le comportement des individus en fonction de la distinction du genre; et (3) la compréhension du fait que les corps sont bisexuels: ou masculin ou féminin. Cette notion est soutenue par l'idée qu'il y a seulement ces deux modes d'être au monde. De cette façon, le problème est cella de la corrélation corps-sexe-genre. Autrement dit, il consiste aux relations qui sont constitués de discours qui varient selon le context, la place, la culture, la politique, etc. En ce sens, il faut en analyser ces variables circonstancielles.

Mots-clés: Foucault, corps, pouvoir, genre, biopouvoir.

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

Introdução: Corpo e biopoder

O presente trabalho visa investigar a relação entre o corpo e o poder a partir do pensamento de Michel Foucault (1926-1984). Para realizá-lo, utiliza-se o conceito de biopoder, que pode ser compreendido, resumidamente, como o poder que gere (administra) a vida. De acordo com Foucault (2010, 2013), o biopoder se originou na Europa a partir do final do século XVII, quando o ser humano se tornou o centro da atenção para os estudos tanto das Ciências Naturais quanto das Ciências Humanas e da Filosofia. Nesse contexto, o corpo tornou-se o ponto principal dos diversos dispositivos e mecanismos de poder, que visavam controlá-lo, primeiramente, por meio de "disciplinas" – cujo objetivo era a docilização dos corpos – e, em seguida, por meio da "biopolítica" – direcionada ao controle populacional e à gestão da vida social.

O conceito de "corpos dóceis" foi desenvolvido por Foucault na obra "Vigiar e Punir", afirmando que a principal finalidade da "fabricação de corpos dóceis" era "produzir indivíduos" que se sujeitassem às técnicas de poder:

> O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis" (FOUCAULT, 2003, p. 133).

O aparecimento de técnicas disciplinares, desenvolvidas especialmente para o controle e para o ajuste do corpo humano, ocorreu nos séculos XVII e XVIII. Sua implementação foi realizada, neste período, sob a perspectiva do "corpo-máquina", operando por meio de "procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais [...] e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade" (FOUCAULT, 2010, p. 203). Esse período foi analisado por Foucault em suas obras "História da Loucura", "Vigiar e Punir" e nos quatro volumes de "História da Sexualidade", mas com diferentes enfoques: a loucura, as prisões e a sexualidade.

Entretanto, o poder disciplinar que se aplicou sobre o corpo produziu um efeito contra seu próprio mecanismo: a conscientização dos indivíduos acerca da existência do corpo enquanto seu. Isso significa afirmar que as técnicas disciplinares que visavam à produção de corpos dóceis igualmente possibilitaram aos sujeitos[5] o domínio do próprio corpo. Em consequência, os indivíduos se apercebem como donos de seus corpos. Foucault (2017, p. 235) salienta que

> a partir do momento em que o poder produziu esse efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação do corpo contra o poder, da saúde contra a economia, do prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. E assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo porque ele é atacado... O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo.

A partir da docilização dos corpos foi possível realizar a gestão do comportamento em um nível social, denominado por Foucault como "biopolítica". A biopolítica é o dispositivo utilizado por humanos para administrar e ordenar a vida das populações. O autor (FOUCAULT, 2010, p. 204) afirma que a biopolítica é "um conjunto de processos como a proporção de nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc.". A ideia de "corpo social" aparece nesse contexto, como um "novo corpo: um corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito, pelo menos necessariamente numerável. É a noção de 'população'." (FOUCAULT, 2010, p. 206).

[5] Os "sujeitos" são entendidos como aqueles indivíduos que não estão exercendo o poder, isto é, que estão submetidos aos seus dispositivos e estratégias.

Dessa forma, a biopolítica se ocupa de todos os fenômenos concernentes à população: problemas políticos, biológicos, de poder. Em outros termos, a biopolítica opera sobre os elementos sociais que

> são fenômenos coletivos, que só aparecem com seus efeitos econômicos e políticos, que só se tornam pertinentes no nível da massa. São fenômenos aleatórios e imprevisíveis, se os tomarmos neles mesmos, individualmente, mas que apresentam, no plano coletivo, constantes que é fácil, ou em todo caso possível, estabelecer. E enfim, são fenômenos que se desenvolvem essencialmente na duração, que devem ser considerados num certo limite de tempo relativamente longo; são fenômenos e série. A biopolítica vai se dirigir, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população considerada em sua duração (FOUCAULT, 2010, p. 206-207).

Os controles e dispositivos que operam sobre os indivíduos visam à condução dos comportamentos como fim último. A disciplina trata da anatomopolítica do corpo, concentrando-se principalmente nos processos que produzem efeitos individualizantes; ao mesmo tempo em que a biopolítica está centrada nos processos de massificação, preocupando-se com os aspectos do "homem-espécie" e os eventos globais (FOUCAULT, 2010). A junção dessas duas formas de exercício do poder formam o biopoder. O autor destaca que a disciplina e a biopolítica atuam em níveis distintos, permitindo-lhes agirem simultaneamente sobre os sujeitos. "Pode-se mesmo dizer que, na maioria dos casos, os mecanismos disciplinares de poder e os mecanismos regulamentadores de poder, os mecanismos disciplinares dos corpos e os mecanismos regulamentadores da população, são articulados um com o outro" (FOUCAULT, 2010, p. 211). Um exemplo de como o biopoder opera na sociedade é desenvolvido pelo autor acerca do racismo, ao se referir à noção de estrutura binária da sociedade.

Foucault (2010, p. 43) afirma que a sociedade se forma a partir da existência de "dois grupos, duas categorias de indivíduos, dois exércitos em confronto", na qual há sempre um grupo que luta contra um outro. Essa perspectiva de dinâmica do poder em termos de guerra, na qual existe uma batalha de um grupo de visa o extermínio do outro é apresentada pelo autor com precisão:

> O nazismo é, de fato, o desenvolvimento até o paroxismo dos mecanismos de poder novos que haviam sido introduzidos desde o século XVIII. (...) Poder disciplinar, biopoder: tudo isso percorreu, sustentou a muque da sociedade nazista (assunção do biológico, da procriação, da hereditariedade; assunção também da doença, dos acidentes). (...) Esse poder de matar, que perpassa todo o corpo social da sociedade nazista, se manifesta, antes de tudo, porque o poder de matar, o poder de vida e de morte é dado não simplesmente ao Estado, as a toda uma série de indivíduos, a uma quantidade considerável de pessoas. (...) No limite, todos têm o direito de vida e de morte sobre o seu vizinho, no Estado nazista, ainda que fosse pelo comportamento de denúncia, que permite efetivamente suprimir, ou fazer suprimirem, aquele que está a seu lado (FOUCAULT, 2010, p. 218).

A partir de sua análise sobre os Regimes Nazista e Fascista ocorridos na Europa no século XX, o autor afirma que a raça é o marcador que fundamenta a divisão binária da sociedade. No entanto, neste artigo, pretende-se mostrar que o biopoder circunscreve o corpo tendo o gênero como marcador principal que fundamenta as distinções sociais, culturais, econômicas, políticas e, principalmente, de poder. Assinala-se que, ao incluir a questão de gênero, foi preciso ampliar a perspectiva de análise, incluindo as considerações teóricas de Beauvoir, Scott, Nicholson, Vigarello, Preciado e Louro, pois estes estabelecem correlações com o gênero, posto que as discussões que envolvem a articulação entre esses três conceitos – corpo, poder, gênero – extrapolam dos estudos realizados por Foucault.

Nesta perspectiva, as hipóteses a investigadas a seguir serão:

(1) o biopoder se fundamenta em mecanismos de poder que distinguem os corpos em masculinos e femininos, determinado pela genitália que cada indivíduo possui ao nascer;

(2) o biopoder orienta o comportamento dos indivíduos de acordo com a distinção por gênero; e

(3) o entendimento que os corpos são bissexuados originou as concepções de masculino e de feminino sustentadas pela ideia de que apenas existem esses dois modos de ser no mundo.

Pretende-se, em última análise, apontar que a noção de "gênero" é uma produção cultural, social e também individual, que se manifesta na relação do indivíduo consigo mesmo, na assimilação da normalidade, dos costumes, das regras, das proibições e das técnicas de poder. Desse modo, o gênero não é apenas um dos componentes da identidade dos indivíduos, mas a parte fundamental da qual derivam os demais aspectos formadores de identidade e de constituição de si. O gênero, nesta perspectiva, determina os modos de ser e agir dos indivíduos, pois as relações entre os sujeitos estão imbricadas em mecanismos e em dispositivos de poder que, historicamente, categorizam os indivíduos conforme o gênero-sexo, operando ainda em uma lógica binária, com base apenas na biologia dos corpos.

Análise das hipóteses

Hipótese (1): o biopoder se fundamenta em mecanismos de poder que distinguem os corpos em masculinos e femininos, determinado pela genitália que cada indivíduo possui ao nascer.

Quando nasce, o corpo apresenta determinados órgãos chamados de "órgãos sexuais". A expressão "órgão sexual" possui essa nomenclatura precisamente porque há um órgão no corpo humano (neste caso, a genitália) que indica a qual sexo cada indivíduo pertence: masculino ou feminino. No entanto, essas duas palavras (masculino/feminino) estão fortemente carregadas de sentido e significados diversos, que variam conforme a sociedade e o contexto discursivo. O problema consiste quando, ao afirmar que o indivíduo é masculino ou é feminino, além de determinar o que ele é, revela ainda o que se espera que este indivíduo seja baseado em sua genitália.

Segundo Nicholson (2000), essa compreensão do corpo como homólogo à natureza ocasionou o entendimento que os corpos são bissexuados, isto é, que possuem apenas duas possibilidades de identidade de gênero. Complementa Preciado (2014, p. 25) que

> a natureza humana é um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza=heterossexualidade. O sistema heterossexual é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade que opera por divisão e fragmentação do corpo: recorta órgãos e gera zonas de alta intensidade sensitiva e motriz (visual, tátil, olfativa...) que depois identifica como centros naturais e anatômicos da diferença sexual.

Ordinariamente, é comum a utilização de argumentos que, de uma maneira quase automática, realizam a correspondência entre sexo-corpo-gênero do seguinte modo: o sexo (genitália) determina o corpo (homem/mulher) e as relações dos indivíduos com seus corpos; e o corpo (homem/mulher) determina o gênero (masculino/feminino) e as identidades correspondentes. Em outros termos, se o sexo é masculino (isto é, o corpo possui um pênis), o corpo é de um homem e o gênero deve apresentar-se com determinadas características compreendidas como masculinas; da mesma forma que se o sexo é feminino (isto é, o corpo possui uma vagina), então o corpo é de uma mulher e o gênero igualmente deve expressar características concebidas como femininas.

O biopoder configurou as práticas sociais com base na distinção entre os sexos, atribuindo aos gêneros um conjunto de regras, normalizações e discursos que não se sustentam do ponto de vista puramente biológico. Conforme mostra Beauvoir (1970), esta forma de argumentação, qual seja, a que apela para a biologia, foi amplamente utilizada para sustentar que, primeiramente, só existem duas possibilidades de gênero e, em segundo, que há um gênero "melhor" ou que "está acima" do outro.

Hipótese (2): o biopoder orienta o comportamento dos indivíduos de acordo com a distinção por gênero.

Foucault (2006) afirma que a existência do corpo humano ocorre no centro e por meio de um sistema político. E este sistema coloca o indivíduo em determinado lugar, "um espaço onde se comportar, onde adaptar uma postura particular, onde sentar de uma certa maneira, ou trabalhar continuamente" (FOUCAULT, 2006, p. 259). Neste sentido, o corpo é um conjunto de interações que se vinculam e circunscrevem o sujeito.

Beauvoir (1970) irá centrar sua análise na distinção binária de gênero, confrontando os argumentos biológicos, médicos, psicanalíticos, políticos, sociais, culturais e filosóficos. Conforme a autora (BEAUVOIR, 1970, p. 08-09), "basta passear de olhos abertos para comprovar que a humanidade se reparte em duas categorias de indivíduos, cujas roupas, rostos, corpos, sorrisos, atitudes, interesses, ocupações são manifestamente diferentes." Acrescenta que essas duas categorias estão em posições hierárquicas em que o "ser mulher" se constituiu como um sujeito antagônico ao "ser homem".

A adversidade resultante da maneira de olhar bissexuada para os indivíduos e categorizá-los apenas em termos binários de gênero percorre todas as esferas das relações, se apresentando de maneira sutil ou direta na vida dos sujeitos. Essa forma binária de constituir-se apresenta implicações que ultrapassam a maneira como os indivíduos se relacionam com o corpo, pois ela incide sobre os modos de agir e se posicionar no mundo. Louro (2003a, p. 14) afirma que "seja no âmbito do senso comum ou legitimada pela linguagem científica ou por diferentes matrizes religiosas, nos contextos mais conservadores a biologia e, fundamentalmente, o sexo anatômico foi (e ainda é) constantemente acionado para explicar e justificar suas posições".

Alinhada a esta perspectiva, Nicholson (2000, p. 09) afirma que "a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo aparece". Em outros termos, o corpo expõe os sinais de uma determinada sociedade em um determinado momento no tempo, podendo exibir costumes, práticas e maneiras de viver no mundo[6]. Essa problemática do gênero com base no corpo pode ser exemplificada pela narrativa autobiográfica de Malala Yousafzai[7], no trecho a seguir:

> No dia em que nasci, as pessoas da nossa aldeia tiveram pena de minha mãe, e ninguém deu os parabéns a meu pai. Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, pachtuns, consideramos esse um sinal auspicioso. Meu pai não tinha dinheiro para o hospital ou para uma parteira; então uma vizinha ajudou minha mãe. O primeiro bebê de meus pais foi natimorto, mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés. Nasci menina num lugar onde rifles são disparados em comemoração a um filho, ao passo que as filhas são escondidas atrás de cortinas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar. Para a maioria dos pachtuns, o dia em que nasce uma menina é considerado sombrio (YOUSAFZAI, 1997, p. 21).

Em consonância, Beauvoir (1967, p. 09) destaca: "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino". Da mesma forma, Nicholson (2000) sustenta que analisar as

[6] Vigarello (2003) apresenta três fases da existência do corpo, utilizando como exemplo para sua análise as qualidades físicas do corpo, que vão se modificando ao longo do tempo, conforme as necessidades da época: o cavalheiro, necessário durante as guerras, possui uma determinada relação com seu corpo, relacionada à força e à destreza. Com o fim das guerras, em substituição ao cavalheiro surge o cortesão: as práticas corporais tornam-se repetidas para que sejam assimiladas, pois estão ancoradas em determinadas virtudes morais. É uma sociedade do gesto, do requinte, do refinamento.

[7] Malala Yousafzai é uma mulher paquistanesa que luta pelo direito à educação de meninas e mulheres em seu país. Ela ficou conhecida mundialmente em 2012, quando foi atacada no ônibus a caminho da escola e atingida por tiros na cabeça, por homens do talibã (grupo fundamentalista islâmico). Malala ficou em estado grave, mas se recuperou bem e, em 2014, ela recebeu o prêmio Nobel da Paz por sua luta pelo direito à educação. Atualmente ela é ativista dos direitos das mulheres paquistanesas e continua lutando o acesso à educação para todos os paquistaneses.

formas como as distintas sociedades e culturas conceberam o corpo pode exibir as implicações fundamentais sobre o modo como operam as diferenças entre os indivíduos com base no gênero.

Neste sentido, deve-se atentar para a análise das relações de poder que ocorrem no nível das relações interpessoais, tal como sugeriu Foucault (1995). O biopoder, tendo como fim último a biopolítica, intervirá no corpo individual por meio de processos globais de regulamentação, incidindo sobre o comportamento dos sujeitos.

> Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global (FOUCAULT, 2010, p. 207).

Desse modo, pode-se compreender que a constituição dos indivíduos está fortemente marcada pelas concepções de gênero, resultando em uma constante produção e modificação das identidades. Em consequência disso, as relações entre os indivíduos se constituem por intermédio de discursos, de representações, de símbolos e de práticas que organizam os lugares e os espaços, acomodando os indivíduos em determinadas maneiras de existir. Louro (2003b) salienta que esses modos podem se apresentar conflituosos aos sujeitos, uma vez que essas construções não estão fechadas, mas em permanente modificação.

Hipótese (3): o entendimento que os corpos são bissexuados originou as concepções de masculino e de feminino sustentadas pela ideia de que somente existem esses dois modos de ser no mundo.

Ser mulher" e "ser homem" constituíram-se como categorias de gênero repletas de obrigações e sujeições que estão diretamente ligadas ao corpo. Se atualmente ocorre a assimilação de que certas características femininas e masculinas são "naturais", é porque ainda se está operando por meio de condições binárias de gênero arraigadas na biologia. Porém, não são os atributos físicos dos corpos que determinam essas distinções impostas. Isso porque as relações entre os indivíduos são complexas e sujeitas à dinâmica do biopoder que está sendo exercido sobre eles. Louro (2003a, p. 14) afirma que

> são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido como masculinidade e feminilidade.

Se aceita-se a premissa de que os corpos são distinguidos entre homem-masculino e mulher-feminino, pode-se estar concordando que todas as mulheres são iguais e que todas participam da mesma forma nas relações de poder, podendo-se afirmar o mesmo sobre os homens. Contudo, o problema desta noção é que as relações entre poder e gênero estão assentadas em dispositivos em que o corpo se apresenta como uma variável em oscilação permanente. Louro (2003a, p. 16) esclarece que o conceito de gênero

> engloba todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Essas compreensões sobre feminino e masculino não são geradas pelo acaso: elas são noções elaboradas a partir (e dentro) de sistemas de poder. Conforme Scott (1995), as sociedades articulam preceitos e formam significados em torno do gênero que, embora pretendam parecer coerentes e fixos, se demonstram oscilantes. "A ideia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino"

(SCOTT, 1995, p. 82). Desta forma, o discurso acerca do gênero tende a reproduzir esse conflito: os homens são estimulados a desenvolver determinadas características que são promulgadas como masculinas ao mesmo tempo em que devem reprimir tudo aquilo que pode ser compreendido como feminino ou "coisa de mulher". Sublinha-se que a expressão "coisa de mulher" é largamente utilizada na linguagem cotidiana como forma de inferiorizar determinadas atitudes e menosprezá-las, acentuando a existência de uma forte distinção entre os gêneros.

Afirma Vigarello (2003) que o corpo "fala" sobre o mundo, apresentando características da sociedade no qual está inserido, revelando os modos de ser e de viver de cada época. O autor afirma também que essas definições quanto ao corpo mudam com o passar do tempo, podendo transformar-se completamente de um período a outro e ser diferentes entre culturas ou religiões distintas.

Por esta razão, o problema da correlação entre corpo-sexo-gênero consiste em relações que são constituídas a partir de discursos que igualmente variam conforme a época, o lugar, o contexto social, a política, dentre outros fatores. Neste sentido, destaca-se a necessidade de análises que considerem essas variáveis circunstanciais.

Apontamentos e considerações

A partir da perspectiva de Foucault, a articulação do biopoder com o corpo auxilia a compreender de que modo os dispositivos de poder atuam nas relações, "marcando" os sujeitos a partir de distinções assentadas na diferenciação binária dos gêneros. Assim, a partir da análise das hipóteses é possível elaborar algumas considerações:

O biopoder se alicerça em discursos que produzem determinadas verdades, e são essas que fundamentam os mecanismos de poder.

Ao rejeitar essa noção de fixidez dos gêneros, incluindo-se no estudo a análise dos sistemas de poder, o discurso se apresenta como um importante elemento para uma compreensão mais elaborada acerca das relações entre poder e gênero. Isso porque, conforme Foucault, o discurso executa uma função estratégica neste sistema: ele "opera através do discurso" (FOUCAULT, 2006, p. 253), produzindo determinadas verdades que sustentam as relações de poder, ao mesmo tempo em que funcionam para que elas se reproduzam.

Nesse contexto, é imprescindível para a análise sobre as formas como o gênero se constitui nas sociedades a contextualização dos discursos que estão sendo engendrados. Isso porque o discurso circula em todos os níveis de relações entre os sujeitos. Todos os atos, os desejos, as vontades, as formas de ser e de agir são elaborados a partir de verdades produzidas pelo discurso vigente.

Não é possível aceitar a premissa de que os corpos são divididos apenas entre homem-masculino e mulher-feminino, pois, deste modo, dever-se-ia concordar que todos os indivíduos do mesmo sexo participam do mesmo modo nas relações de poder, e disso pode-se discordar porque, embora biologicamente compostos por organismos semelhantes, o "ser mulher" e o "ser homem" é variável conforme a época e o lugar.

Por vezes, o discurso sobre o gênero situa homens e mulheres em oposição, justificando, por meio da biologia, uma hierarquização "natural" dos indivíduos (NICHOLSON; SCOTT). Contudo, existem múltiplas formas dos indivíduos viverem a sua feminilidade e masculinidade. Por exemplo, movendo o olhar para os indivíduos transexuais e transgêneros, pode-se compreender de modo mais nítido os limites impostos por esta maneira binária de dispor os indivíduos, pois mesmo apresentando um corpo masculino, por exemplo, o indivíduo constitui sua identidade também a partir de características consideradas femininas.

Em outros termos, o gênero não é uma espécie de caixa que comporta um conjunto de elementos determinados conforme o sexo do corpo. Tão pouco consiste em um manual sobre "como ser mulher" ou "como ser homem". Um indivíduo transgênero não irá se identificar com aquilo que está dito como "natural" para seu sexo. Assim, sua identidade se constitui por meio de conflitos e de enfrentamentos devido a entendimentos que

insistem em colocar homens e mulheres como antagônicos.

Diferentes sociedades produzem relações diversas com o corpo, ainda que todas tenham alguma diferenciação de gênero.

Nicholson (2000, p. 35), ao se referir à mulher, sugere que se pense

> no sentido de "mulher" como palavra cujo sentido não é encontrado através da elucidação de uma característica específica, mas através da elaboração de uma complexa rede de características. Essa sugestão certamente leva em conta o fato de que deve haver algumas características que exercem um papel dominante dentro dessa rede por longos períodos de tempo. Considera também o fato de que a palavra pode ser usada em contextos nos quais essas características não estão presentes.

O sentido da palavra "mulher" não é definido por um atributo específico ou por um conjunto deles, mas por meio da elaboração de uma rede complexa de características, que ora se sobrepõe, ora se modificam, de forma constante e ininterrupta. Aponta Louro (2003a, p. 18) que deve-se realizar

> um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximarmos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua reprodução, manutenção ou ressignificação.

Desta forma, o gênero é colocado em perspectiva histórica, cultural, política e social, cujo sentido é dado apenas no contexto, por meio da análise das variáveis e não antes disso. Isso porque se as estratégias de poder produzem efeitos, o gênero e o corpo não podem estar separados de todos os atravessamentos que os compõem. Deve-se assumir que a materialidade do gênero se introduz no campo social, circunscrevendo discursos sobre os corpos de modo a fabricar indivíduos que se sujeitem às técnicas de poder.

Ao aceitarmos que o gênero constitui parte fundamental na formação das identidades dos sujeitos, as análises devem empreender esforços para revelar esses mecanismos e discursos que colocam os indivíduos em complexas relações de poder. Desse modo, será possível constituirmos sociedades nas quais o gênero pode ser um marcador identitário íntimo, no qual os sujeitos possam buscá-lo de modo espontâneo e não apenas por intermédio de imposições de discursos normativos. O gênero e o corpo não podem ser constituídos de modo independente dos discursos que os circunscrevem, mas é possível concebermos relações nas quais o gênero e o corpo adquirem maior importância na relação do sujeito consigo mesmo do que nas relações de poder.

REFERÊNCIAS

[1] FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

[2] _____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 23ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013.

[3] _____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 41 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

[4] _____. **Microfísica do poder**. Roberto Machado (Org.). 6ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

[5] NICHOLSON, Linda; SOARES, Luiz Felipe Guimarães; DE LIMA COSTA, Claudia. **Interpretando o gênero**. Estudos feministas, p. 9-41, 2000.

[6] PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

[7] BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: 1. Fatos e mitos. 4ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

[8] FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV**: Estratégia, Poder-Saber. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

[9] LOURO, Guacira Lopes. **A constituição de um campo de estudos feministas no século XX**. In: Corpo, gênero e sexualidade:

um debate contemporâneo na educação. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLER, Silvana Vilodre (Orgs.). Petrópolis/RJ: Vozes, 2003a, p. 11-19.

[10] YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala**: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

[11] BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: 2. A experiência vivida. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

[12] FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (Orgs). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

[13] LOURO, Guacira Lopes. **A emergência do "gênero".** In: Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003b, p. 14-36.

[14] SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

[15] VIGARELLO, Georges. **A história e os modelos do corpo**. Pro-posições, v. 14, n. 2, p. 21-29, 2003.

REPRESENTAÇÃO FEMININA ATRAVÉS DAS CAPAS DA REVISTA REDBOOK: UMA ANÁLISE DAS CAPAS DAS EDIÇÕES AGOSTO DE 1967 , JANEIRO DE 1973 E ABRIL DE 1976.

FEMALE REPRESENTATION THROUGH THE REDBOOK MAGAZINE LAYERS: AN ANALYSIS OF THE EDIBLE LAYERS AUGUST 1967, JANUARY 1973 AND APRIL 1976.

Carolina Abelaira[a]

[a] *Mestranda do Programa de Pós Graduação em História- UFPel e Bolsista CAPES, carolabelaira@hotmail.com*

RESUMO

O presente trabalho busca fazer uma analise sobre a representação feminina através de três capas da revista Redbook publicadas entre os anos de 1965 e 1976. Utilizando-se da teoria sobre as imagens de Mitchell e Rancière vamos buscar padrões e mudanças nestas representações. Percebendo que o período que abrange 1965-1976 nos Estados Unidos foi de grande turbilhão tanto no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, como um choque por melhores realidades sociais. Para as mulheres há uma luta constante por espaço no mundo público e visibilidade social. Neste período temos o lançamento de diversos livros sobre sexualidade que foram importantes na eclosão da segunda onda feminina. Por este motivo este recorte foi escolhido pois temos capas de antes da segunda onda, de durante e uma de seu pós.

Palavras chave: Imagem, Gênero , Redbook

ABSTRACT

The present work seeks to make an analysis on the female representation through three covers of Redbook magazine published between the years of 1965 and 1976. Using the theory about the images of Mitchell and Rancière we will look for patterns and changes in these representations. Realizing that the period 1965-1976 in the United States was a major whirlwind both in terms of economic development and a clash with better social realities. For women there is a constant struggle for space in the public world and social visibility. In this period we have the launch of several books on sexuality that were important in the outbreak of the second female wave. For this reason this cut was chosen because we have covers before the second wave, during and one of its post.

Keywords: Image, Gender, Redbook

Introdução

O presente trabalho busca analisar através de três capas da revista estadunidense Redbook, publicadas entre o período de 1967 á 1976, como o feminino estava sendo representado nas mesmas. Para o mesmoprecisamos traçar um breve histórico de como os Estados Unidos saíram de uma grave crise econômica ocorrida em 1929 passando por duas guerras mundiais e como isto mudou afetou a vida e a representação das mulheres estadunidenses. A televisão, as revistas e os filmes a todo o momento buscam representar realidades fabricadas de acordo com a demanda consumidora construindo e desconstruindo identidades. Nos Estados Unidos não foi diferente, no período do pós-guerra (1950) houve a união do político com a mídia e o nascimento da mídia de consumo. Grande desenvolvimento econômico, explosão de bens de consumo, crescimento populacional, nascimento das grandes agências de publicidade foram apenas algumas das grandes mudanças. As mais importantes deram-se no campo social (KELNNER, 2001).

Por este motivo que houve a escolha da revista Redbook, por ser uma dedicada e vendida a jovens mulheres e ter suas edições presentes nestas grandes mudanças sociais. Foram escolhidas três capas: uma de 1967 pré-segunda onda feminista, uma de 1973 durante o movimento feminino e uma de 1976 pós-movimento. A escolha deu-se pelo fato de buscar compreender se o movimento feminino foi de fato modificador ou se as representações femininas seguiram as mesmas.

Neste cenário temos a revista Redbook, uma revista dedicada às mulheres e que faz parte do grupo Hearst Corporation. Marca que reúne outras revistas femininas como Cosmopolitan, Marie Clair, Seventeen. Teve sua primeira edição lançada em Maio de 1903, com foto em contos, fotografia de atrizes. Com o pós-guerra ganhou seções com dicas de beleza, ideias para reformas em casa e cuidado para com os filhos. (ENDRES; LUECK, 1995)

A partir do contexto histórico e social vamos utilizar a teoria da Imagem de W.J. Mitchell, Jacques Rancière e Howard Becker para realizar a analise das capas da revista Redbook das edições Agosto de 1967, Janeiro de 1973 e Abril de 1976.

Questão Americana e as Mulheres

Durante o período que antecedeu a II Guerra Mundial os Estados Unidos lutavam para recuperar sua economia. A Grande Depressão de 1929 só foi contornada após a criação de programas econômicos e sociais como o New Deal. Durante a II Guerra ocorre um apogeu industrial, principalmente das indústrias bélicas que produziam bens e enviavam aos países aliados.

A guerra como Tota (2013) colocou

[[...] congregou os americanos em torno de uma causa comum, ela também abalou as bases do americanismo, em especial com a mudança radical dos padrões de trabalho e de comportamento. A maioria esmagadora das mulheres foi obrigada a deixar o lar para trabalhar nas indústrias. A imagem da mulher/esposa, mãe de família/ housewife (dona de casa), que esperava o marido no portão da bela casa com os filhinhos, foi se desvanecendo. Isso atingiu o orgulho masculino do americano (TOTA, 2013, p. 167).]

Enquanto uma porção de homens americanos estava na guerra, as mulheres assumiram os postos antes ocupados por eles buscando apoiar e seguir o desenvolvimento econômico. Esta situação ocorreu tanto durante a Primeira Guerra Mundial como durante a Segunda Guerra Mundial. Segundo Hobsbawm

[...] Mesmo em sociedades industriais, uma tão grande mobilização de mão-de-obra impõem enormes tensões à força de trabalho, motivo pelo qual as guerras de massa fortaleceram o poder do trabalhismo organizado e produziram uma revolução no emprego de mulheres fora do lar: temporariamente na Primeira Guerra Mundial, permanentemente na Segunda. (HOBSBAWM, 1995, p.51)]

Para as Mulheres ambas as guerras constituíram-se como uma experiência de liberdade e responsabilidade para com pátria. Dando-lhes uma visibilidade no espaço público, elas estavam presentes nos cafés, nas administrações, nos bancos, no comércio e também na indústria (THÉBOUD, 1991, p.49-50).

As mulheres ingressaram no mercado de trabalho em um espaço determinado pelo aparelho político e pela necessidade de manter a economia. Essa integração feminina feita sem tomada de consciência demonstra o quanto os discursos utilizados por esse "Poder" estavam apenas aproveitando a mão de obra feminina disponível para suprir a carência deixada pelos homens durante o período da guerra. E mesmo assim os trabalhos disponíveis para elas, não alteravam a hierarquia já existente. Logo no momento em que não havia mais essa necessidade há uma desmobilização feminina e um desligamento dessas trabalhadoras de seus empregos, as operárias são as que sofrerão as primeiras demissões. (THÉBOUD, 1991, p.78)

Théboud vai expor que o Estado estava apostando então

[...] numa rápida reintegração dos veteranos na família e no trabalho, esta violência que é feita às mulheres parece ter uma função tanto psicológica como económica: por um lado, reafirmar um a identidade masculina abalada por quatro anos de combates anónimos, por outro lado apagar a guerra e responder, num período de febre social e reacção política, ao profundo desejo dos combatentes de restaurar o antigo mundo. (THÉBOUD, 1991, P.79)]

Este jogo do poder que deslocava a mulher do privado ao público de acordo com a sua necessidade é a melhor maneira de mostrar que apesar como as mulheres estavam sujeitas a acreditar em uma tranquilidade inexistente. Visto que apesar de acharem que estavam sendo importantes para a nação, na verdade eram apenas peças no jogo do poder. Com o pós-guerra ela novamente volta ao lar como dona de casa. Não apenas como cuidadora da casa, mas da família e principalmente trazendo carinho ao soldado que retorna. Ela também passa a ser o foco da cultura de massas que acaba sendo disseminada através de uma cultura da mídia e acaba sendo o veículo pelo qual o discurso público adentra as casas e acaba tornando-se parte do discurso

Mídia e Consumo

A Mídia, ao longo das décadas, tem sido um dos principais meios na construção e desconstrução de identidades, gerando, segundo Kellner "identidades instáveis", criadas de acordo com a demanda do momento, tanto para uma demanda de consumo para demandas sociais e políticas. Visto que as Representações transcodificam discursos políticos e mobilizam sentimentos e percepções a determinadas posições políticas, podemos compreender como estas atuam diretamente na sociedade. Segundo Stuart Hall, "a mídia produz efeitos na sociedade, relacionados a um determinado tipo de poder que exerce no processo da administração da visibilidade pública midiático-imagética" (KELLNER, 2001, p. 11).

Nos Estados Unidos, esta relação com a Mídia inicia-se juntamente à chamada "sociedade de consumo". A ideia de liberdade estaria intimamente ligada à capacidade de consumo que determinada sociedade possuiria e que acreditaria ser um direito do cidadão. Este consumo demasiado fez parte de um plano de governo conhecido como *New Deal*, um pacote econômico de recuperação industrial, assistência social e obras públicas. A recuperação industrial dá-se principalmente nas fábricas de bens de consumo: geladeiras, aspiradores de pó, batedeiras e televisores (PURDY, 2011).

Tota nos diz que [["em meados da década de 1950, os Estados Unidos produziram e consumiram mais de um terço dos bens e serviços do mundo"]] (TOTA, 2013, p. 190). Essa política de consumo foca-se sobretudo nas empregadas do comércio e donas de casa. A estabilidade familiar é o fator mais importante nos anos de 1950, visto que está ligada diretamente à prosperidade econômica no período. As políticas do estado de bem-estar, educação e serviços públicos baseiam-se nos ideais sobre a família e têm como foco principal a mulher (KARNAL, 2011). Justiça, casamento e família são alinhados como base da integridade americana, atendendo ao projeto de unidade nacional sustentado por uma massificação dos gostos e pelo custo pessoal de alguns indivíduos (TOTA, 2013, p. 193).

Segundo Purdy, é dessa maneira que a televisão substitui o rádio e o cinema, e em 1962 cerca de 90% dos lares possuem o aparelho. Ela foi o principal meio de disseminação do consumismo, através de propagandas e seriados, que vendiam produtos consumíveis, bens de consumo, mas

principalmente um modelo de família nuclear perfeita. Mesmo apresentando uma representação contraditória de uma sociedade perfeita, consegue vender ao mundo um ideal "americano de viver" (PURDY, 2011, p. 232).

A família nuclear perfeita tinha como base os "Bons Costumes" nos quais estavam incluídos o respeito à família, autoridades e decoro (TOTA, 2013, p. 181). A família exercia um grande controle sobre seus membros, sendo o pai considerado o chefe. Até metade do século XX, casar é sinônimo de formar um lar a fim de de lançar bases a uma realidade social definidamente visível dentro da coletividade (PROST, 1992, p. 87). A "cultura de massas" coloca, então, todas as suas forças na figura da mulher, utilizando-se, para isso, tanto de sugestões provenientes dos estímulos libertadores políticos e sociais quanto de tradições e permanências de velhos estereótipos sobre as mulheres no seio da cultura ocidental (PASSERINE, 1992, p. 381).

Vemos então uma enxurrada de propagandas, matérias de revistas, filmes e outros, reafirmando o papel da mulher como dona de casa. Atuando com um discurso pseudo-libertador, a mídia joga com o papel do lar, operando na manutenção do lugar da mulher no ambiente doméstico ao mesmo tempo em que a coloca como administradora da casa e responsável pelo controle do consumo da família (PASSERINE, 1992, p. 987). Esse jogo difunde uma ideia de controle da família por parte feminina, o que na realidade acaba por ser uma inverdade, afinal o homem é tido como o chefe da família. Passerine diz que "ao lado da tese sobre a equação cultural de massas/feminino desenvolveu-se uma crítica ao sexismo dos meios de comunicação de massas, acusados de privilegiar de vários modos o masculino e os homens" (PASSERINE, 1992, p. 384).

Nos anos cinquenta, muitos discursos sobre a família celebram o triunfo da família conjugal (nuclear), reduzida ao triângulo pai-mãe-filhos, sobre a família patriarcal (alargada[8]). Contudo, há ampliação e modificação no interior das residências: elas recebem espaços mais modernos e divididos em cozinha, WC, quartos de dormir, assim como água canalizada, centrais de gás e eletricidade (LEFAUCHEUR, 1991, p. 484-491). Apesar de todas as novas tecnologias e modernidades, o casamento ainda exerce a função de privar a mulher de seus direitos pessoais e patrimoniais (SINEAU, 1991, p. 554).

O pós-guerra traz um novo elemento que ocupa espaço central no casamento e muda as regras em se tratando de sexualidade: o amor. Mas quais inovações ele traz à vida conjugal e à sociedade? Se antes da revolução industrial os discursos sobre sexualidade tratam a mulher apenas como um corpo reprodutor (manutenção da família) desprovida de sexualidade, o pós-revolução e os avanços nos discursos de psicanalistas dão novos espaços ao corpo feminino: num primeiro momento, consideram as mulheres diferentes ou então inferiores aos homens por conta de os genitais femininos serem vistos como incompletos ou inversos aos masculinos. Para Laqueur, "[...] a cultura difundiu-se e mudou o corpo que para a sensibilidade moderna parece tão fechado, autárquico e fora do reinado do significado" (LAQUEUR, 2001, p. 19). Com o nascimento da ideia do indivíduo, há uma ressignificação do jurídico e médico no controle da sexualidade e do casamento que sai da esfera da igreja e passa a ser determinado por estes (FOUCAULT, 2017, p.98-99).

Esse controle do indivíduo dado através do corpo é tratado por Foucault como o princípio da Biopolítica: a partir do século XX, o corpo singular (individualizado) entra na ciência e no direito, e a integridade deste corpo ganha normas reguladoras. (MOULIN, 2008). Nesse momento, a medicina agora ganharia espaço e seria uma das principais reguladoras destes corpos. Moulin afirma que

A história do corpo no século XX é a intervenção crescente da medicina, enquadrando os acontecimentos comuns da vida, deslocando os prazeres e multiplicando as possibilidades. No decorrer dos dois primeiros terços do século, a medicina, fiando-

[8] O autor toma como alargada aquelas antigas famílias que reuniam gerações e linhagens sob um mesmo teto, enquanto a nuclear reduzia-se apenas a pais e filhos.

se em seus sucessos na exploração do corpo e no prolongamento da vida, parecia estar a ponto de conquistar um quase monopólio na gestão do corpo e no desenvolvimento de seus segredos (MOULIN, 2008, p. 79).

Logo, falar e tratar sobre o corpo feminino e suas necessidades só são possíveis no final do século XIX com o advento da Ginecologia e Obstetrícia. Apesar de serem ciências que buscam entender e lidar com o corpo feminino, durante muitos anos elas servem apenas como novas formas de normatizar o ser mulher: só é falado e tratado o que faz menção à reprodução, visto que ainda neste período o orgasmo não era nem sequer discutido, como se o ser feminino fosse desprovido de senti-lo. Aceitar que a mulher pode sentir orgasmos e ter controle, mesmo que pequeno, sobre seu corpo só se torna possível com o nascimento da sexologia (SOHN, 2009, p.126-127).

Na segunda metade do século XIX, nasce, na Alemanha e na Inglaterra, a "ciência sexual", fundamentada em estudos de caso. Ela tenta uma tipologia "científica" dos comportamentos e das perversões, saindo da base do pecado, baseando-se em critérios de normalidade e de anormalidade. Para a "Ciência Sexual", cada sexo veria o que lhe é atribuído de papel na sociedade, ficando para a mulher a função materna. Sohn ainda complementa que as problemáticas desses pioneiros da sexologia ainda estão fixadas no modelo de "dois gêneros": o feminino e o masculino, em que a sexualidade feminina continua sendo distorcida, dotada de anomalias como, por exemplo, o clitóris (SOHN, 2009, p. 120).

Durante os anos de 1930, há um grande debate entre especialistas principalmente da comunidade freudiana sobre essas anomalias, mesmo os sexologistas da linha francesa ainda se atinham a posições tradicionais. A escola inglesa inova com a ideia de uma libido feminina, mas é apenas com o alemão Wilhelm Reich que os estudos da sexologia fogem desse binômio, passando a enfatizar a "potência orgásmica". Ainda não se conhecem muito bem os efeitos dos primeiros discursos sexológicos, mas sem dúvida serviram para tirar a sexualidade do silêncio e da vergonha (SOHN, 2009, p. 121).

Foi somente depois da Primeira Guerra Mundial com W. Reich, *A Função do Orgasmo* (1927) e, principalmente, depois da Segunda Guerra Mundial com A. Kinsey *Sexual Behavior in the Human Male* (1948), que a sexologia se torna um ramo legítimo das ciências humanas; a sexologia estabelece-se, assim, inspirada na teoria behaviorista de que certos comportamentos são "aprendidos", e o sexólogo estaria ali com a responsabilidade de ajudar o paciente a desaprender comportamentos sexuais impróprios (VICENT, 1992, p. 355-356).

Afirmamos que o nascimento da Sexologia Moderna se dá em 1948 com o lançamento dos Relatórios Kinsey sobre a sexualidade masculina, inaugurando, assim, a época das sondagens de opinião. Baseado no rigor científico, a pesquisa do zoólogo dá luz à transparência de uma sexualidade mais liberal, indo de encontro à repressão em vigor nos Estados Unidos por causa do governo republicano – período marcado pelo governo do Presidente Roosevelt.

Kinsey, percebendo a dificuldade da liberação por parte de uma pesquisa sobre sexualidade pela fisiologia, coloca o foco de sua pesquisa no que denomina prazer: seu interesse volta-se às histórias que seus voluntários relatam sobre sua vida sexual - prazer, número de parceiros e desejos. Em 1953, são lançados os Relatórios Kinsey da sexualidade feminina. A inovação aos estudos da sexualidade feminina é dada quando Kinsey renuncia a concepção freudiana de sexualidade feminina e rebate-a dizendo que ela é bem semelhante à sexualidade masculina (SOHN, 2008, p. 122). Os estudos de Kinsey influenciam diretamente os estudos de William Masters, principalmente pela influência que o já citado George W. Corner tem na escolha da especialização escolhida por Masters e sua posição de presidente da comissão de Pesquisa sobre problemas sexuais, divisão médica e Conselho Nacional de Pesquisas.

A partir daí, nasce, então, uma sexologia direcionada à relação conjugal e ao bem-estar do casal. A sexologia abraça a ideia do amor, dizendo que não há possibilidade da felicidade conjugal sem que haja uma vida sexual plena do casal. Foucault ainda diz que

[[...] A sexualidade é, entãocuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorveu-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador]] (FOUCAULT, 2017, p. 7).

O pós-guerra traz também uma reduçãodo tamanho das famílias advinda do uso, pelas mulheres, das pílulas anticoncepcionais: agora, elas podem controlar quando ficariam grávidas e quantos filhos estavam dispostos a ter. Essa inovação mexe com a vida conjugal ao ponto de que, a partir de então, o sexo não fica apenas restrito à reprodução, fixando ainda mais os novos ideais conjugais (LEFAUCHEUR, 1991, p. 489).

A Família Nuclear

A família nuclear perfeita tinha como base os "Bons Costumes" onde estava incluído o respeito à família, autoridades, decoro. (TOTA, 2013, p.181) A família exercia um grande controle sobre seus membros tendo na figura do pai o chefe. Até metade do século XX, casar era formar um lar e este uma forma de lançar bases a uma realidade social definidamente visível dentro da coletividade. (PROST, 1992, p.87) Vai ser então na figura da mulher que a "cultura de massas" colocará todas as suas forças, utilizando-se tanto de sugestões provenientes dos estímulos libertadores políticos e social quanto tradições e permanências de velhos estereótipos sobre as mulheres no seio da cultura ocidental. (PASSERINE, 1992, p.381)

Veremos então uma enxurrada de propagandas, matérias de revistas, filmes e outros reafirmando o papel da mulher como dona de casa. Atuando com um discurso pseudo-libertador veremos como a mídia jogará com o papel do lar, operando na manutenção do lugar da mulher no ambiente doméstico ao mesmo tempo em que divulga a mesma como administradora da casa e responsável pelo controle do consumo da família. (PASSERINE, 1992, p.987) Esse jogo acabava difundindo uma ideia de controle da família por parte feminina, o que na realidade acabava por ser uma inverdade visto que como vimos antes o homem era o chefe da família. Passerine vai dizer que "ao lado da tese sobre a equação cultural de massas/feminino desenvolveu-se uma crítica ao sexismo dos meios de comunicação de massas, acusados de privilegiar de vários modos os masculino e os homens." (1992, p.384) Nos anos cinquenta muitos discursos sobre a família celebravam o triunfo da família conjugal (nuclear), reduzida ao triângulo pai-mãe-filhos, sobre a família patriarcal (alargada[9]), haverá uma ampliação e uma modificação no interior das residências. Elas receberão espaços mais modernos e divididos em cozinha, WC, quartos de dormir , assim como a introdução da água canalizada, centrais de gás e eletricidade (LEFAUCHEUR, 1991, p.484-491).

Análise de Imagem

Quando trabalhamos com imagem, mídia entre outras devemos ter em mente que as mesmas são representações de práticas artísticas (RANCIÉRE, 2009, p.17).

Pensar a Imagem é compreender que as mesmas não são desprovidas de poder e que ao mesmo tempo podem se tornar extremamente frágeis. Pensar este poder das imagens é compara-la ao poder dos fracos de maneira que poderemos explicar por que seu desejo é tão forte. (MITCHELL, 2015, p.171) Mitchell ainda vai nos dizer que por conta da impotência que a imagem carrega , ela será marcada por estigmas próprios á animação e personalidade. Visto que elas não apresentam apenas uma superfície, mas sim uma face que encara o espectador. (2015, p.166)

Rancière vai fazer uma critica apontando que em si a imagem não quer nada, mas que acaba sendo uma tabula rasa onde os fabricantes a mesma imagem incute o que eles desejam que o observador veja e leia. Mas que isto só é possível porque estas imagens são desprovidas de querer. (RANCIÉRE, 2015, p.195 -200) Logo elas são meias de representação que para fazerem sentido devem ser vistas em um contexto organizacional. Unindo a ideia de que

[9] O autor toma como Alargada aquelas antigas famílias que reunião gerações e linhagens sob um mesmo teto. Enquanto a nuclear reduzia-se apenas pais e filhos.

existe um fabricante da imagem e que a mesma é o meio de representação. Devemos ter em mente que elas serão a maneira transmissão de algo que o produtor sabe e quer passar, ou mesmo como ele pensa e se relaciona com o que quer passar. (BECKER, 1999, p.137) De maneira que essa representação social será sempre parcial, pois uma parte da compreensão da mesma virá do produtor e outra do observador que geralmente não são iguais, pois o conhecimento de ambos são diferentes. Por isso quando fizermos a analise de uma imagem devemos passar por diversas etapas, desnudando-a até chegar a uma possível realidade. (BECKER, 1999, p.141)

A partir de então podemos começar a analisar nossas capas partindo destes pressupostos.

Redbook- Agosto de 1967

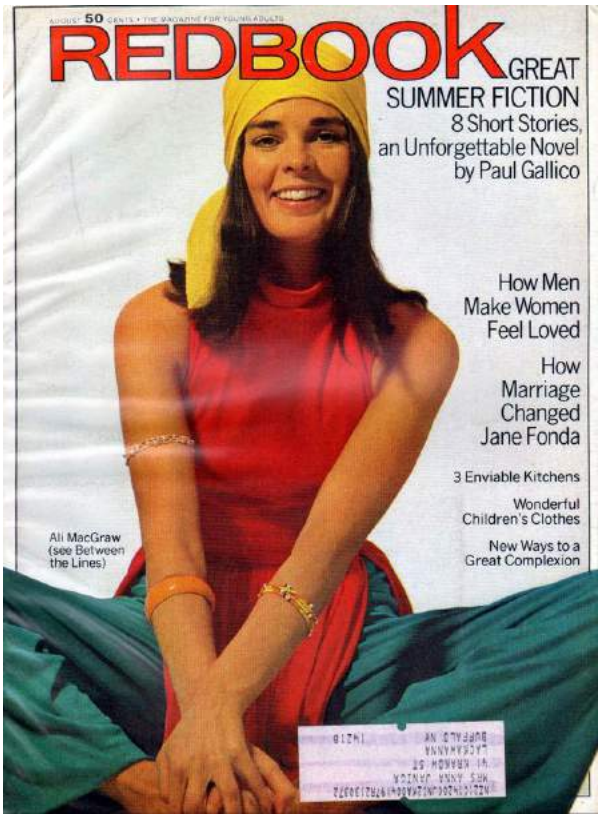


Figura 1: Redbook , Agosto de 1967

A capa da revista traz em seu centro a imagem sorridente da jovem atriz Ali Macgraw, conhecida por seu trabalho no filme Love Story e por seu relacionamento com Steve McQueen. Ao lado direito da atriz em forma de coluna vemos a chamada para os artigos que integram as páginas da revista. Iniciando com a matéria "Oito histórias ficcionais de verão" por Paul Gallico, conhecido escritor americano. Seus contos estamparam as páginas de diversas revistas americanas. """" Em seguida por "Como os homens fazem as mulheres se sentirem amadas";" Três cozinha invejáveis" ; "Roupas infantis maravilhosas" e "Novos caminhos para uma grande pelo no rosto". A capa possui um fundo branco destacando a atriz.

Ao pensar nesta capa podemos perceber que o inicio de revolução sexual não mudou os padrões quanto à representação feminina. Ainda é estampada na capa a figura de uma mulher com expressão serena enquanto a discussão segue sob os mesmos padrões, filhos, casa e corpo. As revistas destinadas ao público feminino vão se dirigir constantemente às suas leitoras como pessoas individuais e diversas vezes solicitam sua participa(HIGONETE,1991,p.417).É possível perceber isto nesta capa, a chamada das matérias soa como uma conversa com uma amiga.

Redbook – Janeiro de 1973

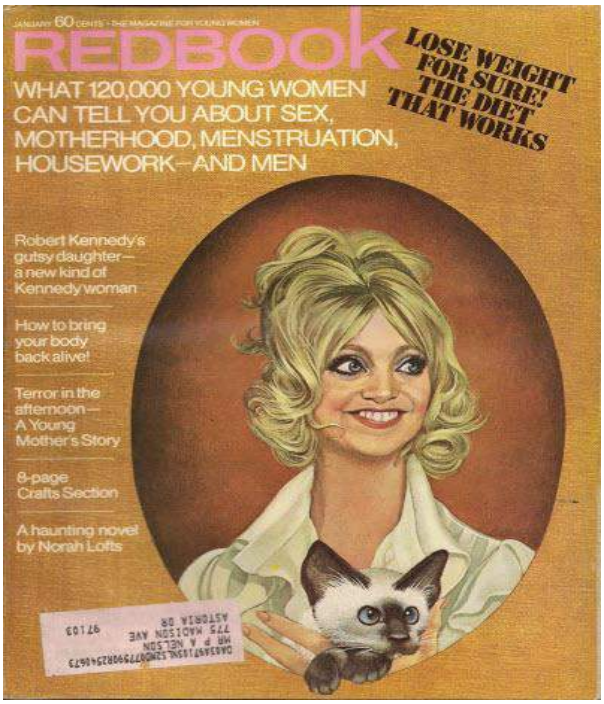


Figura 2: Redbook- Janeiro de 1973

A capa da revista de Janeiro de 1973 traz um desenho que vai do centro ao lado direito da capa. Com um fundo em tom marrom mais claro dando a ideia de uma moldura de porta

retrato, e o fundo onde o desenho encontra-se com um marrom mais escuro. Ele traz uma figura altiva feminina, loira de olhos azuis, bastante sorridente carregando um gato siamês. Possivelmente o gato de raça faz um comparativo com a mulher desenhada que seria a filha de Robert Kennedy. Família Kenedy conhecida como um grande clã de políticos, tendo como membros Senadores e até mesmo um presidente. Em destaque no canto superior direito em letras negras e grandes temos escrito "PERCA PESO COM CERTEZA, A DIETA QUE FUNCIONA". Ao longo do lado esquerdo em letras menores e na cor branca a chamada das matérias que estarão na edição como: "O que 120.000 jovens mulheres podem dizer sobre sexo, maternidade, menstruação, trabalho doméstico e Homem"; " A brava filha de Robert Kennedy- Um novo tipo de mulher Kennedy"; "Terror a Tarde – A história de uma jovem mãe" ; " Oito páginas de trabalhos manuais" e " Romance de Assombração por Norah Lofts". Nora Lofts foi uma escritora inglesa, que ao longo de sua carreira escreveu diversos Best Sellers.

Novamente o cuidado com o corpo ganha destaque segundo Passerine

[À nova mulher americana é também exigida uma aparência física particularmente cuidada, segundo uma redefinição do ideal de feminilidade em que a indústria cosmética tem influência determinante, tal como a indústria dos vários produtos higiênicos. (PASSRINE, 1991 p.388)]

Logo as revistas femininas trariam em suas páginas dietas milagrosas, produtos para pele, modelos de como se vestir. As revistas femininas vão pregar a realização pessoal e a mudança. Trazendo em suas capas e páginas imagens e palavras que vão defender e louvar valores ligados ao aperfeiçoamento cosmético, à heterossexualidade e à família. (HIGONETE, 1991, p.418)

Redbook- Abril de 1976

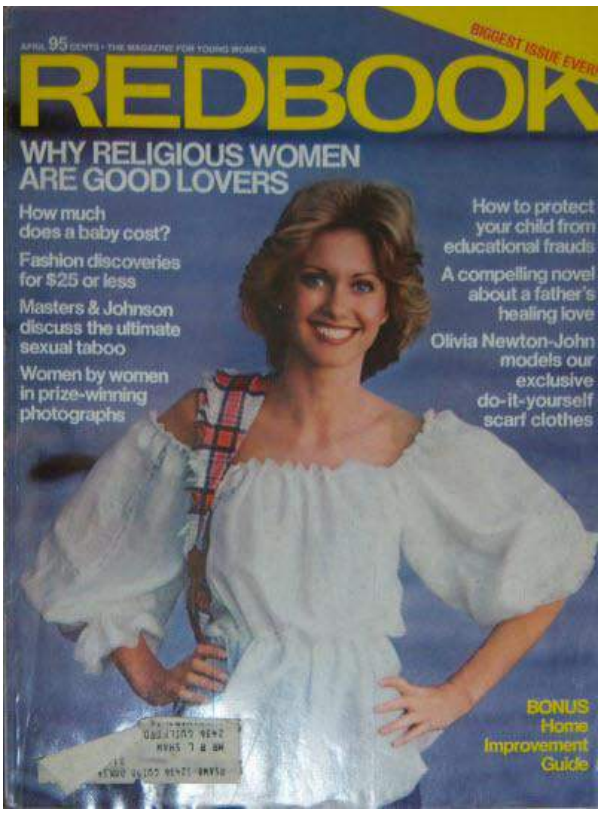


Figura 3: Redbook- Abril de 1976

A capa da revista de Abril de 1976 traz um fundo azul, o nome da revista em amarelo trazendo no canto superior direito a frase "Grandes problemas de Sempre". No centro a figura sorridente da atriz e cantora Olivia Newton- John, vestindo uma bata branca e um lenço xadrez no ombro, fazendo referência à matéria "Olivia Newton-John modela nosso exclusivo cachecol faça você mesmo". Aproximando a figura da celebridade com a mulher comum, mostrando que trabalhos manuais fazem parte da vida de ambas. Nesta capa a chamada das reportagens vem distribuída três no lado direito e quatro no lado esquerdo, ambas com fonte pequena e cor branca. Ao centro na parte superior com maior destaque temos a matéria "Porque mulheres religiosas são boas amantes". No lado esquerdo: "Quanto um bebê custa?" ; " Descobertas fashion por vinte e cinco dólares ou menos" ; Masters & Johnson discutem o ultimo tabu sexual" ;" Mulher por Mulher em prêmio- Fotógrafas ganhadoras". Ao lado direito temos: "Como proteger seus filhos de fraudes educacionais" ; " Um atraente romance sobre um pai salvo pelo amor" e a matéria da Olivia Newton-John.

Mesmo após três anos a preocupação feminina segundo a revista segue sendo relacionadas à família. Apesar de ser possível perceber uma pequena abertura na questão da escolha quando é realizada uma reportagem sobre o custo de se ter um bebê.

Conclusão

Se as imagens são um reflexo do que os produtores querem, as revistas femininas do período dos anos de 1960 á 1970 vão trazer em sua capa e interior, modelos sociais que são esperados de suas consumidoras.

Uma abertura para compreender sua sexualidade restrita a esfera privada. Sua relação com o marido, o tratamento para com as crianças, sua educação. A aparência das atrizes estadunidenses é vendida como a ideal e a enxurrada de dietas e produtos para a pele demonstram que com esforço qualquer mulher pode alcançar esse padrão. É possível perceber após a análise que alguns padrões seguiram como a dedicação feminina a família e ao cuidado com sua imagem. É visivel uma abertura feminina em falar sobre sua sexualidade, mesmo que a mesma ainda estivesse intimamente ligada a relação com o marido.

Enfim as representações femininas modificam-se com os fenômenos sociais aos quais as receptoras dessas representações estão expostas. As imagens acabam comunicando aquilo pelo qual seus produtores esperam ser consumidas. No caso das revistas femininas do período escolhido, a venda de uma imagem feminina que cuida de sua aparência e cuida de sua família.

REFERÊNCIAS

[1]BECKER, Howard S. Falando sobre a sociedade. In: **Métodos em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

[2]ENDRES, Kathleen; LUECK, Therese. **Women´s Periodicals in the United States**: Consumer Magazines. Santa Bárbara:Greenwood Press, 1995.

[3]KELLNER, Douglas. **A cultura da Mídia** – Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

[4]LEFAUCHEUR, Nadine. Maternidade, Família, Estada. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**. O século XX. Coimbra: Afrontamento, 1991, v.5.p.479-503.

[5]HIGONETE, Anne.Mulheres, imagens e representações In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**. O século XX. Coimbra: Afrontamento, 1991, v.5.p.403-427.

[6]HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos :** o breve século XX: 1914-1991.Tradução: marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995..

[7]MITCHELL. W.J. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, Emmanuel (Org.) **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p.165-189.

[8]PASSERINE, Luisa. Mulheres, Consumo e Cultura de Massas. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**. O século XX. Coimbra: Afrontamento, 1991, v.5.p.981-401.

[9]PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. In: PROST, Antoine, CHARTIER VINCENT, Gérard (Org.). **História da Vida Privada**. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. V.5.

[10]RANCIÈRE,Jacques. Da partilha do sensível e das relações que se estabele entre política e estética. In: **A Partilha do Sensível-estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009,p. 15-26.

[11]_____. As imagens querem realmente viver? In: ALLOA, Emmanuel (Org.) **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p.191-201.

[12]THÉBAUD, Françoise. Mulheres, Criação e representação: Introdução. In:

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**. O século XX. Coimbra: Afrontamento, 1991, v.5.p.311-313

[13]TOTA, Antonio Pedro. **Os Americanos.** São Paulo: Editora Contexto, 2013.

[14]Imagens retiradas do site « http://www.philsp.com/homeville/gfi/b21.htm #A187 » Acessado no dia 28/06/2018 ás 15:00.

GEOGRAFIA E GÊNERO: DIÁLOGOS ENTRE AS GEOGRAFIAS FEMINISTAS E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

GEOGRAPHY AND GENDER: DIALOGS BETWEEN THE FEMINIST GEOGRAPHIES AND THE TEACHING-LEARNING PROCESSES

Caroline Tapia Bueno[a]
Diego Miranda Nunes[b]

[a] *Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia – Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Email: caroline.bueno14@gmail.com*

[b] *Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia – Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Email: diego_rgnunes@yahoo.com.br*

RESUMO

O presente trabalho destina-se a apresentar um relato da aplicação de um minicurso, ministrado por mestrandos/as do Programa de Pós-graduação em Geografia, voltado à acadêmicos/as, dos cursos de geografia da Universidade Federal do Rio Grande. O minicurso objetivou, a partir de abordagens das geografias feministas, provocar uma discussão fundamental não somente na geografia, mas em todas as esferas da ciência. A partir dessa ótica podemos problematizar conceitos e desconstruir pensamentos, assim contribuindo para uma sociedade mais justa. Compreendemos que os minicursos são espaços de diálogos potentes, que fomentam a discussão de temas importantes às diversas ciências, em especial a geografia. Metodologicamente, os caminhos foram traçados a partir de quatro momentos: resgate dos movimentos feministas;contextualização das geografias feministas e apresentação das principais geógrafas brasileiras; atividade prática sobre a promoção da igualdade de gênero; e, por fim, reflexão crítica sobre as diferenças entre homens e mulheres. Entende-se que os passos metodológicos, nos dimensionam a pensar sobre os atravessamentos que cada um/a está interpelado, seja pelo cotidiano e/ou pela vida acadêmica. Por fim, aferimos que os estudos das geografias feministas se tornam relevantes para compreender as dinâmicas sociais, mas acima de tudo, para minimizar as desigualdades sócio-político-espaciais.

Palavras chave: Geografia; Gênero; Feminismo.

ABSTRACT

This paper aims to present a report of the application of a mini-course, taught by students of the Postgraduate Program in Geography, geared towards academics, of the geography courses of the Federal University of Rio Grande. The mini-course aimed, from approaches of the feminist geographies, to provoke a fundamental discussion not only in geography, but in all spheres of science. From this perspective we can problematize concepts and deconstruct thoughts, thus contributing to a fairer society. We understand that mini-courses are spaces for powerful dialogues that encourage the discussion of important topics in the various sciences, especially geography. Methodologically, the paths were traced from four moments: rescue of the feminist movements, contextualization of the feminist geographies and presentation of the main Brazilian geographers; practical activity on the promotion of gender equality; and finally, critical reflection on the differences between men and women. It is understood that the methodological steps, dimension us to think about the crossings that each one is questioned, whether by the daily life and / or the academic life. Finally, we note that the studies of feminist geographies become relevant to understand social dynamics, but above all, to minimize socio-political-spatial inequalities.

Keywords: Geography; Gender; Feminism.

Introdução

O trabalho exposto objetiva tecer diálogos entre o campo disciplinar geográfico e os processos de ensino-aprendizagens. Entedemos que estes fazem parte do fazer docente e, nos contitui enquanto sujeitos em processo de formação contínua. Nos utilizamos de um minicurso aplicado aos cursos de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande e, com isso, estabelecemos diálgos possíveis entre as Geografias Feministas e educação.

Nos apropriamos de momentos de conversas, debates, trocas e principalmente compreender que a produção do espaço geográfico não se dá por sujeitos neutros. Ainda, aferimos que um relato de um minicurso, a qual também é uma prática do nosso fazer docente, é interpelada por diversos movimentos, acertos e reflexões contínuas. Compreendendo que este trabalho está marcado pelos atravessamentos dos sujeitos que dele fizeram parte.

Neste sentido, despertar o interesse de acadêmicos/as as temáticas de gênero se tornam fundamentais para o processo de formação. Sabemos que a pluralidade da nossa sociedade exige que saibamos lidar com todos/as de maneira iguálitária. Assim, nos propomos a romper com a compreensão sobre a Geografia, de que ele é apenas física, econômica e política e, nos lançamos a mostrar que os estudos de gênero na ciência geográfica já é algo consolidado. Entendendo assim que existem diversas Geografias, inclusive a de gênero.

Assim, nos campos a seguir explicitaremos a contribuição do movimento feminista para a geografia, a contribuição das Geografias Feministas para o processo de ensino-aprendizagem. Além dos passos metodológicos deste estudo e os resultados/discussões.

Desenvolvimento

Os movimentos feministas surgiram no Brasil na década de 1970. Segundo Veleda da Silva (2000), as principais reivindicações no período eram voltadas a melhorias nas questões como: necessidades básicas, creches e melhores salários. Deste modo, modificando o espaço urbano e as mentalidades.

Neste contexto, nascem os primeiros trabalhos acadêmicos que versavam sobre trabalho e mulher, "com destaque para os trabalhos das sociólogas Heleieth Saffioti (1978/ 1979/ 1981) e Eva Altermann Blay (1978)." (VELEDA DA SILVA, 2000, p. 4).

No decorrer dos anos, de acordo com Veleda da Silva (2000), as mulheres percebendo as diversas desigualdades em que viviam começaram a reivindicar seus direitos. Deste modo, "algumas assumem-se feministas, outras não. Os movimentos de mulheres podem assumir um caráter reivindicatório específico, mas alguns não excluem reivindicações universais como os movimentos feministas." (VELEDA DA SILVA, 2000, p. 5).

Deste modo, os movimentos feministas começaram a se espalhar pelo o Brasil, principalmente na década de 1980. Neste período as pesquisas tomam a necessidade de "apontar também o carácter relacional entre os sexos que é construído socialmente a partir de relações de poder e consequentemente apresentam hierarquias que conduzem à desigualdade social." (VELEDA DA SILVA, 2000, p. 6). Desta forma, incluindo nas pesquisas experiências quanto às relações sociais entre os sexos.

Segundo Veleda da Silva (2000), nos anos de 1990 houve uma dispersão e uma institucionalização dos movimentos feministas no Brasil. Essas mudanças, conforme a autora podem ser identificadas pelo número crescente de organizações não governamentais feministas que surgiram no período, participando de fóruns nacionais e internacionais e na presença destas frente ao Estado. As pesquisas também demonstravam uma nova perspectiva, abordando temas como: meio ambiente, saúde, violência, entre outros.

Os movimentos feministas foram essenciais para a construção da geografia feminista, pois o "feminismo deve perpassar todas as áreas da geografia." (VELEDA DA SILVA, 2009, p. 306). A autora ainda afirma que a categoria gênero é importante para compreendermos "fenômenos e/ou processos geográficos, mas a perspectiva feminista vai além desta categoria e amplia o leque de possibilidades de se produzir um conhecimento comprometido com mudanças sociais." (VELEDA DA SILVA,

2009, p. 306). A perspectiva feminista é fundamental não somente na geografia, mas em todas as esferas da ciência, a partir dessa ótica podemos problematizar conceitos e desconstruir pensamentos, assim contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Também foi no período de 1970 no Brasil, de acordo com Veleda da Silva (2000) que na Geografia começaram a serem trabalhados os primeiros temas ligados a geografia feminista e de gênero, possuindo como centralidade os estudos que tangem os temas: trabalho e mulher. Neste período, segundo Silva (2009), há uma produção cientifica na geografia que busca entender as ausências das mulheres na ciência geográfica. Intensificando-se nos anos de 1980 e 1990 "com a incorporação da interseção de categorias sociais como classe, gênero, raça e sexualidades." (SILVA, 2009, p. 55).

Portanto, a geografia feminista, segundo Veleda da Silva (2016), apesar de existir certa invisibilidade está consagrada na investigação e no ensino brasileiro. Ainda de acordo com a autora, a geografia feminista brasileira a partir do conhecimento local, regional e nacional esta construindo um caminho para reflexões. No entanto o desafio primordial é "incorporar la dimensión espacial y la dimensión de los seres humanos que se constituyen en cuanto sujetos situados en estas relaciones." (VELEDA DA SILVA, 2016, p. 84). Nesta perspectiva,

[...] *el proceso se consolidara a través de investigaciones que consideren los estudios y las reflexiones realizadas en los últimos cuarenta años y producir explicaciones que contemplen la historia, la geografía y la diversidade cultural brasileña."* (VELEDA DA SILVA, 2016, p. 84).

Neste sentido, Silva (2009), destaca que "qualquer ciência que tenha como foco de análise as relações humanas deve ter em conta que a humanidade não é uniforme e que a diferença entre homens e mulheres é uma das principais categorias de análise." (SILVA, 2009, p. 60). Deste modo, a inclusão de temas que incorporem as questões feministas é crucial para qualquer ciência, pois situam as pessoas na sociedade.

De acordo com Silva (2009), uma das principais contribuições das geografias feministas foi a crítica à geografia neutra, objetiva e universal e a denuncia que invisibilizava diversos sujeitos que não se enquadrassem no perfil: homem, branco, cristão, ocidental e heterossexual.

Deste modo, segundo Silva (2009), o movimento feminista adentrou o saber cientifico onde foi batizado de epistemologias feministas. A referida denominação, portanto, nasce como um "movimento científico político de mulheres cientistas que acabaram por produzir novas formas de conceber a ciência como um conhecimento posicionado e situacional, e, portanto, embebido em relações de poder.". (SILVA, 2009, 57). Porém, a autora salienta que este movimento não se baseou somente em mulheres, possuindo homens "inconformados com a falácia das verdades universais e da naturalização das hegemonias de determinadas versões de saber." (SILVA, 2009, p. 57).

Os trabalhos desenvolvidos atualmente na geografia feminista brasileira, conforme Veleda da Silva (2016) partem de análises empíricas, desde uma perspectiva descritiva a um olhar preocupado a dar visibilidade aos oprimidos. Sendo os principais sujeitos de investigação as mulheres: "trabajadoras urbanas, agricultoras, ribereñas, migrantes o prostitutas, seguidos de estudios sobre travestis y jóvenes." (VELEDA DA SILVA, 2016, p. 88). A principal metodologia utilizada é a qualitativa, constituinte na maior parte das vezes por entrevistas como ferramenta de coleta de dados.

A geografia feminista brasileira, segundo Veleda da Silva (2016), esta ligada e influenciada pelas geografias feministas europeias e estadunidenses. E ainda possui um caminho longo para construir-se uma geografia brasileira que converse com as latino americanas "a través de un esquema teórico y conceptual propio que dé cuenta de la diversidad y de las interseccionalidades que dialécticamente se mezclan con diferentes pesos y maneras." (VELEDA DA SILVA, 2016, p. 88).

Neste sentido, Silva (2009), aponta que o feminismo latino-americano "combina reflexões teóricas e um ativismo político marcado pelo compromisso com a melhoria da

sociedade por meio de relações de gênero, e passam despercebidas pela geografia brasileira." (SILVA, 2009, p. 60). A autora ressalta que "apesar da crescente importância do papel feminino nos fatos sociais, a geografia brasileira continua negligenciando a perspectiva de gênero como potencialidade de construção da inteligibilidade da realidade social." (SILVA, 2009, p. 60). No entanto, isso não significa que o campo cientifico não tenha sofrido mudanças, incorporando crescentemente o trabalho feminino.

A geografia feminista vem ganhando espaço no Brasil, no entanto ainda são enfrentadas diversas dificuldades, porém a persistência de geógrafas e geógrafos faz com que ela se afirme e se consagre dentro da ciência geográfica brasileira, sendo importante para refletirmos as injustiças de gênero vivenciadas pelas mulheres e também para a contribuição de uma sociedade mais justa e igualitária.

Frente ao exposto este trabalho parte da experiência da autora e do autor na aplicação de um minicurso voltado a população universitária, em particular da geografia, tendo por objetivo preencher a lacuna existente nos currículos dos cursos de geografia de utilizar as geografias feministas como um instrumento de análise e reflexão do espaço geográfico.

Desenvolvimento

Iniciamos o minicurso com um breve histórico dos movimentos feministas e como eles são importantes para entendermos as geografias feministas brasileiras. Utilizamos figuras provocativas sobre as causas feministas e sobre cenas machistas afim de provocar reações e comentários nos/as alunos/as de graduação, assim provocando-os/as a falarem suas opiniões e dúvidas.

A partir dessa introdução iniciamos a contextualizar as geografias feministas, salientando seus primeiros estudos, e o cenário da mulher dentro da ciência geográfica brasileira, deste modo ilustrando as principais geógrafas brasileiras que tratam da temática em seus estudos e publicações. Seguimos com a seguinte provocação: por que incorporar o feminismo na ciência é importante?



Figura 1. Iniciando o minicurso.
Fonte: Arquivo pessoal do/a autor/a.



Figura 2. Contextualizando os movimentos feministas.

Fonte: Arquivo pessoal do/a autor/a.

Frente a isso, iniciamos uma atividade prática desenvolvida pelo Coolkit - Jogos para a Não-Violência e Igualdade de Género que busca promover a compreensão das expectativas diferenciadas da sociedade em relação aos gêneros. Esta atividade tem duração de em torno de 60 minutos, e como material utilizamos: 5 folhas de cartolina, cada com uma das seguintes palavras: família, trabalho, redes sociais, relacionamentos; espaços educativos. Separarmos os alunos em grupos e convidamos todos e todas a discutirem a cerca do que a sociedade espera de cada um e uma e como esses sujeitos se representam no espaço que fazem parte.

Após todos/as refletirem sobre o assunto, utilizamos algumas linhas de reflexão: que diferenças se podem identificar entre as expectativas relacionadas com homens e mulheres? O que é que gostariam que fosse

diferente? Como pensam que poderão mudar esses aspectos?

Após 10 minutos de discussão cada grupo escreveu na folha de cartolina as suas conclusões. E afixamos as folhas de cartolina em local visível. Pedindo a cada grupo que apresentasse os resultados do seu trabalho e dinamizando um debate.

Deste modo, utilizamos algumas questões norteadoras para a discussão: qual a origem das expectativas identificadas? Até que ponto é que um homem ou uma mulher poderá preencher na totalidade estas expectativas? O que ganha com isso? E o que perde? Quem contribui e reforça estas expectativas? Como é que nós próprios poderemos contribuir para as alterar?



Figura 3. Participando das atividades.
Fonte: Arquivo pessoal do/a autor/a.



Figura 4. Pariticipanto das atividades.
Fonte: Arquivo pessoal do/a autor/a.

É importante destacar que estas atividades foram pensadas para estudantes de graduação que em algum momento estarão em contato com diferentes sujeitos e marcadores. Assim, problematizar as questões de gênero na geografia se torna potente, uma vez que o campo disciplinar, por muitos anos, foi tido como algo rígido, movido apenas pela compreensão dos conceitos chaves da geografia.

Resultados e discussão

Os resultados deste trabalho são múltiplos, por entender que a temática de gênero despertou nos/as acadêmicos/as da Geografia diversos sentimentos e possibilidades. A ciência geográfica tem se preocupado ao longo dos anos, a compreender o espaço geográfico atravessado pelos marcadores sociais e, assim, minimizar as desigualdades socioespaciais.

Inicialmente entendemos que as geografias feministas já era uma temática conhecida por parte do grupo, uma vez que está já havia feito a disciplina de Geografia e Gênero, ofertada em 2017. Outra parte do grupo, discutia com propriedade as questões de gênero, por um viés da militância, o que também foi interessante para o momento. No entando, nos preocupamos em unir os discursos e contextualizar no campo da Geografia, por entender que estes, em breve, serão profissionais da área.

Acreditamos que a própria procura por um minicurso de Geografia e Gênero já aguça a vontade de alguns/as acadêmicos/as pela área. Com isso, estimulando-os/as a pensar sobre as diferentes pesquisas que podem ser realizadas neste campo disciplinar.

Ao apresentar os/as geógrafos/as que discutem as temáticas de gênero e sexualidades, percebemos que o grupo não conhecia os/as pesquisadores/as, mesmo estes já tendo uma ampla trajetória na área. Podemos levar em consideração o próprio Quadro de Sequência Lógicas (QSL) dos cursos de Geografia, onde aparece as temáticas de gênero transversais em algumas disciplinas, e outra parte do grupo ainda não haviam passado por estas.

Frente a isso, entemos que contextualizar e dinamizar as discussões foram essenciais para a melhor compreensão da temática. A qual foi mediada pelos/as mestrandos/as e potencializada por dinâmicas visando um melhor entendimento da proposta do minicurso.

Já com relação a atividade que envolvia cartolina e as temáticas família, trabalho, redes sociais, relacionamentos e espaços educativos, percebemos que o entendimento do grande grupo fugia do comum, com potenciais discussões sobre cade tema sorteado.

Sobre família o grupo apontou que a sociedade espera de homens é que eles tenham a palavra final, a responsabilidade pelo sustento da casa, bem como é permitida sem nenhuma "condenação" saídas noturas. Em contrapartida, para as mulheres era o oposto, esperava-se que elas sejam sustentadas, submissas, responsáveis pelo lar e filhos/as, bem como a dependência do marido.

O grupo aponta como solução deste paradigma, a fomentação de discussões sobre feminismos, entendendo que assim minimizariam as desigualdades entre homens e mulheres. Com isso, acretidando que o diálogo em diferentes espaços ajudaria a compreender melhor a sociedade. Conforme figura 5:

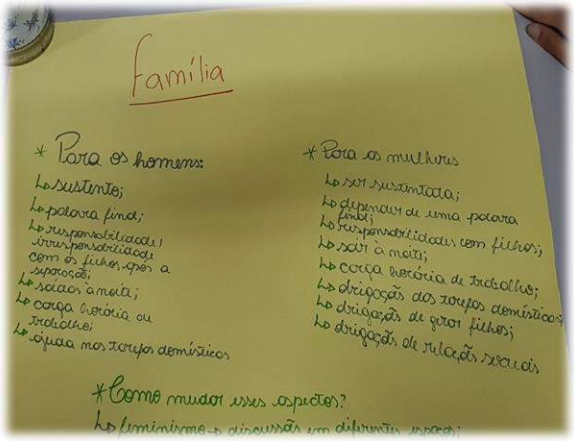


Figura 5. Eixo família.
Fonte: Elaborado pelo grupo do minicurso.

No eixo trabalho, o grupo apresentou que existem diferentes tratamentos entre homens e mulheres, principalmente a questão salarial. Segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizada em 2018, mulheres ganham menos que homens mesmo sendo maioria com ensino superior, apontou o IBGE.

O grupo apontou que faltam oportunidades para as mulheres no mercado de trabalho, e as que tem são demarcadas pela Divisão Sexual do Trabalho. Ou seja, mulheres exercendo cargos menos remunerados, ligado ao trato do lar e homens ganhando mais exercendo cargos de liderança. O grupo do eixo trabalho apontou possíveis caminhos para reduzir a problemática, sendo estes: equidade salarial entre homens e mulheres, mais respeito em todos os espaços, leis que fiscalizem a equidade salariam e o assédio sofrido por mulheres nos espaços de trabalho. Conforme figura 6:

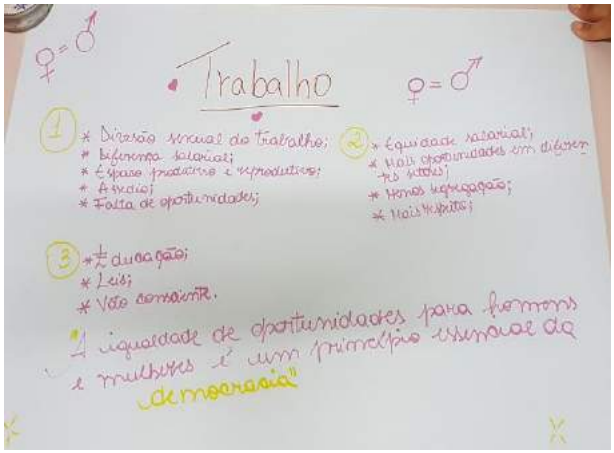


Figura 6. Eixo trabalho.
Fonte: Elaborado pelo grupo do minicurso.

No eixo sobre redes sociais, o grupo apontou que existem diferentes comportamentos atrelados ao gênero. Os homens tendem a julgar o corpo das mulheres, tecendo críticas a determinados tipos de fotos postadas por elas. Ao mesmo tempo que estes não compreendem que as mulheres em sites de relacionamentos também procuram "curtição" (termo usado pelo grupo) e não apenas um relacionamento sério. Em contraponto, o grupo apontou que a sociedade espera que as mulheres não devem se expressar nas redes sociais, tampouco nos espaços físicos.

No que se refere as redes sociais é interessante pensar que este movimento surge a partir dos anos 2000, configurando novas formas de relacionar. O avanço tecnológico, a partir do século XX, trouxe diversas contribuições para a sociedade. Em 1945, surgem os primeiros computadores nos Estados Unidos e na Inglaterra, dando início à ascensão informacional. Do pós-guerra ao século XXI, as formas de expressão dos relacionamentos afetivo-sexuais mudaram, passamos de cartas apaixonadas e longos telefonemas para uma explosão de aplicativos,

sendo atravessados e, por vezes, condicionados a viver nesses ambientes virtuais de forma imperativa.

Segundo a Pesquisa Digital 2017 realizada pelo *We Are Social* 3,8 bilhões de pessoas são usuários/as da internet e 2,7 bilhões são usuários ativos nas redes sociais no mundo. Ainda, a comparação entre os anos de 2015 e 2016 mostra que o crescimento foi contínuo e acelerado.

No ano de 2016 houve um aumento de 354 milhões de novos/as usuários/as representando um crescimento de 10% comparado ao ano de 2015. Com relação aos usuários/as ativos em redes sociais, houve um aumento de 482 milhões de pessoas, correspondendo a 21%.

Assim, para Lévy (1999), não existe sociedade que não esteja dentro da cibercultura, a qual ele define como a cultura que emerge através da troca de informações pela rede mundial de computadores. Que a partir do século XX, é marcada pelo aprimoramento das tecnologias digitais, construindo uma nova cultura contemporânea.

As redes sociais são ambientes potentes e criativos, sendo territórios de resistência e divergências. Com isso, fazer *check-in*, marcar pessoas em fotos, fazer compras pela internet, ter diversos grupos sociais em ambientes virtuais, possuir uma pluralidade de aplicativos, tudo isso são apenas alguns traços da sociedade contemporânea, cada vez mais plugada e sem fio.

Atualmente, é muito comum em rodas de conversas, seja em mesas de restaurantes, seja em bares, perceber as pessoas grudadas em um celular, dando prioridade para a imersão no espaço virtualizado. É natural nestes espaços de sociabilidade off-line que a primeira frase a ser verbalizada ao garçom seja "Qual é a senha do wifi?". Mas, afinal, que rede é essa capaz de afastar o que está próximo? Dias (2007, p. 13) vai dizer que essa "malha" é "capaz criar condições sociais inéditas e de estruturar os territórios".

Neste sentido os avanços criados pela era informacional, deram sustentação a uma sociedade cada ver mais interconectada. Costa (2005, p. 236) afirma que "[...] a sociedade é fruto de uma árdua e constante negociação entre preferências individuais[...]". E destaca que essa interconexão entre pessoas e meios virtuais "[...] implica que tenhamos de nos confrontar de algum modo, com nossas próprias preferências e sua relação com aquelas de outras pessoas" (p. 236). A emergência do ciberespaço constituiu novas formas de organização sociais, criando laços afetivos de comunicação. Estes canais são capazes de construir territórios, como já mencionamos, e de reconfigurar novos espaços a partir de necessidades específicas.

Para Miskolci (2017) "foi o encontro do PC (computer personal) com o telefone que possibilitou a disseminação da internet" (MISKOLCI, 2017, p. 20-21). A internet possibilitou uma maior interatividade entre as pessoas, oportunizando novos arranjos comunicacionais.

Para Recuero (2010), os novos arranjos da comunicação são fruto de um movimento social e temporal, oriundo de profundas modificações com o passar dos anos. Parafraseando a autora, as novas tecnologias oportunizam espaços de interação de indivíduos com outros indivíduos, "buscando estabeler e/ou manter laços sociais" (p.16). Estes espaços passam a serem tidos como ambientes de lazer, agregados ao cotidiano das pessoas. Serão aí que "as práticas sociais começam a acontecer, seja por limitações do espaço físico, seja por limitações da vida moderna, seja apenas pela comodidade da interação sem face" (RECUERO, 2012, p. 17).

Um ponto importante a ser pensado sobre as redes sociais, é a relação público versus privado. Até que ponto existem demarcações que garantem um certo conforto aos atores sociais, em detrimento da sua vida particular. A criação de qualquer perfil em uma rede, exige uma série de informações a serem preenchidas, para que possa estar nela. Uma vez completados os dados, o usuário passa a ter acesso àquilo que a ferramenta se propõe, a interatividade entre os mesmos.

Para Recuero (2012) este é o maior problema para o gerenciamento daquilo que é público e do privado. Quando aceitamos alguém em nossas redes sociais, seja por qualquer motivação que somos

impulsionados, estamos construindo nós, "conexões-pontes" ou "conexões fracas" (p. 148) para administrar aquilo que somos, postamos e falamos nas redes. Quando se aceita um "amigo" em determinada rede social, não existem fronteiras sobre as interconexões daquilo que foi dito em determinado espaço, com aquilo compartilhado nos outros ambientes.

Assim, o grupo aponta que as redes sociais são inerentes ao nosso cotidiano, e entende que reduzir as desigualdades nestes espaços só é possível mediante ao diálogo, apontando assim: discussões sobre a igualdade de gênero com a população masculina conservadora e fazer com que mulheres se entendam como sujeitos da sua própria vida. Conforme figura 7:

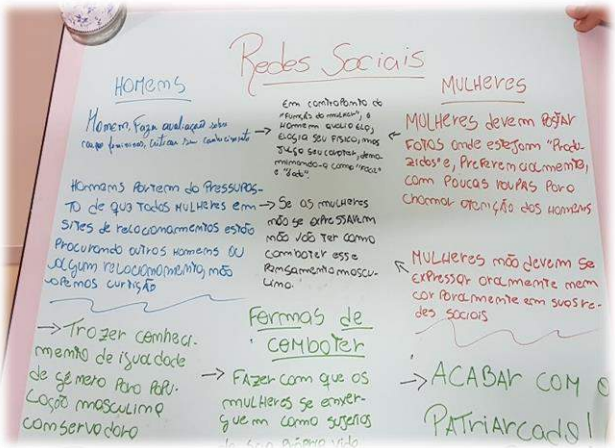


Figura 7. Eixo redes sociais.
Fonte: Elaborado pelo grupo do minicurso.

Sobre o eixo relacionamentos, o grupo também aponta existir diferentes entendimento sobre homens e mulheres. A sociedade entende que mulheres, nos relacionamentos, devem ser submissa, passiva, não se impor, ser propriedade do homem e que são sentimentais. Em contrapartida, aos homens são atribuídos características de masculinidades hegemônicas, como sendo insensíveis, privilegiados e agressivos. O grupo aponta como possíveis soluções, maior rigor na fiscalização de políticas públicas e educação desde os anos iniciais. Conforme figura 8:

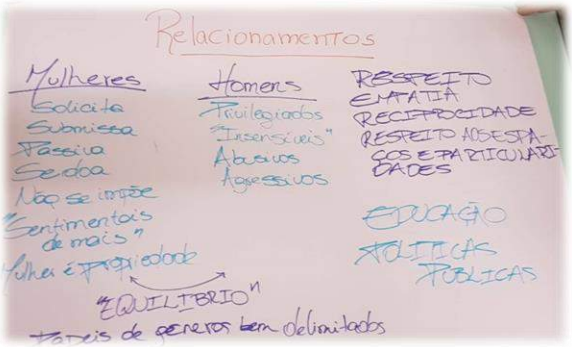


Figura 8. Eixo relacionamentos.
Fonte: Elaborado pelo grupo do minicurso.

Por fim, o eixo sobre espaços educativos o grupo apontou que a sociedade entende existir diferenças de comportamentos. Atribuindo aos meninos que sejam mais inquietos, questionadores, não chorem e joguem futebol nas aulas de educação física. Em contrapartida se espera que as meninas sejam mais comportadas, tanto nos espaços educativos como em outros.

Ainda, foi levantado pelo grupo a própria lei da mordaça, bastante discutida no município. O grupo compreende que limitar o/a professor/a é aprisionar a sua capacidade de criação e estímulo a um pensamento crítico. A educação é um processo de trocas entre alunos/as e professores/as, com isso, garantir o livre diálogo em sala de aula é fundamental para uma educação libertadora e emancipadora.

Assim, o grupo entende que possíveis soluções nestes espaços seriam: abordar assuntos sobre as temáticas de igualdade de gênero na escola e garantir o espaço de diálogo tanto à professores/as quanto a alunos/as. Conforme figura 9:

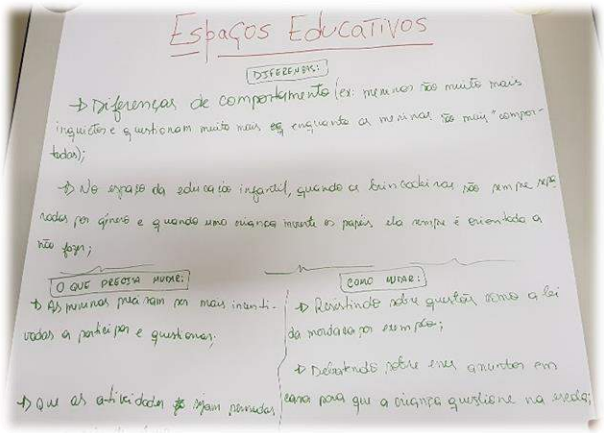


Figura 9. Eixo espaços educativos.
Fonte: Elaborado pelo grupo do minicurso.

Conclusões

Neste trabalho tentamos levar o conhecimento a respeito das geografias feministas para o âmbito educacional, por entender que a discussão deste tema dentro de um curso de licenciatura é importante e impreencidível. Uma vez que os/as alunos/as dos cursos de licenciatura possuirem essa discussão podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e assim ajudar na desconstrução de pensamentos machistas, homofóbicos, classisistas e racistas dentro de sala de aula.

Desta forma a aportação mais relevante deste trabalho aqui apresentado é o potencial de disseminação dos temas que pouco são tratados na ciência geográfica, ficando a nossa experiência na promoção dessa temática nos cursos de Geografia e alimentando a iniciativa para que outras pessoas deem continuedade nessas atividades e discussões. Assim, através do trabalho conjunto poderemos contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Aferiramos ainda, que o processo de ensino-aprendizagem é interpelado pela compreensão do espaço e sujeito em sua totalidade. Assim, aproximar as discussões de gênero por um viés da Geografia, potencializa os/as acadêmicos, tornando-os importantes agentes de uma educação transformadora e libertadora.

Por fim, compreendemos que este trabalho é contingente, temporal e oriundo de olhares limitados tanto dos proponentes quanto dos sujeitos que dele fizeram parte. No entanto, demarcamos assim como afirma Michel Foucault (1990) que na vida e no trabalho, o mais importante é converter-se em algo que não se era no início. Deste modo, implica em permitir-se pensar em algo que antes não se pensava, e nesse sentido perceber-se atravessados/as por inquietações que, em princípio, eram apenas dos proponentes deste minicurso.

REFERÊNCIAS

[1] VELEDA DA SILVA, S. Os estudos de gênero no Brasil: algumas considerações. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidade de Barcelona; nº 262,13 p., 2000.

[2] VELEDA DA SILVA, S. A perspectiva feminista na geografia brasileira. In: Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. SILVA, Joseli Maria (org). Ponta Grossa, PR : Todapalavra, 2009, 318p.

[3] VELEDA DA SILVA, S. Geografías feministas brasileñas un punto de vista. In: Geografía feministas de diversas latitudes: Orígenes, desarrollo y temática contemporâneas. GARCÍA, María Verónica Ibarra; HERRERA, Irma Escamilla (orgs). México, UNAM, Instituto de Geografía, 2016, 233p.

[4] SILVA, J. M. Ausências e silêncios do discurso geográfico brasileiro: uma crítica feminista à geografia eurocêntrica. Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. SILVA, Joseli Maria (org). Ponta Grossa, PR : Todapalavra, 2009, 318p.

[5] PEREIRA, G. Coolkit - Jogos para a Não-Violência e Igualdade de Género. 2011, 100p.

[6] LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

[7] DIAS, Leila Christina e Rogério Leandro Lima da Silveira (orgs.) Redes, sociedades e territórios. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

[8] WE ARE SOCIAL. Digital in 2017: Global Overview. Disponível em: < https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview> Acesso em: 10/11/2018.

[9] COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva . Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu. v. 09, n. 17, p. 235 – 248. Mar/ Ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832005000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 15/11/2018.

[10] MISKOLCI, Richard. Desejos Digitais: Uma análise sociológica da busca por

parceiros on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

[11] RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2010.

[12] RECUERO, Raquel. A conversação em Rede. Comunicação Mediada pelo Computador e Redes Sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

[13] FOUCAULT, M. Tecnologia del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

O GÊNERO FEMININO NOS MUSEUS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL: UMA LEITURA CRÍTICA A PARTIR DA HISTÓRIA CULTURAL

THE FEMALE GENDER IN THE MUSEUMS OF GERMAN IMMIGRATION IN RIO GRANDE DO SUL: A CRITICAL READING FROM THE CULTURAL HISTORY

Daniel Luciano Gevehr[a],

[a] Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGRD)/Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT, danielgevehr@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa investiga os lugares de memória da imigração alemã no Vale dos Sinos (RS) a partir das narrativas produzidas nos museus de imigração - por meio de sua expografia - e também dos monumentos, buscando contar a história da imigração alemã no sul do Brasil. Atentamos especialmente para o processo que envolve a produção de narrativas visuais sobre o espaço que rodeia a imigração alemã e, em particular, no que diz respeito às representações culturais produzidos em mulheres de origem germânica - e sua relação com o ambiente natural e cultural do sul do Brasil. Partimos da leitura crítica dos museus de imigração e dos monumentos difundidos no espaço urbano, buscando entender os diferentes mecanismos utilizados na criação de diferentes cenários e ambiências, bem como a criação de imagens e representações que buscam retratar uma história sobre as mulheres imigrantes, que chegaram à região a partir de 1824. Neste sentido, a análise crítica que nos propomos é baseada na discussão dos elementos simbólicos presentes nesses lugares de memória imigração, relacionando-os com os conceitos de representação, patrimônio cultural e identidade étnica e de gênero.

Palavras chave: Museus da Imigração Alemã, Espaço, Monumentos, Gênero, Identidade Étnica.

ABSTRACT

The research investigates the German immigration memory places in the Vale dos Sinos (RS) from the narratives produced in the museums of immigration - through its expography - and also of the monuments, seeking telling of the history of German immigration in the south of Brazil. We pay attention especially to the process that involves the production of visual narratives about the space that surrounds the German immigration and in particular with regard to cultural representations produced on women of Germanic origin - and its relationship to the natural and cultural environment of the southern Brazil. We favor the critical reading of the museums of immigration and monuments spread in the urban space, trying to understand the different mechanisms used in the creation of different settings and ambiances, and the creation of images and representations that seek to portray a certain story about immigrant women, who arrived in the region from 1824. in this sense, the critical analysis that we propose is based on the discussion of the symbolic elements present in these places of immigration memory, relating them to the concepts of representation, cultural heritage and ethnic identity and of gender.

Keywords: Museums of German immigration, Space, Monuments, Gende, Ethnic identity.

Introdução

A pesquisa investiga os museus de história da imigração alemã no Vale dos Sinos (RS) a partir das narrativas produzidas – através de sua expografia – e difundidas nesses espaços públicos de visitação. Nesse caso, atentamos especialmente para o processo que envolve a produção das *narrativas visuais* (BURKE, 2004) sobre as mulheres – compreendendo que cada imagem busca contar uma história sobre elas a partir de seu contexto de produção – presentes nesses *espaços museológicos* que por sua vez, difundem representações sobre a mulher na história da imigração alemã, a partir de recortes e seleções, presentes em seus acervos.

Privilegiamos a leitura crítica dos *museus* (POULOT, 2013), buscando compreender os diferentes mecanismos utilizados na criação das diferentes ambiências (MENESES, 2013), bem como a criação de imagens e representações que procuram retratar uma determinada história sobre as mulheres imigrantes, que chegaram à região a partir de 1824. Nesse sentido, a análise crítica que propomos, se baseia na discussão sobre os elementos simbólicos presentes nesses lugares de memória da imigração, relacionando-os com os conceitos de *representação, de patrimônio cultural e de identidade étnica e de gênero.*

A relação existente entre esses elementos norteia a pesquisa sobre os museus. Ressaltamos que a pesquisa aqui apresentada tem como recorte espacial dois museus localizados nos municípios de *Nova Hartz e Sapiranga*, ambos de origem germânica na região do Vale dos Sinos (RS). A seleção desses espaços se justifica, uma vez que ambos representam parte do acervo que busca representar a presença da imigração alemã na região e que dessa forma, guardam elementos simbólicos que carregam e perpetuam uma determinada memória do grupo étnico.

A preocupação com a exaltação e a afirmação dos elementos culturais associados à identidade étnica germânica é discutida na pesquisa, na medida em que esses traços identitários se tornam evidentes nas representações construídas e difundidas nos museus, seja através da (re)criação de cenários ou até mesmo através de coleções de diferentes tipos presentes nas exposições permanentes. A pesquisa pretende ainda discutir, em que medida, esses museus da imigração alemã contribuem para a (re) produção da *memória* (LE GOFF, 2003) das mulheres na imigração alemã, uma vez que esses museus são compreendidos como lugares de perpetuação e ressignificação da memória e, também, de afirmação de identidades das comunidades locais (municipais) diretamente ligadas à esses espaços museológicos.

Conceituando o objeto da pesquisa

Através da investigação realizada nesses lugares de memória, pretendemos discutir os elementos simbólicos presentes, que buscam materializar, através de sua expografia, uma determinada história das mulheres. Essa, por sua vez, nos revela *escolhas e enquadramentos da memória* (POLLACK, 1989), ao mesmo tempo em que define aquilo que deve ser mostrado e guardado para a exposição pública.

Partimos nossa investigação sobre as representações sobre as mulheres nos museus de imigração alemã da noção de que *as produções simbólicas* – que em nosso caso estão presentes nos espaços museológicos – devem suas propriedades mais específicas às condições sociais em que são produzidas (BOURDIEU, 2001).

Nesse caso específico, os museus são compreendidos na pesquisa como manifestações simbólicas, que falam de forma direta sobre o lugar e sobre os grupos sociais responsáveis pela sua produção, num processo de *lutas simbólicas* (CHARTIER, 2002), no qual a imposição de determinadas *representações sobre o passado* (BOURDIEU, 2001) sofrem – necessariamente – *a seleção* daquilo que deve ser preservado e representado nos espaços sociais, e que passam a representar parte do passado.

É válido o fato de que as *representações sociais* (JODELET, 2001) expressam sentimentos e ideologias presentes nos grupos que as forjam e definem ainda os objetos eleitos para representa-los. Por sua vez, estas definições partilhadas – *e que nesse caso se materializam nos espaços museológicos das suas comunidades* – constroem uma visão pretensamente consensual da realidade.

Buscando realizar uma leitura crítica desses espaços, atentamos ainda para Chartier (2002), que se refere às inúmeras possibilidades de *leitura de um símbolo*, afirmando que este nunca é "lido" de uma única maneira. Segundo Chartier, existem diferentes formas de interpretação de um símbolo, sendo que sua leitura está diretamente vinculada ao contexto no qual o observador está inserido, bem como ao olhar que este lança sobre o objeto em questão.

Compreendemos os museus de imigração como *lugares de memória*, na acepção de Pierre Nora (1993: 21), para quem "são lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos." Para Nora, a *"memória pendura-se em lugares como a história em acontecimentos"* (Ibidem: 25), logo os lugares de memória – como são os museus de imigração alemã – além de serem socialmente construídos, consistem-se em mecanismos de *perpetuação da memória* (HALBWACHS, 2004).

Halbwachs (2004) mostra-nos como os lugares desempenham um papel fundamental na construção da *memória coletiva.* Para ele, os lugares que percorremos nos fazem lembrar de fatos ocorridos no passado e, assim, contribuem para a construção da memória, evocando o passado. Quando uma comunidade elege seus *lugares de memória*, como a construção de um museu e a seleção das peças que o compõe, com forte presença de elementos étnicos – que passam a representá-la – pode-se perceber os condicionantes que estão envolvidos.

Já para Pollack (1989), os lugares de memória somente se constituem em espaço de preservação de uma memória se assim a comunidade os reconhece. Soma-se a isso a constatação de que, no caso dos museus de imigração, a criação desses lugares se associa diretamente ao período em que essas comunidades passam por transformações, como a chegada de migrantes de outras regiões do Rio Grande do Sul e o fenômeno da industrailização, impulsionado na região a partir da década de 1970.

Esses museus constituíram-se enquanto espaços de salvaguarda de uma memória imigrante que não se queria "perder no tempo." Nessa relação de forças, *o imaginário* (BACZKO: s/d) tem como um de seus pontos de referência – e de lembrança – *os lugares de memória,* na expressão de Nora, para quem "a memória pendura-se em lugares assim como a história em acontecimentos" (1993: 25).

Já sobre a questão que envolve a *lembrança*, Le Goff (2003: 419) aponta para o fato de que a memória requer um exercício constante de atualização – processo que envolve diretamente a criação e manipulação dos espaços e dos objetos que constituem os museus da imigração na região. As exposições nesses lugares de memória contribuem para a *manutenção e atualização* de uma memória sobre o próprio grupo que a produziu e a preserva.

Atentamos ainda para a relação existente entre esses conceitos – que fundamentam nossa compreensão sobre os museus de imigração – e as discussões sobre *identidade*, comprrendida nesse estudo como "uma construção social, de certa maneira sempre acontecendo no quadro de uma relação dialógica com o Outro" (CANDAU, 2012: 09). Para o antropólogo a memória – *elemento indispensável da construção da identidade de uma comunidade* – é "uma construção continuamente atualizada do passado, mais do que uma construção fiel do mesmo" (Ibidem, p.09).

A criação e organização de um museu de história, são entendidas como um fenômeno social, no qual o passado da comunidade é redefinido, de acordo com os interesses do presente, que nesse caso, nos parece estar diretamente associado à preocupação com a preservação dos traços identitários, que nesse caso, nos remetem a pensar nas questões da etnicidade – elemento que aparece como traço identitário fundamental nos museus dessas comunidades.

Os museus – vale lembrar – através de suas narrativas, reafirmam os papéis sociais atribuídos às mulheres, no contexto da imigração. Procuram evidenciar "as profissões de mulheres" e que eram consideradas como "boas para um mulher" (PERROT, 2005, p.251).

Como também nos ensina PERROT (2005, p.257) "há, de fato, as próprias mulheres, suas aspirações e suas representações,

particularmente difíceis de conhecer, pois o discurso ideológico recobre palavras, formata seu ser social e até mesmo suas memórias". Estes alementos nos fazem refletir criticamente sobre a expografia presente nos museus e sobre os papéis "desenhados" para as mulheres de origem alemã.

Pensando na recriação dos lugares de memória, associados diretamente às funções femininas, a autora lembra que "Era na cozinha que minha avó [...] se sentia totalmente à vontade, dona da casa e das coisas" (PERROT, 2011, p.131). Diz ainda que "O quarto seria por excelência o lugar das mulheres, seu tabernáculo. Tudo concorre para encerrá-las aí: a religião, a ordem doméstica, a moral, a decência, o pudor, mas também o imaginário erótico [...] (Ibidem, p. 131).

Neste contexto, *etnia e gênero* assumem uma dimensão de destaque, na medida em que os papéis – socialmente construídos e atribuídos às mulheres de origem alemã – são trabalhados e manipulados de tal forma, que as embiências materializam formas de pensar e representar as mulheres da zona de imigração alemã, que passam a ser patrimonializadas, no espaço museológico.

Percebemos, ainda, que o patrimônio – e em nosso caso mais particular, o museu – funciona como um "aparelho ideológico da memória" (CANDAU, 2012: 158). Isso se explica em virtude do patrimônio da comunidade ser compreendido como um verdadeiro *transmissor da memória* do grupo, agregando valores, ideologias e formas de pensar, além é claro, de representar o passado dessa comunidade, que agora se encontra patrimonializado através das exposições produzidas nos museus. Sobre essa questão que envolve o patrimônio e sua produção, Candau afirma ainda que "a história do patrimônio é a história da construção do sentido de identidade e, mais particularmente, aquela dos imaginários de autenticidade que inspiram as políticas patrimoniais" (Ibidem: 159).

A lembrança dos tempos da Colônia e dos primeiros imigrantes alemães parece servir, nesse contexto, de *suporte da memória*, para se mostrar o quanto se prosperou e o quanto as comunidades de origem germânica prosperaram. Nelas, o *trabalho da mulher* ganha visibilidade.

Buscando melhor fundamentar nossa análise, buscamos discutir os sistemas classificatórios que envolvem a produção dessas identidades, que em nosso caso apontam para necessidade de reafirmação da *germanidade* – compreendida como uma categoria que remete a identidade étnica compartilhada pela comunidade, que os remete a "lembrar e perpetuar" o passado imigrante. Sobre essa questão Giralda Seyferth (2011) se refere ao *Deutschtum*, que para ela expressa a *germanidade*, que seria uma espécie de laço identitário, que une os imigrantes e seus descendentes através da *etnicidade.*

Woodward nos ajuda a entender essa questão, afirmando que as identidades são fabricadas através de um processo que envolve a *marcação das diferenças* (2014), que segundo ela ocorre através de *sistemas simbólicos de representação.* Segundo a autora, a identidade depende diretamente da diferença, na medida em que, a diferença simbólica ou social, se estabelece por meio de sistemas classificatórios, onde se definem aquilo *que é nosso ou dos outros*, ou entre aquilo que *queremos mostrar e aquilo que queremos esconder*.

É fundamental considerar os espaços museológicos enquanto um elemento de grande importância para a o Patrimônio Cultural da imigração alemã no sul do Brasil. A criação e atualização desses espaços – portadores de uma historicidade particular e inseridos, cada um deles, no contexto de produção de suas comunidades – pode ser compreendido como uma necesssidade do próprio grupo, responsável por sua criação, na medida em que esse mesmo grupo procura "se fazer" representar nesses lugares de memória.

Nessa perspectiva, podemos conceituar o *Patrimônio Cultural* como um conjunto de bens de natureza material e imaterial que, por sua vez, são considerados coletivos e preservados durante o tempo (MAIA, 2003). Há de se considerar também que o Patrimônio cultural comporta, ainda, os diferentes costumes de viver de um povo, transmitidos de geração a geração e recebidos por tradição.

Esses, para se tornarem um Patrimônio, precisam ser reconhecidos e compartilhados

pela comunidade que os produzem – fenômeno que se torna evidente no processo de criação e eleição daquilo que irá constituir os museus da imigração alemã na região do Vale dos Sinos.

Também Choay (2006, p.11), apresenta uma clara definição sobre o patrimônio, que pode ser compreendido como "um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum". Podemos considerar o patrimônio cultural como fruto da identidade de uma comunidade. Este representa, em última análise, aquilo que deve ser preservado, ou seja, o que não deve ser esquecido, ainda que, na maioria das vezes, atendendo aos interesses de determinados grupos que o manipula.

O *museu* – compreendido como expressão do patrimônio – engloba, ainda, *saberes, lugares e modos de fazer,* que comunicam algo sobre a identidade de quem as produz, e que por sua, vez, são transmitidos através das gerações. Decorre daí que os hábitos e as tradições de uma comunidade nos dizem e revelam parte da sua cultura. Ainda, para Veloso (2006), o conceito de referência cultural ressalta o processo de produção e reprodução de um determinado grupo social e aponta para a existência de um *universo simbólico* compartilhado.

Consideramos fundamental que "a questão da memória, da busca identitária e da apreensão do passado como patrimônio memorialístico apresenta-se como uma rica fronteira entre a História e o Turismo" (MENESES, 2004, p.15). Assim "a construção/invenção do passado como atrativo para quem viaja, parte de interpretações que são instrumentalmente inseridas no método da História, mas, também, por construções de caráter popular, lendário e mitológico" (Ibidem, p.15).

Devemos considerar ainda que, de acordo com Meneses (2004, p.75) o museu é um lugar que toma como base três valores indissociáveis: O valor identitário, que considera o patrimônio como gerador constante de construção de imagens, significados e identidades; o valor econômico, que toma o patrimônio como gerador de oportunidades econômicas; e o valor social, que defende que os projetos interpretativos devem gerar a melhoria da qualidade de vida da comunidade que administra esse patrimônio.

Percebemos que os museus de imigração alemã da região, se articulam diretamente como espaços de potencialidade turística. Esse elemento faz com que os *museus* – compreendidos como parte de seu Patrimônio Cultural – sejam percebidos pelas próprias comunidades como *espaços de desenvolvimento local e regional* (VARINE, 2013), na medida em que podem atrair visitantes de diversos lugares, contribuindo com isso para a promoção do desenvolvimento econômico dos municípios.

Ao mesmo tempo, esses lugares de memória da comunidade são espaço de preservação de sua identidade e também espaços em potencial para "se mostrar" parte das tradições herdadas dos imigrantes alemães que colonizaram a região e que são, em grande parte, ainda compreendidos como uma espécie de guia das suas ações no presente. Nessa perspectiva, observa-se que as *tradições* (HOBSBAWN, 2008) herdadas dos imigrantes alemães fazem parte do cotidiano dessas comunidades.

Esses elementos podem ser percebidos na medida em que encontramos uma forte preocupação em manter viva a fala da língua alemã, através do *Hunsrik*, que é praticado cotidianamente e da preservação de diferentes *usos e costumes* (THOMPSON, 2013), como as comidas, as músicas, a religiosidade e as festas, deixados pelos alemães que fundaram as comunidades no século XIX. A preocupação com a manutenção dos elementos étnicos, ligados à herança germânica na região, aparece como um elemento identitário que dá sentido e perpetua, através das gerações, o sentimento de pertencimento ao grupo étnico que deu origem às comunidades.

Os museus, que acabam muitas vezes, *espetacularizando* (LLOSA, 2013), através de sua expografia, uma narrativa sobre a imigração alemã no sul do Brasil, atuam como difusores de uma representação/imagem sobre esse imigrante, que permite a (re)atualização da memória através da manipulação do imaginário, que por sua vez, contribui de forma decisiva na manutenção dos traços identitários atribuídos aos imigrantes alemães e seus descendentes.

As narrativas visuais nos museus

Selecionamos para análise dois museus. Decidimos por tal recorte, considerando as especificidades de cada espaço. Partimos da definição proposta por Gonçalves (2009), para quem o *museu-narrativa* se constitui em um espaço de exposição, inserido em um espaço urbano, mas no qual a relação com o público ainda guarda marcas bastante pessoais.

Esse é precisamente o caso dos museus de imigração que estamos analisando e nos quais observamos, de forma bastante evidente, uma relação muito próxima entre esses lugares de memória e a comunidade que o produz e o mantém vivo. Nessa relação interpessoal, "por meio da qual se dá o fluxo de trocas entre doadores e diretores de museus" (GONÇALVES, 2009: 178) é que ocorre a definição daquilo que será exposto e que, constituirá parte do material de expografia presente no museu.

É nesse contexto que iremos acompanhar o processo que o autor denomina como "invenção do patrimônio" (Ibidem: 179). De acordo com ele essa "invenção" – que consiste na seleção e organização – das exposições do museu, "vem acompanhada de valores, como autonomia e liberdade, assumidos por sujeitos individuais ou coletivos" (Ibidem, p.179). A partir disso é que analisamos dois museus que, apresentam características semelhantes quanto aos seus objetivos e forma de organização e seleção de sua expografia.

O primeiro é o Museu Municipal de Nova Hartz, criado pela Prefeitura Municipal em 1999, e que está localizado na área central do município e ocupa uma antiga residência, localizada na atual praça central da área urbana.

Organizado a partir de diferentes ambientes, que respeitam a divisão original da casa, o museu apresenta um rico acervo, constituído de móveis, objetos e fotografias, que procuram evidenciar a presença dos imigrantes alemães na localidade. Dessa forma, o museu se apresente como um espaço de memória da imigração e tem como tema principal do seu acervo a imigração e a colonização alemã em Nova Hartz.

Na parte central do museu encontramos objetos que evidenciam o estilo de vida dos primeiros moradores, através dos móveis e utensílios domésticos que eram utilizados desde o século XIX até meados do século XX, quando o desenvolvimento da indústria calçadista no município transformou radicalmente o estilo de vida de seus moradores. Podemos observar – como no exemplo na imagem abaixo – a mistura de elementos de diferentes épocas na expografia, que contam a trajetória de transformação da comunidade, através dos objetos.

Notamos na constituição desse ambiente a preocupação em mostrar o ambiente da casa, que é constituído basicamente da cozinha – lugar de preparação dos alimentos, principal espaço social da casa e *lugar da mulher, por excelência* – no qual as pessoas se reuniam para realizar as mais diferentes atividades e celebrar seus usos e costumes cotidianos, que não se revela apenas através dos móveis e objetos, mas também da produção de bordados, feitos à mão e que contém dizeres, que revelam valores familiares compartilhados. Estes objetos revelam parte dos saberes e afazeres das mulheres, tidos como "coisas de mulheres".

A associação de diversos elementos culturais aparece na imagem acima, na qual utensílios domésticos – *utilizados no cotidiano das mulheres* – aparecem em associação com uma cuia de chimarrão – um elemento típico da cultura gaúcha que foi assimilado pelos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul – e outros objetos do uso cotidiano da comunidade nos tempos que antecederam a chegada da energia elétrica e a modernização imposta pelo espaço urbano que se organizava a partir da década de 1950 em Nova Hartz.

Neste contexto, o pano de parede bordado à mão pelas mulheres, aparece como um artefato que demonstra o trabalho doméstico desempenhado pelas mulheres, que além das atividades cotidianas, encontravam tempo para bordar e cuidar da ornamentação da casa.

Aliás, o cuidado com a limpeza e a organização da casa é um dos aspectos bastante evidenciado através do museu, que procura imprimir a ideia de organização e cuidado com a casa como atividades diretamente ligadas ao gênero feminino. A mulher aparece, portanto, como elemento de destaque em ambientes que revelam suas atividades no espaço privado do lar.

O espaço da cozinha e da quarto, são os espaços de maior visibilidade no museu, uma vez que ocupam a maior parte física e concentram um expressivo conjunto de objetos, que se associam a vida das mulheres. O cuidado com os detalhes destes ambientes evidencia o trabalho desempenhado pelas mulheres, no espaço interno da casa. Nestes espaços, a mulher é representada como uma espécie de "rainha do lar". Se no espaço público era seu marido quem comandava e tomava a maior parte das decisões, em casa – no lar – era ela, a mulher, a mãe, dona de casa, quem ocupava o lugar de centralidade.

Outro elemento de destaque no museu é a exposição de fotografias e documentos ligados às atividades educacionais, festivas e religiosas da comunidade. Na imagem apresentada acima, observamos parte da história da comunidade, que se revela aos visitantes através de poses em atos cívicos, em atividades nas escolas e até mesmo na exposição do certificado de Ensino Confirmatório de um membro da Igreja Evangélica de Confissão Luterana (IECLB). Neste espaço, a mulher também é representada através de sua religiosidade.

Este aspecto, de caráter religioso, associado ao luteranismo – que naturalmente coexistia com o catolicismo romano – é um elemento de forte vinculação à etnicidade que constitui a comunidade, visto que a prática religiosa ligada à igreja luterana alemã é um traço identitário que distingue essa comunidade, nas quais a germanidade não se fazia presente.

O museu, a partir de sua organização, procura demonstrar a preocupação dos imigrantes alemães e seus descendentes quanto à preservação dos valores identitários, que têm a *família, o trabalho e a religiosidade* como fundamentos que orientam as condutas e as ações coletivas da comunidade.

O *trabalho,* representado através dos instrumentos, cuidadosamente organizados na exposição, busca valorizar as atividades desempenhadas na comunidade e que dessa forma dão destaque para a evolução do trabalho ao longo do tempo.

Exemplo disso são as ferramentas utilizadas nas atividades agropastoris, que associam o passado desses imigrantes ao espaço rural. No mesmo ambiente, são apresentadas as novas tecnologias que surgiram ao longo do século XX, como as máquinas de calçado, as balanças e o primeiro computador que chegou ao município, na década de 1980. Neste espaço, o homem é quem ocupa lugar de destaque, estando os "ofícios de mulher" praticamente ausentes.

A mistura de objetos que representam as atividades econômicas desenvolvidas, em diferentes épocas e contextos, pode ser compreendida como uma tentativa de mostrar aos visitantes o progresso alcançado pelos seus moradores. As diferenças evidenciadas entre a chegada dos primeiros imigrantes e o tempo mais recente se apresentam como um forte elemento de valorização da coletividade, que através do trabalho e da preservação da cultura trazida pelos imigrantes alcançaram o desenvolvimento do município.

O segundo lugar de memória que investigamos é o Museu Municipal Adolfo Evaldo Lindenmeyer – que presta homenagem ao ex-vereador da cidade e também descendente de alemães – que está localizado na área central de Sapiranga, no prédio da antiga estação férrea, conhecida como "Estação Sapyranga", desativada em 1964. O museu foi criado pela Prefeitura Municipal em 1996 e tem como tema principal de seu acervo a imigração e a colonização alemã no município.

Os ambientes do museu são constituídos por diferentes temáticas, que se dividem entre a casa do imigrante, a venda colonial e a evolução da economia no município. Além disso, o museu conta com uma pequena exposição de obras que retratam o episódio dos Mucker – único movimento messiânico ocorrido no Brasil em ambiente protestante e que foi liderado por uma mulher, Jacobina Mentz Maurer. Neste espaço, a mulher – Jacobina – é quem ganha relevo na história da imigração alemã.

Assim, logo na entrada do museu, nos deparamos com a venda colonial que existiu na localidade, desde o século XIX e funcionava em uma edificação em estilo enxaimel. A venda, cuja imagem podemos observar acima, conta com diferentes objetos, que procuram contar parte da história da comunidade, em especial a economia de trocas de produtos, amplamente conhecida em toda região colonial

alemã do Rio Grande do Sul. O espaço da venda representa – vale lembrar – parte do universo essencialmente masculino e público, no qual as mulheres praticamente não são representadas.

Já a casa do imigrante é representada pela cozinha e pelo quarto do casal, que mostram parte do mobiliário e dos objetos de uso cotidiano desses imigrantes – retratando a evolução dos objetos ao longo do tempo – constituindo um conjunto de artefatos de diferentes épocas e contextos da história de Sapiranga. Neles as "coisas de mulheres" ganham, mais uma vez relevo, na perspectiva de contar a história das mulheres na zona de imigração alemã.

A mesa da cozinha e o banco onde todos se sentavam para fazer as refeições coletivamente, os utensílios domésticos, os panos de parede com dizeres em alemão – e de grande apelo religioso – e o mobiliário que constituía o quarto do casal são exemplos do patrimônio cultural da comunidade. Esses, por sua vez, remetem os visitantes, a lembrarem do tempo dos imigrantes alemães e de suas dificuldades frente ao novo ambiente da América.

Objetos como formas para confecção de bolachas, doces em compotas, moedor de café e outros vários utensílios do cotidiano são colocados em relevo na exposição da casa, que demonstra também a preocupação com a organização das tarefas e a limpeza com o espaço da casa, que cabia principalmente à mulher.

Percebe-se a vinculação do espaço doméstico da casa a presença da mulher, que além de cuidar da família, de ajudar seu marido nas atividades do campo, cuidava muito bem da casa – como uma forma de representação dos *usos e costumes* dessa germanidade. A cozinha e o quarto, nesse contexto, reproduzem formas de pensar e sentir as questões de gênero.

Em Sapiranga aparece a preocupação com a representação do trabalho, que é apresentado ao visitante através da exposição que mostra a evolução do trabalho, desde os tempos da Colônia até o apogeu do calçado – elemento de destaque na evolução econômica do município e que se constitui a principal atividade econômica desenvolvida atualmente.

Na área externa do museu, encontramos uma réplica da estrada de ferro, inaugurada em 1903 e que ligava Sapiranga a Porto Alegre. A presença da estada de ferro é uma compreendida pela comunidade como uma forma de representar o desenvolvimento econômico da localidade no final do século XIX, logo após o desfecho do conflito do Mucker, que encerrou em 1868, com a vitória das forças imperiais sobre o grupo liderado por Jacobina nas imediações do morro Ferrabraz. Os trilhos do trem procuram simbolizar o progresso alcançado pelos alemães.

Aproximando os contextos da pesquisa

Percorrer os caminhos que compõe a produção das narrativas visuais sobre as mulheres nos museus da imigração alemã nos faz pensar sobre a complexidade que envolve a manipulação da memória e sobre os diferentes elementos que estão envolvidos nesse jogo de poder, que procura estabelecer uma representação sobre o passado – em espacial sobre as questões de étnicas e de gênero. A análise desses lugares de memória da imigração no Vale dos Sinos nos permitiu melhor compreender sobre os processos que operam nessa tentativa de registro do passado.

Torna-se clara a intenção, por parte daqueles que produziram esses lugares de memória, de imprimir, através do tempo, uma memória, que faz lembrar *a rusticidade desse passado imigrante* em suas comunidades, ao mesmo tempo em que acabaram dando certa visibilidade às mulheres, muitas vezes negligenciada pela historiografia considerada tradicional e que exalta apenas o trabalho masculino na zona de imigração.

A lembrança dos tempos difíceis – que marcaram os primórdios da imigração alemã – e a valorização de elementos simbólicos, materializados através dos objetos dos museus, ligados à família, ao trabalho, à religiosidade e a busca do ideal de prosperidade, se mostraram evidentes nas narrativas analisadas. As mulheres desempenharam diferentes papéis, nesse contexto, na medida em que são representadas especialmente no espaço doméstico, ou seja, desempenhando atividades fundamentais para o provento da família, da criação dos filhos, do cuidado com a casa e da exaltação de seus *saberes e afazeres.* Estes

ofícios, considerados como "trabalho de mulheres", ainda que condicionados à questão de gênero, permitem dar certa visibilidade à presença das mulheres na zona de imigração alemã no sul do Brasil, rompendo com décadas *de silêncio na história* (PERROT, 2005).

Os museus, enquanto lugares que suportam lembranças e difundem imagens são, sem dúvida, um espaço de discussão acerca dos interesses e motivações que levam essas comunidades a buscarem, incessantemente, *(re)enquadramentos de suas memórias.*

Nesses enquadramentos, as mulheres, acabam sendo, inevitavelmente, enquadradas dentro de certos padrões culturais, que as colocam, essencialmente no espaço doméstico do lar, condicionadas ao espaço privado e controladas, na maioria das vezes, pelo poder da dominação masculina.

REFERÊNCIAS

BACZKO, B. Imaginação social. In: *Enciclopedia Einaudi* (Anthropos-Homem). Portugal: Imprensa nacional/Casa da Moeda, s/d. v.5. p. 309-310.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico.* 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand. 2001.

BURKE, P. *Testemunha ocular:* história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CANDAU, J. *Memória e identidade.* São Paulo: Contexto, 2012.

CHARTIER, R. *À beira da falésia.* A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHOAY, F. *A Alegoria do Patrimônio.* 3 ed. São Paulo: Unesp, 2006.

GONÇALVES, J. Os museus e a cidade. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (org). *Memória e Patrimônio***.** Ensaios Contemporâneos. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 171-186.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva.* São Paulo: Centauro, 2004.

HOBSBAWN, E. "Introdução: a invenção das tradições" in: HOBSBAWN, Eric *&* RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições.* 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. p. 09-23.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.) *As representações sociais.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

Le GOFF, J. *História e memória***.** 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LLOSA, M. V. *A civilização do espetáculo.* Uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MENESES, U. T. B. de. A Exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. *Museus.* Dos Gabinetes de Curiosidades à Museologia Moderna. 2 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p.15-88.

MENESES, J. N. C. *História e Turismo Cultural.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto história.* São Paulo, n. 10, dez. 1993. [Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História PUCSP].

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história.* Bauru. São Paulo: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. *A história dos quartos.* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

POLLACK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos,* Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

POULOT, D. *Museu e Museologia.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

POUTIGNAT, P; STREITFF-FENART, J. *Teorias da Etnicidade seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Frederik Barth.* São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SEYFERTH, G. A dimensão cultural da imigração. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 26, n. 77. p. 47-62, 2011.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum.* Estudos sobre cultura popular e tradicional. São Paulo: Cia. Das Letras, 2013.

VARINE, H. de. *As raízes do futuro.* O patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Porto Alegre: Medianiz, 2013.

VELOSO, M. O Fetiche do Patrimônio. *Habitus.* Goiânia, v.4, n.1, jan./jun. p.437-454, 2006.

WOODWAR, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos Estudos Culturais. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 07-72.

A ANAGNÓRISE NA POÉTICA PÓS-COLONIAL DO ESPETÁCULO "AS TREVAS RIDÍCULAS"

THE ANAGNORISIS IN THE POSTCOLONIAL POETIC OF THE PLAY "AS TREVAS RIDÍCULAS"

Guilherme Conrad

Mestrando em Artes Cênicas/Universidade Federal do Rio Grande do Sul/gui_conrad@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo reflete sobre o reconhecimento de si e do outro, através do conceito grego de anagnórise e de perspectivas identitárias pós-colonialistas presentes na peça radiofônica As Trevas Risíveis (2015), do dramaturgo alemão Wolfram Lotz (1981-), e sua consequente adaptação para o teatro pelo Grupojogo de Experimentação Cênica, sob o título As Trevas Ridículas (2017), dirigida por Alexandre Dill. A obra de Lotz é baseada no romance O Coração das Trevas (1899), do escritor britânico Joseph Conrad (1857-1924), e no longa-metragem Apocalypse Now (1979), do diretor estadunidense Francis Ford Coppola (1939-). A obra dramatúrgica de Lotz conta a história de um pirata somali que, diante do tribunal distrital alemão, pede compreensão pelo ataque ao navio de carga MS Taipan e lamenta pela perda de seu amigo Tofdau. Paralelamente, o sargento Pellner e o militar Dorsch estão em um barco de patrulha nas florestas tropicais do Afeganistão em busca do extermínio de um tenente coronel enlouquecido. A encenação do Grupojogo utiliza a narrativa afim de uma reflexão sobre um mundo proliferando emaranhados e indissociáveis questionamentos da história colonial masculina e branca em busca da construção de mais diálogos à realidade pós-colonial.

Palavras chave: As Trevas Risíveis, As Trevas Ridículas, Pós-colonialismo, Grupojogo de Experimentação Cênica, Anagnórise.

ABSTRACT

This article reflects on the recognition of self and the other, through the Greek concept of anagnorisis and perspectives of post-colonialism identities present in the radio play "As Trevas Risíveis" (2015), by the German playwright Wolfram Lotz (1981-), and its consequent adaptation for the theater by Grupojogo de Experimentação Cênica, under the title "As Trevas ridículas" (2017), directed by Alexandre Dill. Lotz's play is based on the novel "The Heart of Darkness" (1899) by British writer Joseph Conrad (1857-1924), and the feature film "Apocalypse Now" (1979) by American director Francis Ford Coppola (1939-). Lotz's play tells the story of a Somali pirate who, in front of the German district court, asks for understanding on the attack of the cargo ship MS Taipan and regrets the loss of his friend Tofdau. At the same time, Sergeant Pellner and military man Dorsch are on a patrol boat in the rainforests of Afghanistan in search of the extermination of a mad colonel. The mise-en-scène by Grupojogo uses the narrative in order to reflect on a world proliferating entangled and inseparable questions of the colonial white and masculine history in search of a construction of more dialogues to the postcolonial reality.

Key words: : As Trevas Risíveis, As Trevas Ridículas, Post-colonalism, Grupojogo de Experimentação Cênica, Anagnorisis.

Introdução

No primeiro semestre de 2016, o diretor do grupo teatral porto-alegrense GrupoJogo de ExperimentAção Cênica, Alexandre Dill, foi selecionado para participar da 53ª edição do festival Theatertreffen do Berliner Festspiele, em Berlim, Alemanha. Em sua estadia, teve a oportunidade de assistir à espetáculos e participar de workshops cujo enfoque era a discussão em torno de temas amplamente debatidos ligados ao pós-colonialismo, raça e gênero em suas relações no âmbito das manifestações artísticas. Com a proposta de investigação e traçamento de vestígios de inscrição de mecanismos de dominância coloniais e de exclusão institucionalmente protegidos, o debate gravitava em torno da constituição de uma obra teatral ou representativa para além da reprodução de estereótipos e uma produção discriminatória de códigos e símbolos [1].

Ao estar em contato com as produções vigentes alemãs, Dill se deparou com o texto *Die Lächerliche Finsternis*, do dramaturgo alemão Wolfram Lotz. A obra, escrita originalmente como uma peça radiofônica, alcançou grande sucesso no seu ano de estreia na Alemanha, rendendo ao autor o prêmio de dramaturgo do ano e ganhando montagens em toda a Europa nos anos seguintes. A história contada por Lotz em *Die Lächerliche Fisnsternis*, de 2013, é inspirada no romance de 1899 do escritor britânico Joseph Conrad, "O Coração das Trevas"; e também na adaptação cinematográfica desta, o longa-metragem *Apocalypse Now*, do diretor estadunidense Francis Ford Coppola, datada de 1979.

A narrativa, traduzida para o português sob o título de "As Trevas Risíveis" [2], se divide em duas partes. A primeira se caracteriza como um prólogo, contado por Último, um pirata somali que, diante de um tribunal distrital alemão, pede compreensão pela invasão a um navio de carga, lamentando pela perda de seu amigo Tofdau no episódio. A outra é a jornada de dois oficiais do exército alemão que estão em um barco de patrulha adentrando as florestas tropicais do Afeganistão em busca da liquidação de Deutinger, um tenente coronel enlouquecido. Ao longo desta viagem pelo rio, relatada pelo comandante Oliver Pellner, os militares encontram diferentes locações e pessoas que ocasionam em diversas situações.

Esta "odisseia colonial" dos dois militares na procura do desertor desaparecido pode parecer muito familiar para os conhecedores das duas obras na qual Lotz se baseou para compor o enrendo desta segunda parte; porém, o fragmento inicial é exclusivo da dramaturgia do escritor alemão. Isto se deve ao fato que ocasionou na captura de somalis ser verídico: em 2012, o navio alemão MS Taipan foi tomado, o que resultou no primeiro julgamento de pirataria na Alemanha em 400 anos [3]. Desta forma, o caso, repercutido em internacionalmente, serviu como inspiração para a rapsódia do personagem Último na introdução do texto de autoria de Wolfram Lotz.



Figura 1. A embarcação alemã é conquistada por 10 piratas somalis, sendo posteriormente presos e levados à júri em Hamburgo, Alemanha [4].

Ao voltar ao Brasil, Alexandre Dill inicia o processo da primeira montagem teatral brasileira do texto de Lotz, sob o nome "As Trevas Ridículas" [5]. Com a adaptação cênica, a concepção da encenação permitia refletir em torno do *reconhecimento* dos atores que iriam interpretar personagens ora distantes, ora próximos de suas realidades. Ao propor o trabalho ao GrupoJogo, o diretor conduz à cena a pesquisa da relação intrínseca entre arte e pós-colonialismo iniciada na Alemanha, visando refletir sobre a seguinte indagação: como podemos entender e *reconhecer* o outro e a nós mesmos, no corrente processo de descolonização do ator?

A anagnórise

O reconhecimento, como tomada de consciência, é um recurso narrativo muito presente em produções literárias, mas aparece

como conceito mais consistente em dramaturgias gregas clássicas, através do termo *anagnórise* [ἀναγνώρισις]. Manifestada tanto na tragédia como na comédia, é um mecanismo analisado primeiramente por Aristóteles em sua "Poética", datada entre os anos 335 a.C. e 323 a.C. Por definição, para o filósofo, a anagnórise é, como o termo já sugere, uma reviravolta,

> uma passagem da ignorância para o conhecimento, tendo por consequência o surgimento da amizade ou da inimizade, conforme os envolvidos estejam destinados à infelicidade ou ao infortúnio [6].

Conhecida mais popularmente como *reconhecimento*, a anagnórise também pode ser associada à identificação, visto que o personagem descobre fatos essenciais de sua identidade ocultos até então, que reconhece como familiar ou ligado à ele, o outro ou o entorno. Esta revelação "altera a conduta da personagem e obriga-a a formar uma ideia mais exata de si mesma e do que a rodeia" [7].

Para o aluno de Platão, há diversas formas de anagnórise que podem se dar na tragédia, classificadas em variadas espécies. O primeiro tipo de cena de reconhecimento é a que envolve sinais exteriores, podendo ser congênitos ou adquiridos, por meio de, por exemplo, marcas de nascença ou cicatrizes; o segundo tipo é aquele "criado pelo poeta", através de cartas, por exemplo, e desta forma não exigidas pelo percurso natural do enredo; o terceiro consiste na lembrança, em que um objeto visto evoca uma sensação anterior, através de cantos ou imagens; o quarto reconhecimento é proveniente de um silogismo ou dedução por raciocínio. Outros exemplos, sem numeração para Aristóteles, é a anagnórise por meio de uma falsa inferência do espectador, e aquele que ocorre das próprias ações.

O exemplo mais conhecido desta última categorização consta na tragédia "Édipo Rei", do dramaturgo grego Sófocles, escrita por volta de 427 a. C. Na peça, o dramaturgo grego se baseia no mito de Édipo, filho dos reis de Tebas. Seu pai, Laio, ao saber de uma profecia que seu próprio filho o mataria e casaria com a mãe, Jocasta, ordena a um servo o abandono do recém-nascido; entretanto, é encontrado por um pastor e é adotado pelo rei de Corinto, Políbio. Em busca de sua própria origem, Édipo se consulta com um oráculo e se informa do seu infeliz destino. A fim de evitar a sentença, abandona Corinto, e em seu caminho encontra um velho homem e sua comitiva, que em uma discussão, mata o viajante e a maioria de seus companheiros.

Quando Édipo chega a Tebas, se depara com a Esfinge, que o desafia em um enigma. Ao solucionar a charada, recebe de Creonte, irmão de Jocasta, o título de rei e mão da rainha, viúva de Laio. Ao passarem-se anos após o incidente, Tebas é atingida por uma peste, e a única maneira de evitar a desolação da cidade, segundo o Oráculo de Delfos, é encontrar e punir o assassino do rei morto misteriosamente. O profeta cego Tirésias, ajudante nas investigações, confessa à Édipo que o culpado está mais próximo do que ele imagina, fazendo-o repensar e temer sobre a veracidade de sua fortuna.

Sendo assim, chegam a Tebas um mensageiro de Corinto, que comunica que o rei Políbio faleceu e Édipo vem a saber que não era filho legítimo deste; e um homem que compunha a comitiva de Laio e que havia sobrevivido, que também se mostra como o servo que abandonara o bebê por ordens do rei. Desta forma, tudo se revela, a profecia estava correta:

> ÉDIPO - Oh! Ai de mim! Tudo está claro! Ó luz, que eu te veja pela derradeira vez! Todos sabem: tudo me era interdito: ser filho de quem sou, casar-me com quem me caseie e eu matei aquele a quem eu não poderia matar! [8]

Consequentemente, a rainha suicida-se e Édipo fura os próprios olhos. Cego, Édipo decide abandonar a cidade e buscar exílio.

No momento repentino em que Édipo desvenda que a profecia se realizou, é o efeito da anagnórise: ele reconhece os fatos, através de uma identificação. Aquilo que havia sido registrado inconscientemente, revela-se como concatenação, a partir da relação lógica dos encadeamento das ideias [9]. É o *insight* do herói trágico, a descoberta crítica da situação real e percebimento do que as circunstâncias representam.

Para Aristóteles, o reconhecimento por meio das ações e da própria narrativa é a melhor forma de anagnórise, pois decorrem de forma

verossimilhante e são desprovidos de sinais artificiais. O reconhecimento em "Édipo" é pacientemente construído ao longo da tragédia e se dá de forma lógica e natural, quando finalmente se encontram Édipo, o Mensageiro de Corinto, o velho pastor e Jocasta.

Outra justificativa pela obra de Sófocles ser considerada pelo filósofo grego uma tragédia modelo é esta se constitui como uma ação complexa [10]: o reconhecimento ocorre conjuntamente à *peripécia* [Περιπέτεια], ou seja, da mudança subida, a reviravolta, do giro da fortuna. Estas conduzem o rumo do drama em sentido inesperado, e a situação dramática como um todo se revela sob uma nova perspectiva. Desta forma, a coincidência da anagnórise com a peripécia gera um alto grau de *eleos* e *phobos* (lamentação e estremecimento diante do horror, medo e compaixão), e resulta no *pathos* (infortúnio e sofrimento do herói) e na *catarse* (purificação e purgação das emoções), o que constitui para Aristóteles, o objetivo da tragédia.

O reconhecimento em "As Trevas Risíveis"

Na obra de Wolfram Lotz, podemos distinguir alguns aspectos acerca do reconhecimento em relação às identidades e às ações dos personagens. Mesmo que não caracterize a anagnórise, nos termos aristotélicos e em comparação com a tragédia grega antiga, pode ser utilizada como subterfúgio de princípios para a sua consequente análise.

O prólogo do pirata somali

No prólogo, o pirata somali Último Michael Pussi se porta diante do Tribunal Regional de Hamburgo após sua prisão ao ataque ao navio cargueiro MS Taipan e presta o seu depoimento. Ao sair de seu país, onde ocorreu o incidente, para ser julgado em Hamburgo, as diferenças de nacionalidades são percebidas nas primeiras declarações: "como Vossa Excelência sabe e conforme também se pôde ler na imprensa alemã, eu sou um negro preto da Somália", assim como as barreiras linguísticas: "para facilitar, vou falar aqui em alemão [11]". Desta forma, Último se depara com a versão que se cria sobre ele nos veículos de comunicação alemães - provavelmente de forma generalizada, rasa e pejorativa. Assim, podemos perceber que o pirata, ao relevantemente afirmar nesta primeira informação, se depara com o reconhecimento de sua identidade étnico-racial. Foi preciso sair do seu país natal para reconhecer-se como tal, visto que o deslocamento à um território europeu evidenciou as diferenças de etnias, raças e línguas – que, na versão de Lotz, satiriza com o fato de que os somalis presos não falavam nada de alemão, sendo a comunicação na corte feita através de intérpretes e fones de ouvido.

O somali depõe que, ainda criança, aprendeu o ofício de pescaria e por meio desta conhece seu melhor amigo, Tofdau. Quando atingem a adolescência, compram um barco, no qual batizam de "Esperança". Ao partir para o mar, percebem que não há mais peixes na água, fruto do grande fluxo de pescas estrangeiras na costa. Tofdau, decepcionado, desaparece e Último decide realizar o curso de Pirataria na Universidade. Após a formatura, Último reencontra o amigo trabalhando em uma creperia. Ele conta que se tornou um pirata e o convence a ir junto com ele para o mar, onde ainda aguardava o barco "Esperança". Enquanto esperavam por embarcações, eles são surpreendidos por um grande navio, sendo tarde demais para desviar: a única chance era abordar o cargueiro. Na manobra, Tofdau, sem experiência, cai no mar; e Último, desesperado, tenta parar o navio, mas não compreende nada da tecnologia, e desmaia. Ao voltar à consciência, ele se encontra algemado e sozinho no navio da marinha holandesa.

Durante toda a sua narrativa, nos deparamos com a miséria, violência e precariedade de vida ocasionadas pelo pós-colonialismo e capitalismo tardio sofrido pela Somália, através da trajetória de Último, em trechos como:

> ÚLTIMO – (...) Meu pai era alguém que cata coisas com uma vara no chão de areia da periferia de Mogadíscio (...) minha mãe aprendeu diferentes ofícios: a cozinhar objetos numa panela de lata, a chorar quando se está triste, a cantar quando se está alegre, a programar tabelas simples no Excel, e a dar proteção (...) os pesqueiros haviam pescado todos os peixes e mais todo o resto (...) a cidade estava completamente silenciosa naquela noite, apenas de vez em quando eu escutava o fogo distante de uma metralhadora (...) a lanchonete não passava

> de um pedaço de chapa ondulada sobre quatro estacas (...) Tofdau me contou "(...) logo meu dinheiro foi acabando e eu não consegui encontrar um serviço de uma hora para outra. Aí, naquela situação de necessidade, comecei a deixar enfiarem objetos no meu rabo por dinheiro (...) o que é que se pode fazer, que é que se pode fazer neste mundo maldito?" [12].

Em outra passagem, que precede a fuga de Tofdau, Último conta que ele costumava dizer:

> ÚLTIMO – Tofdau dizia: "Quando a gente olha da periferia da cidade para o mar, dá pra enxergar lá adiante vários navios coloridos. Há navios ingleses, holandeses, japoneses, indianos, americanos, alemães e chineses, e eles estão lá porque o mar da Somália é rico em peixes maravilhosos, assim como o céu é rico em estrelas. Nós só precisamos sair para o mar e nos servimos dessa riqueza" [13].

Assim, pode-se perceber que Lotz mostra de forma irônica a exploração da costa somali por parte dos países desenvolvidos, porém, para eles, a "pirataria" por parte da população local é vista como ilegal.

Além da percepção de sua identidade, o pirata reconhece também ter cometido o delito do qual está sendo julgado, o assalto à embarcação holandesa, porém introduz um novo lado da história:

> ÚLTIMO - É do meu conhecimento que estou aqui, perante o Tribunal Regional de Hamburgo, sob a acusação de pirataria. Está correto que sou um pirata. Também reconheço ter cometido o delito de que sou acusado, o assalto ao navio de carga MS Taipan. Tenho, porém, o direito de chegar como cheguei a este delito [14]

Portanto, para contextualizar a sua versão do acontecimento, Último precisou retomar toda a sua história de vida, da infância até o acontecimento, para situar e explicitar a todos que a ação foi inevitável:

> ÚLTIMO - Lá estava, de repente, um navio grande vindo bem na direção do nosso barquinho. Por descuido, nós simplesmente não o tínhamos visto se aproximar no lusco-fusco do entardecer. Já era tarde demais para desviar, nossa única chance era abordar o navio. Eu reconheço que não posso dizer que só abordei o navio para nos salvar, eu tive ao mesmo tempo a ideia de assaltar o cargueiro, mas também não foi assim que eu só queria abordar o navio para assaltá-lo, e sim, nesse momento, eu não conseguia separar o desejo de assaltar o navio e o de nos salvar [15].

Por todos estes aspectos, Último sabe que, apesar de ter assaltado o navio, a sua vida, crenças e valores morais – ou seja, a sua cultura - estavam postos em jogo. E desta forma, identifica a dificuldade de entendimento sobre a sua versão, pela simples diferença de culturas. Como alguém de uma cultura pode ser julgada por outra? Tendo isto em vista, ele pede repetida e constantemente por *compreensão*:

> ÚLTIMO - Para facilitar eu vou falar aqui em alemão, peço sua compreensão para esse fato, isso torna tudo mais fácil, eu acho (...) Tenho, porém, o direito de contar como cheguei a este delito, porque quero apelar por sua compreensão para a nossa situação, que nos obriga a isso, mesmo que nossas circunstâncias de vida possam soar estranhas, absolutamente incompreensíveis, para um europeu ocidental (...) se qualquer coisa não parecer convincente, podem perguntar (...) na nossa cultura, amizade é muito importante (isso é uma coisa que se precisa saber para nos compreender) (...) Peço que o senhor acredite em mim. Eu sei que a minha realidade pode ser estranha e incompreensível para o senhor, como europeu ocidental, mas eu lhe peço que me compreenda e que acredite em mim, na medida do possível. Eu sei que estes elementos de prova podem parecer risíveis, mas não disponho de outros [16]. Também sei que minha história possa parecer risível, porque tudo parece extravagante, incomum, mas eu lhe peço compreensão [17]. Peço a sua compreensão! É minha única chance [18].

Ao contar sua história de vida, Último realiza tentativas de aproximar a sua formação ética e cultural para os senhores do júri presentes, que carregam diferentes costumes, hábitos, leis e visões do mundo; com o objetivo de que eles adentrem à estes prismas e compreendam o contexto da situação [19]. E o compreender, neste sentido, é o apelo da empatia de se colocar no lugar do outro e pelo r*econhecimento*, por parte dos "europeus ocidentais", dos privilégios de suas realidades.

A viagem pelo rio

A segunda narrativa, denominada "A viagem pelo rio", é composta pela missão do Primeiro-Sargento, Oliver Pellner, e do Suboficial Stefan Dorsch, do exército alemão, em busca do Primeiro-Tenente Karl Deutinger.

Deutinger era integrante de uma unidade especial, mas enlouqueceu e matou seus dois companheiros de plano. Desta forma, Pellner e Dorsch deveriam encontrá-lo e enviar suas coodernadas para realizar um ataque aéreo.

Alguns dias depois da partida, eles alcançam um acampamento coordenado pelo comandante italiano Lodetti. Podemos perceber nesta cena o tratamento desumano para com os nativos, feito como escravos; e a atitude arrogante do chefe:

> LODETTI - Estes nativos... como é que eu posso dizer... esta gente não tem um pingo de civilização. O problema foi o uso do banheiro. Nós tentamos por bastante tempo ensiná-los a se sentarem para urinar, mas sempre tinha um deles que não fazia isso (...) eles colhem o coltan [20] nas florestas; aqui neste país eles estão longe de praticar algum cultivo sensato (...) diante da janela, passavam os trabalhadores, acompanhados de alguns soldados fortemente armados (...) malditos selvagens; maldita turba sem civilização (...) quantas vezes eu disse para essa gente jogar o lixo no rio, e não na grama? Mas esses bárbaros simplesmente não entendem! É uma loucura! Uma pessoa não pode se comportar dessa maneira! É uma completa loucura!
> PELLNER – (...) Somente então percebi que muitos trabalhadores tinham uma parte do corpo faltando (...) novamente me ocorreu a ideia de que aqueles selvagens podiam ser mais felizes do que nós, civilizados [21].

O pós-colonialismo na cena se mostra através de alguns elementos como o cultivo do Coltan, do qual obtêm-se principais minérios para a fabricação de eletrônicos; e da obsessão de Lodetti pela tecnologia. Esta, escassa devido ao posto ser localizado na selva, gera crises de decepção e raiva no chefe itálico:

> LODETTI - Nós estamos aqui completamente isolados de tudo. Estamos há meses tentando conseguir conexão para a internet, mas é simplesmente impossível. Televisão, então, nem se fala. O senhor consegue imaginar isso? (...) é uma coisa inconcebível, simplesmente não tem internet neste fim de mundo [22].

Há resquícios, porém, de aspectos coloniais no texto de Lotz, na opção do comandante ser italiano; e na dicotomia selvagem versus civilizado. Tanto Lodetti como Pellner veem os nativos como subjugados e tratados como inferiores, sob domínio, dotados de menos inteligência e passíveis de serem educados ou adestrados, apesar de mostrar resistência e adversidade em tal missão. Não há, portanto, por estes personagens, o *reconhecimento* do outro, tanto como seres humanos ou civis dotados de culturas e hábitos diferentes deles. O próprio ato de urinar pode ser considerado como uma técnica corporal [23], de forma a compreender que há diversas maneiras que diferentes culturas de realizar tal ação, entre outras.

Desta forma, o impasse de Lodetti com os aparelhos eletrônicos é de grande ironia. Visto que a tecnologia de ponta é presente de forma dominante somente em países desenvolvidos, e mesmo estando em um ambiente não favorável à conexão de sinais de internet e rádio, uma das únicas preocupações relevantes do dirigente do posto italiano é a sua satisfação pessoal; enquanto que a população nativa é explorada no cultivo de coltan – justamente o material necessário para a constituição dos principais equipamentos contemporâneos. Não há o reconhecimento, por parte do militar italiano, do seu privilégio ao acesso tecnológico, e a prepotência da dependência, pois não consegue imaginar um mundo diferente do seu que não há conexões interedes.

Ao seguir acima pelo rio, adentrando cada vez mais na floresta, os militares alemães encontram se aproximando um nativo em uma canoa. O homem, Bojan Stojkovic, se diz ser comerciante de muitos produtos diversos, desde alimentícios, tecnológicos e "coisas de uso diário". Ao ser questionado se ele vive em algum lugar, ele responde que mora na canoa em que está, embora tivesse uma casa, mas que foi destruída. Stojkovic explica que habitava em uma aldeia com sua mulher e seu filho pequeno, quando a OTAN realizou um ataque aéreo em um posto de abastecimento ao lado do povoado onde moravam [24]. As chamas atingiram o toldo da cabana, ocasionando um incêndio que matou sua esposa e criança. O comerciante carrega a culpa do acontecimento, pois ele conta que havia insistido na ideia do toldo, e, segundo sua visão, nada teria acontecido se não o houvesse:

> STEFAN DORSCH – Mas sua esposa e seu filho não morreram por sua causa!

> STOJKOVIC – É simpático da sua parte enxergar as coisas desse jeito, eu também quis enxergar as coisas assim durante muitos anos, mas não é verdade. Meus vizinhos não morreram, embora tivesse guerra, aliás, sempre tinha guerra. Só minha família morreu queimada, porque tínhamos o toldo na nossa casa. Porque eu havia insistido naquele toldo [25].

O personagem de Stojkovic representa a violência da guerra cotidiana instaurada no país, ao expressar que "sempre tinha guerra"; e as consequências da miséria, fome e pobreza gerada por ela. Ele se lamenta e coloca a responsabilidade do ataque em si próprio, não há o *reconhecimento* da anormalidade da situação: os ataques constantes mostra que este ambiente hostil é normatizado; e um exemplo da culpabilização da vítima: é ele que não deveria ter colocado o toldo.

Ele é forçado, portanto, após ter sua habitação destruída, ser retirante e a vender tudo que restou e o que encontra. Ele fala à Dorsch, que tenta de alguma forma o convencer de que não foi sua culpa, que não podem o ajudar a se sentir melhor, mas sim de outra forma:

> STOJKOVIC – Nesse assunto ninguém pode me ajudar. Pausa. Mas o senhor pode me ajudar de uma outra forma. O senhor pode me ajudar comprando alguma coisa.
> PELLNER – Obrigado, nós não precisamos de nada, nós temos tudo!
> STEFAN DORSCH – É verdade, mas a gente poderia, mesmo assim, comprar alguma coisa dele, quem sabe?
> PELLNER – Isso está fora de questão! Nós nem sabemos se isso que nos contou aconteceu realmente dessa forma! [26].

Pellner duvida da veracidade da história contada e, portanto, da índole do comerciante, pois suspeita que a tragédia que assolou Stojkovic seja manipulada ou até mesmo irreal. O comandante não tem uma compreensão sobre os fatos e um reconhecimento sobre a situação do nativo, visto que permanece frio e impassível, sem compaixão ou empatia durante o seu desabafo sobre a morte de seus familiares. Stojkovic percebe que não conseguirá ajuda através de seu relato lamentoso, portanto tenta por uma via mais direta e franca:

> STOJKOVIC – Está bem. Eu entendo que, à primeira vista, pode parecer estranho que a morte do meu filho e da minha esposa sejam usadas por mim para vender as minhas coisas. Eu sei que na verdade não se deveria fazer isso. Mas, num segundo momento, não posso aceitar: eu sofri essa perda, sim, sofri uma dor, mesmo que eu seja responsável por isso (...) mas eu ainda estou aqui e preciso viver. Por acaso estou profanando a perda se ela me ajudar a encontrar uma saída e a sobreviver? De que outro jeito eu vou me alimentar?
> PELLNER – Eu não consegui achar uma resposta. Mas fui tomado pela sensação de que tudo era apenas um pretexto para nos envolver numa conversa com o objetivo de, por fim, ainda nos vender uma coisa" [27].

O apelo do comerciante sobre a sua infeliz conjuntura, explicitando seus planos iniciais como última tentativa de conseguir vender algo, mostra que ele reconhece que o seu discurso pode ser interpretado como malandragem. Porém, ele também compreende que não há inconveniência de utilizá-lo como ferramenta para obter uma vantagem, visto que o fato realmente aconteceu; e não há mais outra forma de, caso as pessoas não tiverem interesse nos produtos propriamente ditos, de chamar atenção à sua condição e se ganhar algo para se alimentar e, assim, sobreviver. Os militares vão embora, afastando-se do nativo derrotado.

Pellner e Dorsch se deparam novamente com uma missão cercada pela selva. Quando atracam, são recebidos por nativos seminus que cantavam sua música tradicional e um senhor mais velho, que descobrem ser um reverendo chamado Lyle Carter. Ele conta aos dois anfitriões que está em uma missão religiosa:

> REVERENDO CARTER – Eu já estou há bastante tempo aqui. Vim para ajudar essas pessoas maravilhosas aqui. Vim também para trazer-lhes a fé.
> STEFAN DORSCH - Essa gente aqui não tinha antes nenhuma fé?
> REVERENDO CARTER - Bem, sim. Eles eram muçulmanos aqui quando eu cheguei [28].

Através da fala do devoto Carter, podemos perceber a sua discriminação para com as outras religiões, no caso, a muçulmana; e até mesmo sua desconsideração, pelo fato de que irá levar a "fé" para os nativos e portanto, conduzi-los ao caminho "correto". Desta forma, ele não reconhece outras formas de

manifestação de crenças e se mostra como um intolerante religioso. Ao mencionar a cultura muçulmana, ele cita as mulheres e seus costumes como exemplo de "salvação":

> As mulheres, o senhor precisa entender, as mulheres tinham que usar véus que as cobriam da cabeça aos pés. Que religião é essa que prescreve às pessoas como é que elas têm que viver? Eu não conseguia entender isso. Para mim, religião significa ir ao encontro das pessoas, possibilitar-lhes coisas. Uma religião não deve forçar ninguém a nada! Olhe para estas criaturas maravilhosas! (...) Estas meninas eram forçadas por sua fé a cobrir suas pernas, estas pernas maravilhosas, elegantes, cobrir sua pele, esta maravilhosa pele marrom, lisa, macia, suas bocas carnudas, tudo elas tinham que cobrir, seus pequenos traseiros redondos, olhe para estas meninas, nada elas podiam mostrar, seus seios jovens e viçosos, tudo tinha que ser escondido! Com certeza, uma que outra está mais acima do peso, mas, em sua maioria, são jovens belíssimas! Que religião é essa que força alguém a uma coisa dessas! Que prescreve como alguém tem que viver! [29]

O enunciado de Carter, beirando a um tom obsceno e pedófilo, é completamente machista, gordofóbico e hipócrita. Machista visto que objetifica as mulheres (e ainda neste caso, mulheres negras com suas "peles marrons"), vendo-as como algo que deve ser exposto e para a apreciação dos homens; gordofóbico pelo comentário depreciativo em relação ao peso das mulheres, realizando uma oposição entre jovens "acima do peso" e "jovens belíssimas"; e hipócrita, pois critica algo que também faz, justamente, considerando somente doutrinas divergentes à sua como como algo imposto e que "prescreve como alguém tem que viver".

Carter não reconhece que a sua missão, prevalecendo de nudez feminina, também é uma orientação de conduta e de instância socialmente construída tanto quanto o usos de longas vestes pela doutrina maometana; assim como também o não reconhecimento de beleza em mulheres "acima do peso". De forma geral, ele também dita como as mulheres devem se portar e comportar, primando pela hegemonia aos seus agrados pessoais masculinos e heterossexuais.

Não é à toa que Lotz inclui, na mesma cena, um encontro de Pellner com um papagaio, ao vagar pelos entornos da missão. Ao se deparar a frente com o animal, o pássaro, em um tom absurdo, fala com uma voz completamente normal notícias trágicas de um bombardeio em um ônibus de linha local; ao que o sargento, impressionado, pensa alto:

> PELLNER - Era difícil de se acreditar, mas aquele pássaro pequeno e arrepiado realmente sabia falar. Quanta disciplina deve ter custado para ensinar aquele pássaro, quantos dias e meses? Mas o esforço havia valido a pena. Sim, que sinal especial de esperança era aquele animalzinho: Com tempo e esforço, bastava tentar com determinação suficiente que a gente conseguia ensinar mesmo uma criatura selvagem como aquela a falar! Eu dei como recompensa um amendoim ao pássaro arrepiado [30].

O percurso dos militares encarregados pela descoberta do paradeiro de Deutinger pelas florestas segue por alguns dias. Podemos perceber sinais de loucura de Pellner, pois em determinados momentos pensa na possibilidade e consequências de matar o companheiro de missão. Podemos relacionar que os indícios de loucura, no sentido do enfrentamento das contradições entre instinto e razão que levam à tendências de pensamentos homicidas, se manifesta a medida do avanço floresta adentro e portanto, da escuridão. Em um momento que se veem na treva, eles encontram Deutinger. Ele explica o motivo pelo qual matou seus companheiros: em sua lógica, esta era a única solução possível que, em um contexto bélico, há o menor número de mortes envolvidas:

> Eu havia me tornado soldado porque considerava a guerra, por mais terrível que fosse, como uma coisa necessária. Porque, afinal de contas, ela serve para impedir que ainda mais seres humanos morram. Ela serve para que morra o menor número possível de pessoas. Pausa. Eu matei Ingo e Matthias enquanto eles dormiam, para que não sentissem nada. Mas, quando fui me matar, ficou repentinamente claro para mim que era melhor não fazer aquilo: Assim, apenas dois perdem a vida (...) Eu não sou louco. Isso é a coisa mais humana que é possível se fazer aqui [31].

Se sucede, no texto, a contagem de vários finais alternativos com o destino de Deutinger e Stefan Dorsch, pois Pellner o abandona para voltar ao navio e enviar as coordenadas para o centro de operações. Ao regressar à

embarcação, ele se depara com Tofdau, o amigo de Último. Desta forma, é uma cena de intersecção entre o a primeira e segunda parte da história, independentes até então. Pellner, teimoso, tenta expulsá-lo de seu barco, e por mais que Tofdau tenta se explicar, ele não dá ouvidos:

> PELLNER - Você não tem nada que fazer aqui! Fora daqui!
> TOFDAU - E para onde o senhor quer que eu vá? Esta também é a nossa, também é minha história!
> PELLNER - Besteira! Eu não vou deixar você me deter!
> TOFDAU - Eu tenho o direito de aparecer aqui. Senão, quem mais vai me ouvir? Onde eu vou poder contar de mim, senão aqui? [32].

A justificativa de Tordau beira a um tom metatextual: ele, ao tentar explicar como chegou até ali, argumenta que tem o direito deste espaço na história. Desta forma, no embate entre o alemão e o nativo, Tofdau reivindica um espaço que muitas vezes é silenciado ou omitido por parte do poder das hegemonia. Este ponto é concretizado a seguir, quando o seu relato é sucedido por passagens sem nexo, cuja *incompreensão* de Pellner ao seu discurso ocasiona na morte de Tofdau.

Além da história em si, é importante destacar que o texto é interrompido subitamente, em determinado momento, por duas páginas de texto marcadas por uma fonte diferente da dramaturgia. Os trechos são de autoria do autor, e contém um tom que assemelha-se à notas em um diário:

> Bad Rippoldsau, 2/9/2012. Hoje não vou mais continuar a escrever esta peça radiofônica. Meus pais passam o dia inteiro sentados lá embaixo, na frente de casa (na verdade, o tempo nem precisa estar bonito e eles fazem isso igual), e eu fico um pouco aqui e um pouco lá embaixo, numa atividade sem muito rumo. Há pouco, no almoço, eu contei sobre a trama da peça para a minha mãe e do que se trata. De repente, ela me pergunta (entre outras coisas): "Não tem nenhuma mulher?" E é a primeira vez em que me dou conta de verdade disso! Como é louco (e deprimente) isso de eu montar outra vez uma história e todos os que atuam, todos os que falam são homens e as mulheres têm que ficar caladas ou nem mesmo aparecem. Isso diz alguma coisa sobre como a gente, afinal, é limitado no pensar e também sobre a imagem que se tem do mundo e da sociedade, embora a gente acredite que escreve na contramão dessa imagem. Mas o que me surpreendeu quase que mais ainda é que isso é assim e eu nem sequer percebo.
> Bad Rippoldsau, 3/9/2012. Hoje de manhã eu fugi outra vez de escrever. Sempre me volta a sensação de que não consigo escrever sobre as coisas porque não as conheço. Mas é justamente essa a questão, essa relação. De algum jeito eu sempre fico em dúvida se não falta veemência para a pessoa se ela tiver a tarefa de escrever sobre alguma coisa que lhe é "estranha". Então, hoje eu fugi outra vez. Ao invés de escrever, fui ajudar meu pai a fazer a comida, a cortar os legumes. Eu recém tinha cortado um pepino e retirado as suas sementes com uma espátula, quando tive a ideia de fazer pontas numa tira. Ficou parecendo uma canoa. Mostrei ao meu pai. Aí ele também pegou um pepino e esculpiu, muito rápido, um avião com asas, turbinas, rampas de emergência e tudo o mais. Eu também peguei outro pepino e tinha começado a esculpir uma velha maria-fumaça, quando meu pai já gritava: "Olhe aqui! Um trambolho gigante!" Meu pai tinha feito com o pepino uma piroca gigante e começou a agitá-la pelo ar e a fazer ruídos como se se tratasse também de um avião ou coisa parecida. (...) [33].

A decisão de incluir o relato destes momentos específicos, criando uma quebra no fluxo da narrativa e adicionando sua visão pessoal como autor, vem de encontro com a questão central da obra: o *reconhecimento*. No excerto, Lotz expressa seu processo em direção à anagnórise, que se assemelha ao conceito aristotélico: o momento em que há a descoberta por parte de alguém, de dados essenciais de sua identidade, formando uma ideia mais exata de si e daquilo que o rodeia. Podemos testemunhar que o dramaturgo alemão, ao contar para a mãe sobre a história do seu novo trabalho, é questionado por ela pela ausência de personagens mulheres na peça. A dúvida da sua mãe, ao não se reconhecer na peça, catalisou para o filho um processo de olhar para si e, desta forma, ele “se dá conta”, ou seja, se conscientiza e transfere o debate para si próprio sobre a problemática.

Lotz traz a indagação sobre sua própria visão sobre o mundo e as coisas ao também se perguntar porque estivera montando novamente um enredo onde todos que são, falam e atuam são homens, com a inexistência de mulheres. Consequentemente, ele conclui é limitado no pensamento – e inclui todos nós no seu raciocínio - pois há muita coisa que a gente não sabe ou se pensa sobre, há uma vasta rede que não exploramos; e também na imagem se

tem do mundo e da sociedade, pois há muitas pessoas, países e culturas que se desconhece porque não nos permitimos se informar, relacionar e compreender. Desta forma, ele se pergunta sobre a capacidade de escrever sobre algo que não conhece, que lhe é estranho. Ao mesmo tempo, porém, ele próprio se elucida que é justamente sob a perspectiva desta relação, do reconhecimento desta impossibilidade, que é possível ele redigir a obra.

A segunda passagem toca em outra problemática, mas também se relaciona diretamente com a primeira: a masculinidade. Ao ajudar o pai a fazer uma refeição, ele tem a ideia de desenhar nos legumes. O pai entra na brincadeira, entretanto, sexualiza o contexto e cria figuras fálicas. O autor provavelmente deixaria o momento passar em branco, porém, mostra que, a partir dos questionamentos do dia anterior, começa a perceber e reconhecer sinais que poderiam ajudá-lo a responder porque concebe somente papéis masculinos e, portanto seus próprios pré-conceitos. Aqui, ele nota, em sua cultura, a dominação do homem e a educação que associa-o ao forte, viril e heroico. Consequentemente, ao idealizar uma narrativa que abarca guerra, militares e dominação, ele projeta naturalmente somente personagens homens. Como conclusão, a soberania do homem naturalmente traz políticas de exclusão.

A principal questão, para o autor, é a falta de percepção em relação à esta controvérsia, pois por mais que achamos que estamos sendo "politicamente corretos", há muitos pontos que deixamos passar. Lotz reconhece e aceita que isto faz parte da experiência de viver e da criação, pois não há a possiblidade de sabermos de tudo, entretanto, há o caminho de reconhecer tais situações no âmbito da epistemologia, justamente a passagem da "ignorância ao conhecimento". A exposição e o compartilhamento da postura crítica do autor reflete sobre os próprios preconceitos e hipocrisias, que ele conclui que somos todos assim, mesmo sem consciência, assim como seus pais que "ficavam sentados o dia todo": as nossas culturas e educação seguem tendências políticas, sociais e ideológicas que por vezes só percebemos quando saímos dela, ou seja, nos encaramos com a diferença. E é sob este pensamento a encenação do texto de Lotz pelo Grupojogo é marcada.

O reconhecimento em "As Trevas Ridículas"

Ao se deparar com o texto, encontramos diferentes questionamentos acerca da realidade pós-colonial. As discussões acerca do processo dos efeitos políticos, econômicos, culturais e identitários contemporâneos herdados tanto em países colonizados quanto colonizadores vêm sendo cada vez mais problematizados a partir da segunda metade do século XX. O desenvolvimento e os seus consequentes debates a respeito de decursos como Descolonização, consolidação da União Europeia, Revolução Digital, Guerra ao Terror, Primavera Árabe, Crise Migratória e Globalização são os aspectos que marcam a história da recente era contemporânea. No mundo atual em conexão, esses movimentos afetam todos os quatro cantos do planeta, e o Brasil, recentemente, tem sido um dos principais abrigadores desses debates.

A universalidade e atualidade da obra não se mostram simplesmente como assuntos pertinentes e em voga no hoje, mas também como no ontem e no amanhã. As temáticas principais que o autor se utiliza, em um texto ácido cheio de metáforas que refletem sobre a civilização, abrangem um grande resumo das questões políticas, econômicas e sociais da humanidade; que após uma análise, podemos concluir que o fator humano que envolve e unifica o detrás dos conflitos é a busca pelo poder.

Em As Trevas Risíveis, a relação entre dominador e dominado é apresentada constantemente, seja em macro ou micropolíticas, como numa guerra entre nações ou no questionamento do próprio indivíduo motivado pelo medo do desconhecido. Enquanto que no prólogo vemos o lado do oprimido, o se segue na viagem pelo rio é o lado do opressor: os aspectos dominantes, violentos, egoístas e individualistas de Pellner, Dorsch, Lodetti, Carter e Deutinger. Desta forma, é uma obra de denúncia sobre a dominação histórica do homem branco nas diferentes teias culturais, e como o mundo permanece regido por discursos a partir desta ótica.

Dessa maneira, a concepção da adaptação cênica pelo Grupojogo teve como enfoque o reconhecimento desta conjuntura. Para o tanto, o diretor, Alexandre Dill, convidou cinco atores para encenarem colaborativamente a obra dramatúrgica de Wolfram Lotz. O processo de criação se deu na sala 309 do centro cultural da Usina do Gasômetro, em Porto Alegre, entre outubro de 2016 e maio de 2018. A sala, com vista para o rio Guaíba, ofereceu muitas imagens como inspiração.



Figura 2. Imagem da janela da sala 309 do centro cultural Usina do Gasômetro, local que abrigava a sede do Grupojogo durante o período de criação do espetáculo. [34].

O processo de criação foi acompanhado pela jornalista e crítica teatral Michele Rolim, no qual ela publicou um relato no site porto-alegrense Agora Crítica Teatral [35]. Em uma das passagens, Dill conta que a indagação "Por que eu quero montar essa peça? Será que eu mesmo me reconheço?" sempre esteve muito presente no processo. Desta forma, a questão se estendeu aos atores, todos homens, brasileiros e brancos. A composição do espetáculo se uniu ao reconhecimento do lugar de fala de cada um: os ensaios serviram para reconhecer as condições de homens brancos machistas e racistas que, assim como autor, são parte das identidades "mesmo sem saber". Isto se deu através de exercícios que aliavam a discussão pós-colonialista à arte: dinâmicas como contar piadas preconceituosas, reconhecer a carga discriminatória de palavras e expressões do cotidiano e populares, e também discussões teóricas. Estas traziam constrangimento e reflexão sobre as próprias naturezas e realidades.

"Cinco homens brancos no palco. O que isso tem a dizer?" se pergunta Rolim [36]. Desta forma, a encenação se direcionava a não reafirmar estereótipos e sim, questioná-los e tensioná-los não só para o público, mas para si mesmos: "Se eu colocasse uma mulher, todo o elenco teria de ser feminino. No caso de escalar um negro, todos os atores deveriam ser negros, porque senão eu estaria usando de um clichê para tentar criticar um clichê, daí não faz muito sentido", Dill explica. Montar o espetáculo indo em direção a montagem original de ser composto por somente homens é colocar-se também - além de já estar num alto lugar de discussão, o do teatro – fora da zona de confortabilidade e de reconhecimento do seu próprio lugar. Desta forma, o autor exprime metaforicamente que, ao longo que se insere na imensidão da floresta e seu desconhecido, se adentra mais nas estranhas de si mesmo. E a encenação opta por substituir o "risíveis" por "ridículas" por reconhecer o ridículo do homem branco: "os homens é que fazem a guerra, em qualquer âmbito. Negros, mulheres e oprimidos levantam guerras de resistência, homens brancos héteros levantam guerras de dominação".

Sobre esta questão, a assessora de textos, Giorgia Fiorini, pontualmente expõe:

> "(...) Por se tratar da minha urgente realidade, meu foco sempre foi o feminismo e aquelas questões referentes à materialidade do corpo da mulher em uma sociedade patriarcal, misógina e falocêntrica. Há bastante tempo eu penso, porém, na importância de um olhar atento às masculinidades. Penso no quão pouco se fala sobre isso, no quanto os homens que se pretendem preocupados com as questões de gênero procuram falar de temas que não lhes competem e do tão pouco que eles refletem sobre aqueles signos que têm a ver com a constituição das suas próprias personalidades e vidas, tanto de forma individual quanto coletiva e histórica. O texto das As Trevas Ridículas de Wolfram Lotz é um material precioso no que diz respeito a isso. No palco, vemos cinco atores que ocupam aquele lugar confortável, que é privilegiado há eras: o de homem branco de classe média. No entanto, não conheço outro texto que possa desconfortar tanto a eles mesmos (e aos espectadores homens brancos de classe média). A peça As Trevas Ridículas abriga muitos temas tangentes, muitas vezes dando aquele tradicional nó na cabeça do espectador, mas não podemos deixar de perceber o tema principal: a "ridiculeza" do Homem. Negar ou omitir o rastro de sangue, a

> colonização física e epistemológica, a tradição que esses sujeitos sempre mantiveram em ver o Outro e a Natureza da sua perspectiva limitada e, sim, ridícula, é costume na nossa sociedade. Quando falamos em evolução em relação a papéis de gênero, muitas vezes "esquecemos" de tocar na ferida daqueles que mais subjugaram a Terra e os diversos povos nativos que a ocuparam e ainda a ocupam (a duras penas). As Trevas Ridículas é um texto perigoso, e, na montagem do Grupojogo De experimentAção Cênica, que recorrentemente abraça a dificuldade e o risco, continua perigosa. Ainda bem" [37].



Figura 3. Um registo de um ensaio do diretor Alexandre Dill com os atores de 'As Trevas Ridículas": Guilherme Conrad, Lucas Prado, Frederico Vittola, Gustavo Susin e Vicente Vargas [38].

Conclusão: compreender o não-compreender

O enfoque dado ao discurso na encenação de As Trevas Ridículas compreende o conceito inicial da tragédia para os gregos: de pensar como um evento paralógico, em que o tema da compreensão é trazido para o centro do foco, nós devemos aprender no teatro [39]. A anagnórise não deve apenas trazer conhecimento, mas sim de comover, simultaneamente, comoção no espectador. Encaixa-se aqui também algo mais que a curiosa tese da Poética, segundo a qual o teatro seria mais adequado para os que têm preguiça de pensar, porque a grande massa das pessoas não se diverte aprendendo. A ideia de Aristóteles compreende que o a catarse tem lugar na simples leitura da tragédia, porém formulou com precisão, que, de fato, os momentos de (re)conhecimento estão entre os mais poderosamente emocionais do evento teatral – e num grau de intensidade infinitamente maior do que durante a leitura. Pois aqui o vivenciar espaço-temporal do teatro tem um papel preponderante na minha posição de testemunha, que conecta ao herói na adoção identificadora de sua compreensão [40]:

> A anagnorisis pode ser entendida como o nome certeiro de um motivo que governa, de modo subjacente, todos os aspectos da experiência do espectador, de uma peculiar soldadura da compreensão com a emoção numa experiência que exibe, estruturalmente, o caráter da subitaneidade. Retornemos ao modelo do Édipo (...) Sim, Édipo compreende. Ele percebe, compreende agora, aquilo que não poderia ter compreendido antes – até porque ele não queria compreendê-lo antes. Porém, aquilo que ele ora compreende, não está, no fundo, apenas na concatenação dos acontecimentos, mas também está situado, simultaneamente, para além da inteligibilidade dessa concatenação. Ele compreende, sobretudo, isto: que não compreendera. E os espectadores compreendem, junto com ele, que sempre se tem os signos diante dos olhos, mas que não é possível decodificá-los. Por conta da ironia trágica, os espectadores sempre sabem mais do contexto que o herói" [41]

Assim eles compreendem, paralelamente, que a incompreensão não denota um caos absurdo, mas simplesmente uma outra lógica, necessariamente ilegível do ponto de vista dos seres humanos e seu tempo. O momento da anagnórise significa, portanto: compreender o não-compreender. Significa tomar consciência de que aquilo não está no escuro, mas que diante dos olhos, muito embora ilegível [42].

Desta forma, o texto de Lotz e a encenação do Grupojogo reconhecem a complexidade de que um homem nunca vai ver e sentir como uma mulher, um branco nunca vai ver e sentir como um negro. Mas é possível e desejável que este homem e este branco, por mais que seja sempre insuficiente, façam um movimento de escuta e "reparação" do outro [43]. E, no processo de criação de se "por no lugar dos personagens", o teatro permite aproveitar da melhor forma a alteridade. Assim, podemos concluir que o reconhecimento na contemporaneidade se dá através de uma mudança de uma política de identidade para uma política de *diferença* [44]. Portanto, "As Trevas Ridículas" descreve nossa incapacidade de compreender o que parece estranho: o Horror de uma guerra, a

arrogância ocidental, uma cultura diferente, um povo diferente e por fim a si mesmo.

REFERÊNCIAS

[1] O Workshop *Presentation Performing Knowledge – Across Race, Gender and Postcolonialism* aconteceu em 19 de maio de 2016, ministrado pela artista interdisciplinar portuguesa Grada Kilomba e os diretores alemães Regine Dura e Hans-Werner Kroesinger. Presente em: <https://www.berlinerfestspiele.de/en/aktuell/festivals/theatertreffen/archiv_tt/archiv_tt16/tt16_programm/tt16_programm_gesamt/tt16_veranstaltungsdetail_165280.php>.

[2] O exemplar foi traduzido para a língua portuguesa por Luciana Dabdab Waquil, com revisão de Herta Elbern e com patrocínio do Goethe Institut, em 2015.

[3] Disponível em: <https://www.dw.com/en/first-pirate-trial-in-germany-in-400-years-opens-in-hamburg/a-6254326>.

[4] Disponível em: <http://www.spiegel.de/international/world/caught-red-handed-first-trial-of-somali-pirates-poses-headache-for-germany-a-689745.html>

[5] A montagem foi financiada pelo Instituto Goethe de Porto Alegre (integrando a primeira edição do projeto TRANSIT, que oportuniza a montagem de um texto alemão contemporâneo à dois diretores gaúchos simultaneamente) e apoiada pelo SESC/RS, cuja estreia ocorreu na edição anual gaúcha do Festival Palco Giratório, em 2017.

[6] Aristóteles. *Poetik. Griechisch/Deutsch.* Fuhrmann, Manfred (Ed). Stuttgart, Reclam, 1982, 35.

[7] Anagnórise, verbete do Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anagn%C3%B3rise>.

[8] Sófocles. *Édipo Rei*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000024.pdf>.

[9] Lehmann, Hans-Thies. *Das Crianças, do Teatro, do Não-compreender*. In *Revista Brasileira de Estudos da Presença.* Porto Alegre, v.1, n.2, 2011, 276.

[10] Nas ações simples, o desenvolvimento da tragédia permanece uno e contínuo, no qual a mudança não resulta nem da peripécia, nem do reconhecimento - como quando Medeia resolve matar os filhos, sabendo que são seus filhos.

[11] Lotz, Wolfram. *As Trevas Risíveis.* Luciana Waquil (Trad). Porto Alegre, Goethe Institut, 2015, 2-9.

[12] *Idem.*

[13] *Idem.*

[14] *Idem.*

[15] *Idem.*

[16] O autor brinca com o fato de que pouco se sabia de fato sobre os dez somalis que enfrentaram o tribunal, o que dificultou todo o processo de julgamento, que em seus dois anos foi um dos mais longos da história pós-guerra alemã. Muitos se declaravam pescadores, mas poucos nem mesmo sabiam a data exata de seu nascimento: "eu nasci debaixo de uma árvore", um deles respondeu. Fonte: <http://www.spiegel.de/international/germany/hamburg-court-hands-down-somali-pirate-sentences-a-862350.html>.

[17] A compreensão, em torno da realidade somali, foi defendida, como parte da defesa, pelo grupo de 20 advogados. Eles conjuntamente apelaram ao júri levar em consideração as circunstâncias do país, como um "país sem leis" atravessado por duas décadas de guerra civil, onde a vida é marcada por fome, terror e falta de medicamentos. Fonte: <https://www.dw.com/en/first-pirate-trial-in-germany-in-400-years-opens-in-hamburg/a-6254326>.

[18] Lotz, Wolfram. *As Trevas Risíveis.* Luciana Waquil (Trad). Porto Alegre, Goethe Institut, 2015, 2-9.

[19] Apesar de a pirataria ser ilegal na maior parte do mundo, não é esta a questão que o autor parece problematizar: o somali nos oferece as diferenças de perspectivas culturais que se embatem em suas compreensões e os fluxos migratórios correntes na Europa.

[20] O Coltan é um minério composto por outros dois minerais (columbita e tantalita), que em sua extração obtém-se metais de alta resistência térmica, eletromagnética, supercondutoras e corrosivas; por tais capacidades foram e continuam sendo fundamentais para toda a tecnologia relacionada a equipamentos eletrônicos (celulares, notebooks, computadores

automotivos de bordo). Claro que o minério não pode ser cultivado: é mais uma ironia do autor. Fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/19/internacional/1455896992_924219.html>.

[21] Lotz, Wolfram. *As Trevas Risíveis.* Luciana Waquil (Trad). Porto Alegre, Goethe Institut, 2015, 13-18.

[22] *Idem.*

[23] Mauss, Marcel. *As técnicas do corpo*. In *Sociologia e Antropologia.* São Paulo, Cosac & Naif, 2003, 399-411.

[24] O incidente relatado pelo personagem faz apologia à intervenção militar na Iugoslávia durante os meses de março a junho de 1999. Stojkovic, ao descrever o bombardeio, fala de um ataque aéreo da OTAN na primavera de 99, na aldeia de Novi Ocaj (em alusão à cidade de Novi Sad, uma das mais atingidas, que acarretou a morte de centenas de civis inocentes).

[25] Lotz, Wolfram. *As Trevas Risíveis.* Luciana Waquil (Trad). Porto Alegre, Goethe Institut, 2015, 22-26.

[26] *Idem.*

[27] *Idem.*

[28] Lotz, Wolfram. *As Trevas Risíveis.* Luciana Waquil (Trad). Porto Alegre, Goethe Institut, 2015, 32-39.

[29] *Idem.*

[30] *Idem.*

[31] *Ibidem,* 61.

[32] *Ibidem,* 66.

[33] *Ibidem,* 48-49.

[34] Disponível em < http://grupojogo.wixsite.com/grupojogo/single-post/2016/11/14/This-is-the-title-of-your-first-video-post>.

[35] Rolim, Michele. *Relato de criação de As Trevas Ridículas.* Disponível em < http://www.agoracriticateatral.com.br/posts/153/relato-da-criao-de-as-trevas-ridculas>.

[36] Vale mencionar que, se o elenco era todo masculino, o processo de criação contou com a participações preciosas de mulheres, como a direção musical de Bibiana Petek, preparação vocal de Lígia Motta, figurinos de Manu Menezes, assessoria de texto de Giorgia Fiorini e a colaboração de Jezebel de Carli.

[37] Fiorini, Giorgia. *A seriedade do homem ridículo ou a seriedade do ridículo do homem.* Disponível em: <https://www.facebook.com/giorgiagiorgiagiorgiagiorgia/posts/10212821029817605?__xts__[0]=68.ARAqpzcUk3hPkLykzGvaNyYrG6Xjb3-t7z2c8nmeHeQda1vZBDshuoSqhKQYyZd6pcbUXRCeb8IBManA-85qD4QfQUsctWi424jgeh3nakmIdK453HJKhgTHhdynz-PDzBS_RQv9ZfLoq4L_8f-AOSC9ia8Lb4Etbexa7rzf9p1DunnpqsU3MkgT_uk&__tn__=-R>.

[38] Disponível em: < http://www.agoracriticateatral.com.br/posts/153/relato-da-criao-de-as-trevas-ridculas>.

[39] Lehmann, Hans-Thies. *Op. Cit.,* 275.

[40] Lehmann, Hans-Thies. *Prädramatische und Postdramatische Theater-Stimmen. Zur Erfahrung der Stimme in der Live-Performance*. In: Kolesch, Doris; Schödel, Jenny (Org.). *Kunst-Stimmen*. Berlim, Theater der Zeit, 2004, 40-66.

[41] Lehmann, Hans-Thies. *Das Crianças, do Teatro, do Não-compreender*. In *Revista Brasileira de Estudos da Presença.* Porto Alegre, v.1, n.2, 2011, 278.

[42] *Idem.*

[43] Rolim, Michele. *Op. Cit.*

[44] Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro, DP&A, 1998, 21.

MARCHA DAS VADIAS EM BRASÍLIA: OS LIMITES DA REPRESENTATIVIDADE

SLUTWALK IN BRASÍLIA: THE LIMITS OF REPRESENTATIVENESS

Jordana Foiatto[a],
Yndira Coelho Soares[b],

[a]Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política/Instituto de Filosofia Sociologia e Política/Universidade Federal de Pelotas, jordanafoiatto@gmail.com

[b] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política/Instituto de Filosofia Sociologia e Política/Universidade Federal de Pelotas,yndiracsoares@gmail.com

RESUMO

O movimento da Marcha das Vadias (MV) começou em 2011 no Canadá e disseminou-se por diversos países em protesto a uma onda de abusos sexuais em que as vítimas eram consideradas, de certa forma, responsáveis pelas ocorrências de agressão. A principal pauta reivindicada por essas mulheres é a liberdade: direito de ser quem são, de andar e de se vestir sem sentir o medo constante da violência. Apesar de haver uma luta em comum que une o(s) movimento(s), em cada país (e cidade) há uma especificidade única, uma pauta referente aos problemas enfrentados. A organização da Marcha das Vadias na capital do país foi constituída por membros do Coletivo Marcha das Vadias/DF e não contou com o suporte de instituições ou órgãos, sendo, portanto, uma organização que possui relações horizontais e que atua de forma autônoma. O presente trabalho tem como objeto de análise a MV de Brasília (MV-DF). Tal escolha justifica-se pelo fato de que esse movimento está localizado na capital do país, foco de debates e decisões políticas; além disso, a marcha contou com uma campanha fotográfica que chamou atenção das mídias e de simpatizantes do movimento, reunindo um número significativo de manifestantes; ademais, juntamente com a MV de São Paulo, o movimento em Brasília foi pioneiro nas marchas brasileiras.

Palavras-chave: Feminismo, Marcha das Vadias, Representatividade.

ABSTRACT

The SlutWalk Movement began in 2011 in Canada and spread out throughout several counties as a protest againts a wave of sexual violence in which the victims were, in a certain way, blamed for the aggressions they suffered.The main agenda claimed by these women is freedom: the right to be who they are, to walk and dress without constant fear of violence. Although there is a common fight that unites the movement(s), in each country (and city) there is a unique specificity, an agenda that refers to the problems being faced. The organization of the SlutWalk in the capital of the country was constituted by members of the SlutWalk Collective/DF, and didn't rely with the support of institutions or offices. Therefore, it's an organization that possesses horizontal relations and performs autonomously. The present paper aims to analyze the Brasília SlutWalk (MV-DF). This choice is justified by the fact that this movement is locates in capital of the country, a focal place for debates and political decisions. Furthermore, the Walk counted with a photography campaign that raised awareness of the media and sympathizers of the movement, gathering a significant number of protesters. In addition, along with the São Paulo MV, the movement in Brasília pioneered the Brazilian walks.

Keywords: Feminism, SlutWalk, Representativeness

Introdução

O movimento da Marcha das Vadias (MV) começou em 2011, em Toronto, no Canadá. Especificamente, no dia 24 de janeiro de 2011, o policial Michael Sanguinetti, ao palestrar sobre a prevenção ao crime, fez uma observação às mulheres, dizendo que "evitassem se vestir como vadias para não serem vítimas" [1]. Diante disso, em abril do mesmo ano, o movimento originalmente conhecido como "*SlutWalk*", reuniu aproximadamente três mil manifestantes que protestaram contra a crença de que as próprias vítimas teriam provocado a violência por usarem roupas provocativas; por esse motivo, grande parte das manifestantes vestiu-se livremente para desafiar a ação do policial. O movimento disseminou-se por diversos países em protesto a uma onda de abusos sexuais em que as vítimas eram consideradas, de certa forma, responsáveis pelas ocorrências de agressão.

A culpabilização da vítima - presente no discurso do policial em Toronto - é sentida por mulheres de diferentes localidades. Assim, o movimento que teve seu ponto de partida no Canadá ganhou visibilidade e repercussão através das mídias sociais, espalhando-se para países como Honduras, Nova Zelândia, Suécia, Estados Unidos, México, Argentina e Brasil.

A principal pauta reivindicada por essas mulheres é a liberdade: direito de ser quem são; de andar e de se vestir sem sentir o medo constante da violência. Apesar de haver uma luta em comum que une o(s) movimento(s), em cada país (e cidade) há uma especificidade única, uma pauta referente aos problemas enfrentados.

O papel da internet e, consequentemente, das redes sociais, foi fundamental para favorecer uma dinâmica inovadora para os movimentos feministas. A partir da substituição dos clássicos *flyers* e panfletos, a organização via internet proporcionou um novo perfil ao movimento, possibilitando uma troca de ideias mais rápida e eficaz entre as marchas espalhadas pelo mundo. Segundo Ferreira [2], a possibilidade de autonomia para a produção e para a divulgação de ideias feministas na rede incitou uma grande quantidade de debates que discutiram sobre as principais pautas e táticas reivindicadas e realizadas pelas diversas marchas.

O presente trabalho tem como objeto de análise a MV de Brasília (MV-DF). Tal escolha justifica-se pelo fato de que esse movimento está localizado na capital do país, foco de debates e decisões políticas; além disso, a marcha contou com uma campanha fotográfica que chamou atenção das mídias e de simpatizantes do movimento, reunindo um número significativo de manifestantes; ademais, juntamente com a MV de São Paulo, o movimento em Brasília foi pioneiro nas marchas brasileiras.

A primeira MV-DF foi idealizada por meio das redes sociais, mais precisamente, por intermédio do *Facebook*. Através deste, meninas e mulheres conversaram-se entre si, convocaram mais amigas que possivelmente estariam interessadas nesse movimento e, assim, a MV foi tomando forma. A organização da Marcha das Vadias na capital do país é constituída por membros do Coletivo Marcha das Vadias/DF e não conta com o suporte de instituições ou órgãos, sendo, portanto, uma organização que possui relações horizontais e que atua de forma autônoma.

Nesse sentido, busca-se, a partir da análise do aporte teórico feminista, responder a seguinte problemática: como a questão da representatividade foi inserida na Marcha das Vadias de Brasília e quais foram seus efeitos na prática?

Diante disso, o presente artigo pretende trazer à tona a questão da representatividade dentro do movimento brasiliense. Tendo em vista um cenário mais amplo, muitas feministas – principalmente as feministas da "velha guarda" e mulheres do movimento negro – não se sentiram confortáveis diante do modo de ação da MV. A utilização da nudez como forma de protesto, a incorporação do termo "vadias" para as manifestantes como sinônimo de liberdade e a (falta de) interseccionalidade entre gênero/raça/classe são exemplos de tópicos que geraram muita discussão entre os movimentos feministas de modo geral.

Assim, reavivando o debate crítico sobre os limites de um feminismo singular e pouco heterogêneo, moldado nos preceitos clássicos do feminismo liberal, busca-se, primordialmente, analisar se houve progresso no que tange à representatividade dentro da

MV-DF. Para tal, persegue-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar quais foram as principais demandas da MV brasiliense; e, b) examinar se houve ruptura ou continuidade em relação aos preceitos do feminismo liberal.

Para tanto, faz-se necessário o uso de fontes secundárias como reportagens, depoimentos, artigos de periódicos, dissertações e teses. O aporte teórico utilizado nesta produção consiste nas contribuições da(s) teoria(s) feminista(s), desde as clássicas até as mais contemporâneas, nesse sentido, fazer-se-à o uso de contribuições teóricas de autoras como Joan Scott (1989), Betty Friedan (1971), Angela Davis (2016), María Lugones (2014), Deepika Bahri (2013), Sônia Alvarez (2014), entre outras.

Por conta da limitação de tempo e espaço, o seguinte artigo será dividido em duas partes. Em um primeiro momento, abordar-se-á a composição da MV de Brasília, identificando, a partir disso, quais foram suas principais demandas e características da marcha como um todo. Enquanto isso, a segunda sessão será de cunho mais analítico, já que ao buscar relacionar a teoria com a prática, visa responder a problemática proposta e, ainda, identificar se houve rupturas ou continuidades tendo em vista os princípios do clássico feminismo liberal.

Desenvolvimento

Meu corpo, minhas regras": entendendo as nuances da Marcha das Vadias

O movimento feminista no Brasil teve o seu início na década de 1960, aqui, as mulheres se opunham à ditadura militar através de coletivos autônomos e da luta armada. Esta primeira onda foi duramente criticada por apresentar um recorte de classe, raça e heteronormatividade, apesar de se afirmarem neutras, esses grupos de mulheres eram constituídos por acadêmicas brancas e heterossexuais. Posto isso, no final dos anos 1970, mulheres do movimento negro buscaram entender a conexão entre ser mulher, ser feminista e ser negra [3].

A partir da redemocratização e do neoliberalismo vividos entre 1980 e 1990, percebe-se uma diversificação dos feminismos. Segundo Sônia Alvarez (2014), esse período foi conhecido pela institucionalização do movimento, definido pelo adentramento das mulheres feministas em organizações não-governamentais, nos partidos políticos, em organizações internacionais e, até mesmo, no próprio Estado, dando a impressão de que o movimento feminista estava estagnado (Ibid).

O contexto no qual a Marcha das Vadias no Brasil se insere é o da chamada terceira onda feminista, esta, para Alvarez (2014), é marcada pelo uso da internet como meio de agregação ao movimento, pela busca da autonomia através da criatividade na forma de luta, pelo discurso plural e tentativa de descentramento dentro do(s)movimento(s).

Sendo assim, compondo os movimentos da terceira onda feminista no Brasil, a primeira MV ocorreu em São Paulo, em 2011. No mesmo ano, deu-se início a organização da MV de Brasília. De acordo com o blog "Marcha das Vadias Distrito Federal", em 2011, duas mil pessoas marcharam em prol de uma sociedade sem violência contra a mulher.De acordo com o Manifesto de 2011 [4], duas das principaismotivações da primeira MV-DF consistem em:

> "Em Brasília, marchamos porque apenas nos primeiros cinco meses, desse ano, foram 283 casos registrados de mulheres estupradas, uma média de duas mulheres estupradas por dia, e sabemos que ainda há várias mulheres e meninas abusadas cujos casos desconhecemos; marchamos porque muitas de nós dependemos do precário sistema de transporte público do Distrito Federal, que nos obriga a andar longas distâncias sem qualquer segurança ou iluminação para proteger as várias mulheres que são violentadas ao longo desses caminhos." (MANIFESTO MARCHA DAS VADIAS DE BRASÍLIA, 2011).

Além da divulgação de textos, manifestos e chamadas para os protestos nas ruas, a Marcha das Vadias de Brasília, em sua segunda edição, utilizou-se também de uma campanha fotográfica para difundir os seus propósitos numa tentativa clara de aproximar e incorporar mais mulheres. As fotos demonstram certo objetivo do movimento em desmistificar o estereótipo do "ser feminista", trazendo à luz situações cotidianas vivenciadas por muitas mulheres.

Nesse sentido, ao analisar o Manifesto (2012)

[5] atualizado é possível identificar asdemandas gerais da MV-DF que consistem em: luta contra o estupro e uma justiçamais eficaz e sensata contra os casos de violência sexual; reivindicação de um sistemade transporte público decente e seguro; luta contra a culpabilização das vítimas deviolência sexual; defesa do aborto legal e seguro, principalmente para as mulheres pobres; luta por justiça nos casos de homicídios de mulheres; combate à hipersexualização das mulheres nas mídias e no mercado; luta contra o patriarcado; defesa da presença de mulheres em cargos decisórios; luta contra as diferenças salariais baseadas no gênero; combate à inferiorização de trabalhos executados majoritariamente por mulheres; luta contra o racismo e todas as suas faces; reivindicação de melhoria na saúde pública, principalmente para as mulheres negras; combate à violência obstétrica; defesa das cotas raciais; combate às ameaças dirigidasaos manifestantes da marcha e às minorias de modo geral; luta pelo respeito e direitodas mulheres indígenas; defesa do direito e autonomia relacionados aos corpos e asexualidade; luta contra a ineficiência do Estado em prover segurança e justiça; defesada liberdade de ser quem se é sem ser rotulada como "vadia"; enfim, luta pelo direitodas "negras, brancas, indígenas, estudantes, trabalhadoras, prostitutas, camponesas, transgêneras, mães, filhas e avós".

Observa-se que o foco central das pautas e demandas das Marchas das Vadias, no Brasil e no mundo, envolvem o debate acerca da autonomia dos corpos das mulheres. No que diz respeito a esse tema, cabe salientar o trabalho da autora Martha Nussbaum que considera a "autonomia do indivíduo" como o conceito liberal mais valioso para o feminismo [6]. Nussbaum defende que "o feminismo não pode prescindir de conceitos-chaves liberais como a autonomia e a individualidade" (Ibid, p. 142). Assim, inevitavelmente (ou não), a MV incorpora algumas das premissas fundamentais do feminismo liberal, tendo em vista a incorporação da liberdade e autonomia perante o corpo das mulheres como objetos-chave de protesto.

Em contrapartida, outro ponto em comum da MV-DF e de outras localizações é que as discussões sobre "corpo" e "patriarcado" andam lado a lado. Tal fato pode ser constatado ao analisar cartazes utilizados durante a MVDF, como por exemplo, "Estupro é questão de poder", "Estado não se meta no meu útero", "Tire seus rosários dos meus ovários", "Estado laico, ventre livre", entre outras.

Nesse sentido, atenta-se para a produção classificada como feminismo radical, de Kate Millet (1970), Política Sexual, na qual a autora inova ao trazer para o debate feminista, temas que até então não tinham espaço no feminismo [7]. Millet (1970) ao apresentar o patriarcado como instituição política, argumenta que o poder e dominação se relacionam com a atividade sexual. Ademais, de acordo com a teórica, o patriarcado é considerado uma instituição universal e constitui-se através do uso da violência. Assim, alguns dos novos temas que foram incluídos na agenda feminista a partir da década de 1970, consistem em: aborto, sexualidade, divisão sexual do trabalho, violência de gênero, autonomia sobre o corpo das mulheres, entre outros. Diante disso, o que chama atenção é o fato de que essas são as demandas-chave do movimento da MV como um todo – assim como dos movimentos feministas em geral –, mesmo quarenta anos depois da produção de Millet.

Além da questão da autonomia feminina, a MV contesta a imagem dos corpos das mulheres através da utilização do termo "vadias", nesse sentido, vai contra o que se é esperado do comportamento da mulher: "bela, recatada e do lar[10]" [8]. Nessa lógica, Betty Friedan (1971) traz contribuições interessantes no seu livro "A Mística Feminina[11]", para a

[10]A expressão foi cunhada em 2016 pela revista *Veja* ao caracterizar de forma elogiosa Marcela Temer, atual primeira dama. Segundo a matéria, Marcela é um exemplo que deve ser seguido: o de uma mulher que deve ser discreta, agradável, zelosa pelo marido e esteticamente graciosa.

[11]O contexto no qual a autora escreveu a obra é importante para entendê-la, Friedan escreve diante da Perspectiva estadunidense dos anos 1950 e 60 onde há o chamado "*baby boom*", buscando entender como este fato se insere no cotidiano de mulheres casadas, solteiras e universitárias. O livro recebeu algumas críticas, principalmente por ter um claro recorte de análise: mulheres brancas dos Estados Unidos da América.

autora, a sociedade espera que as mulheres reproduzam papéis diretamente ligados a sua natureza delicada, zelosa e sem desejos, sendo uma boa esposa e mãe [9]. A mística feminina[12] tem um caráter sutil, mas que resulta numa consequência grave, a redução do que é ser mulher, confinando-as em padrões socialmente aceitáveis.

A partir disso, faz-se necessário abordar a ligação entre as representações de gênero e as relações de poder. Nesse sentido, Joan Scott (1989) contribui com essa discussão ao salientar que "as relações de poder entre nações e a posição dos sujeitos coloniais têm sido compreendidas - e então legitimadas - em termos das relações entre homem e mulher" [10]. Assim, admite-se que o fundamental na análise da autora consiste em entender como os significados culturais são construídos para representar as diferenças entre os corpos sexuados. De acordo com Scott (1989):

> "Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa,fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações degênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questãoou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro." (SCOTT, 1989, p. 92).

A partir do resgate da contribuição de Scott (1989), faz-se necessário relembrar o primeiro episódio que culminou na MV. Quando o policial canadense, Michael Sanguinetti, declarou que as mulheres evitassem se vestir como "vadias" para não serem vítimas de violência sexual, o mesmo tentou – de modo consciente ou não – enquadrar a categoria de mulher a um padrão comportamental fixo imposto pela sociedade patriarcal. Segundo Scott (1989), uma das possibilidades de mudança nas significações de gênero e de poder é a partir das revoltas políticas de massa que lançam velhas ordens no caos, podendo revisar os termos do gênero na sua busca de novas formas de legitimação (Ibid). Apesar da MV não ter sido um movimento de massa, sua articulação e disseminação por diversas cidades do mundo, contribuiu para muitas pessoas repensarem o papel das representações de gênero e poder, assim como a importância do próprio feminismo.

1.2 A Marcha das Vadias na prática: avanços e limites em termos de representatividade

A MV-DF passou por um momento específico que é interessante para nossa análise. No protesto de junho de 2013, um homem negro, usuário de muletas e, possivelmente, um morador de rua sob efeito de alguma substância psicoativa, gerou agitação entre as manifestantes por ter feito gestos e dito palavras obscenas. Tal situação gerou muita discussão, principalmente entre integrantes do movimento negro e participantes da MV-DF. Optou-se, aqui, por trazer como exemplo de crítica à MV-DF, o posicionamentopublicado no *site* "Blogueiras Negras[13]", escrito por Ana Flávia Magalhães Pinto (2013) [11].

Ana Flávia Pinto faz uma série de questionamentos e críticas sobre organizações feministas de maioria branca, nessa ocasião, principalmente à MV. Nesse sentido, ao analisar o posicionamento da autora e depoimentos de outras ativistas, apresentados na matéria, tem-se a impressão de que os assuntos que abordam a interseccionalidade de raça nesses movimentos - compostos por uma maioria branca - ficam relegados sempre a um segundo plano. Ademais, parte do movimento negro, local e internacionalmente, criticou diretamente a adoção do termo "vadia" para as manifestantes, atestando que a experiência de ser tratada negativamente como vadia é algo que as mulheres negras precisam enfrentar em seu cotidiano.

A crítica da autora e de outros movimentos negros, sobre a incorporação do termo "vadias", encontra fundamento no mito da

[12]A mística feminina é uma ferramenta utilizada como forma de dominação, baseia-se na construção dicotômica que diferencia mulheres de homens. Aqui, a mulher é retratada como um ser com instinto maternal inerente, vivendo somente à serviço do lar, marido e filhos, o seu confinamento à esfera doméstica é acompanhado de uma conduta retraída, onde não há espaço para outros objetivos de vida;preocupações superficiais e estéticas; e, um anonimato, sendo retratada como um mero objeto de posse.

[13]Ana Flávia Magalhães Pinto responde pelo blog "Por falar em liberdade", doutora e mestre em História, ativista do Movimento Negro.

mulher negra super sexuada que assombra nossa sociedade desde o período escravista. Nesta época, tanto as escravas como as senhoras, tinham a obrigação de servir ao homem; ambas eram consideradas propriedades e, não, pessoas portadoras de direitos.

Os dogmas religiosos do período, os quais estabeleciam que o sexo só deveria ser feito depois do casamento, culminaram na exploração dos corpos das mulheres negras para a satisfação dos desejos sexuais dos senhores, seus filhos e capatazes. Assim começou o processo de construção da hipersexualização do corpo da mulher negra,possibilitando que a "culpa cristã" recaísse sobre as mesmas, justificando o ato "inevitável" dos senhores e, ainda, provocando a fúria das mulheres brancas.De acordo com Angela Davis (2016) [12]:

> "Como fêmeas, as mulheres escravas estavam inerentemente vulneráveis a todas as formas de coação sexual. Se a mais violenta punição dos homens consistia nos castigos e mutilações, as mulheres eram castigadas e mutiladas, bem como violadas. A violação, de facto, era uma expressão demonstrada pelo domínio econômico dos donos de escravos e pelo controle do capataz sobre as mulheres negras como trabalhadoras." (DAVIS, 2016, p. 11).

A partir disso, é necessário salientar um trecho da matéria escrita por Ana Flávia Pinto (2013), a qual traz diretamente a questão da defesa do homem negro. Ela diz:

> "Uma coisa que dificilmente entra na cabeça de nossas interlocutoras é a necessidade que nós, mulheres negras, temos de defender a existência dos homens negros. Não falamos apenas do pai opressor. Pela nossa história, convivemos também com nossos registros do avô escravizado do pai encarcerado, do irmão desempregado, do filho executado, todos pagando o preço o preço de ser tidos como vadios."

Logo depois do ocorrido, a MV-DF prestou uma nota de esclarecimento em seu site oficial. As organizadoras apresentam uma retratação, afirmando a dificuldade em desconstruir privilégios; contudo, ao mesmo tempo, elas lamentavam a deslegitimação da marcha em alguns posicionamentos críticos. Aproximadamente dois anos depois - quando a MV-DF já estava fragmentada e fragilizada demais para dar continuidade nas mobilizações –, a organização postou uma nota explicativa [13] em sua página oficial do *Facebook*, considerando suas limitações na inclusão de pautas fundamentais do movimento negro e de outras minorias. A organização atesta que:

> "Desde a fundação da Marcha em Brasília, alguns coletivos de mulheresnegras já haviam se posicionado quanto ao nome 'Vadia' nãorepresentá-las, pois elas não tomavam esse nome como algoempoderador e sim como um nome que era há muito, usado contra elascomo uma humilhação comum dirigida as mulheres e meninas negras;infelizmente esse debate não avançou e a Marcha continuou com o'Vadias' em seu 'sobrenome'.Já não bastasse esse começo, a MDV-DFcontinuou apresentando erros, falta de tato e de espaço, não só com asmulheres negras, mas também com as mulheres das cidades satélites eentorno e faltou o olhar para diversidade ainda maior, além de brancas enegras, como ciganas, indígenas, trans, soropositivas, prostitutas e umainfinidade muito mais ampla para diálogo."

A partir disso, de acordo com Gomes e Sorj (2014), esse evento mostra que a identidade raça/cor pode ser construída de diferentes formas em sua relação com o feminismo [14]. E, ainda, acrescenta que:

> "A política de identidades opera, assim, um duplo movimento: aoconstruir divisões, opondo 'mulheres brancas' à 'mulheres negras',promove também aproximações, na medida em que essa oposição écontestado por mulheres negras que se sentem representadas pela
> Marcha das Vadias."

Ao abordar sobre identidade, faz-se necessário trazer as contribuições das teóricas feministas pós-coloniais, nesse sentido, estas buscam explicar a identidade relacionando-a com o contexto histórico bem como as suas especificidades e trazendo o gênero como uma categoria importante para análise (BAHRI, 2013) [15]. Para as teóricas, a construção de divisões dicotômicas e hierárquicas foi fundamental para a constituição do "pensamento capitalista e colonial sobre raça, gênero e sexualidade" (LUGONES, 2014) [16].

Para Lugones (2014), ao fazermos a

intersecção de raça, classe, gênero e sexualidade, notamos a sua ausência dentro do feminismo contemporâneo moderno. A MV-DF ao tentar unificar o movimento trazendo-o como harmônico, mesmo sendo amplo e diverso, acabou por excluir as particularidades das participantes. Nesta lógica, para as feministas pós-coloniais, é imprescindível que haja cuidado ao tentar representar outras mulheres, principalmente ao falar das suas diferenças e singularidades, pois, por mais que exista uma boa intenção, há também "dificuldades inerentes da representação" que podem causar uma má interpretação e, de forma mais grave, a "outremização[14]"(BAHRI, 2013).

Após o episódio ocorrido em junho de 2013 e as críticas relacionadas a este, o grupo das MV-DF passou por diversos questionamentos e dificuldades. Em sua nota explicativa de 2015, as integrantes da marcha discorrem sobre as complexidades e os entraves encontrados, principalmente quanto à questão da exclusão de identidades– seja tanto de mulheres negras, como também de indígenas, camponesas, transsexuais, etc. A (falta de) representação destas mulheres demonstra que o campo feminista é permeado por disputas de poder que estão em constante dinâmica e, que, para Sônia Alvarez (2014), essas disputas, lutas e conflitos são elementos constitutivos do próprio campo

Segundo o próprio movimento, a inconstância que o permeou foi tanto pela divergência de pautas quanto pela falta de uma colocação aos questionamentos mais bem posicionada das integrantes. A oscilação do grupo, juntamente com as críticas, fez dos encontros da organização do movimento um espaço de grande discussão e esgotamento físico, piorando consideravelmente após a dimensão que o protesto de 2013 tomou. Todo esse desgaste, principalmente o identitário[15], fez com que a MV-DF perdesse integrantes, força e consistência, sendo dado até como acabado (MARCHA DAS VADIAS DE BRASÍLIA, 2015) [17].

Além disso, ao relacionar pós-colonialismo com o movimento da Marcha das Vadias no Brasil, nota-se que o processo, apesar de ter se adaptado aos moldes brasileiros e, mais especificamente, às particularidades locais de cada cidade, foi um processo de caráter exógeno, exportado do Canadá - situado no Norte global - para diversos países tanto periféricos como centrais. Segundo Lugones (2014), a resistência feminista para mulheres advindas de países da América Latina e do Caribe deve se dar através da infrapolítica e visando a transformação social, ou seja, deve haver uma construção de um feminismo local - desde a base, de dentro -, buscando construir uma rede de significados próprios de acordo com as suas subjetividades e com o seu contexto histórico.

Resultados e discussão

A MV-DF, assim como a mobilização conjunta da Marcha das Vadias no mundo, teve um papel fundamental na luta feminista do contexto atual. A marcha mostrou capacidade de organização a partir da utilização da internet como principal instrumento de divulgação, agregando e alcançando um considerável número de manifestantes. Assim, a era do "ciberativismo" ocupa novos espaços, mostrando seu grande potencial para modificar o padrão tradicional de mobilizações.

Olhando para a MV sob um panorama mais geral, é possível concluir que a questão da representatividade foi um dos elementos-chaves no enfraquecimento do movimento como um todo. Nesse sentido, o movimento negro foi um dos principais questionadores e problematizadores da marcha, tanto em nível local como internacional. Este fato reflete uma característica geral do atual movimento feminista: o clamor por respeito às diferenças, o desejo de mais diversidade tanto na prática

[14]Bahri (2013) explica que os indivíduos que possuem o poder de representar e caracterizar o outro são também capazes de exercer poder sobre a imagem destes, podendo resultar na criação e perpetuação de estereótipos e, consequentemente, da sua marginalização. Nesse sentido, a autora traz que a representação acaba sendo um instrumento de poder que gera intensa disputa entre os atores.

[15]As organizadoras do movimento admitem as falhas cometidas pela Marcha das Vadias de Brasília e que mesmo sendo idealizada para combater desigualdades, acabou reproduzindo discursos que perpetuam preconceitos.

como na teoria, a necessidade de dar uma atenção maior para as interseções – classe, raça e etnia – e, entre outras coisas, o objetivo de incluir modos diferentes do que é "ser mulher".

A partir dessa análise podemos observar que houve um esforço –por parte da organização da MV-DF – para incluir no debate, temas e demandas de mulheres heterogêneas. Contudo, questiona-se acerca da persistência dessas questões em um segundo plano nos debates e reuniões internas, já que algumas demandas específicas – advindas de mulheres que não compõem o conjunto da "maioria branca" – permanecem marginalizadas mesmo dentro de um movimento feminista. Assim, a marcha apresenta uma lista de demandas sólidas, mas que possivelmente foram abordadas de modo muito amplo, jogando para o escanteio causas consideradas "periféricas". Desse modo, percebe-se que o deslocamento de tais demandas corrobora na perda parcial da pluralidade e legitimidade do movimento; ademais, deixa-se de lado questões-chave para a redução de desigualdades estruturais.

Outro ponto que coloca em cheque a representatividade da marcha consiste na resistência do movimento para repensar e problematizar a incorporação do termo "vadias" para as manifestantes. A falta de consideração acerca do problema foi responsável por dividir muitas ativistas do movimento negro quanto a marcha e, sendo assim, a MV-DF perdeu participantes importantes que garantiriam a pluralidade da marcha.

Nesse sentido, as mulheres que acompanhavam a marcha - interna ou externamente - demonstraram a necessidade de ir além da busca por autonomia e liberdade, premissas básicas do feminismo liberal. Essas demandas se mostram demasiadamente frágeis para abarcar as diligências das mulheres que vivem silenciadas nas margens.

É insuficiente que os movimentos feministas, como a Marcha das Vadias, continuem apresentando uma agenda homogênea, sem levar em consideração, deveras, as particularidades das mulheres subalternas, que não somente sofrem por abusos, violência e machismo, mas que também permanecem às margens, carregando a marca da colonização, do racismo, do preconceito, da exclusão e do silenciamento. As demandas destas - negras, indígenas, transsexuais, ribeirinhas, camponesas, etc - devem ser incorporadas e debatidas de forma séria no interior do movimento, respeitando e promovendo, de fato, a pluralidade e especificidade de cada (sub)minoria.

Conclusões

As mulheres que acompanhavam a marcha - interna ou externamente - demonstraram a necessidade de ir além da busca por autonomia e liberdade, premissas básicas do feminismo liberal. Essas demandas se mostram demasiadamente frágeis para abarcar as diligências das mulheres que vivem silenciadas nas margens.

É insuficiente que os movimentos feministas, como a Marcha das Vadias, continuem apresentando uma agenda homogênea, sem levar em consideração, deveras, as particularidades das mulheres subalternas, que não somente sofrem por abusos, violência e machismo, mas que também permanecem às margens, carregando a marca da colonização, do racismo, do preconceito, da exclusão e do silenciamento. As demandas destas - negras, indígenas, transsexuais, ribeirinhas, camponesas, etc - devem ser incorporadas e debatidas de forma séria no interior do movimento, respeitando e promovendo, de fato, a pluralidade e especificidade de cada (sub)minoria.

REFERÊNCIAS

[1] VARGAS, Janaína Charão. Corpo, Experiência e Feminismo: Um estudo do movimento Marcha das Vadias em Santa Maria. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Cap. 2. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6278>. Acesso em: 01 mar. 2018.

[2] FERREIRA, Gleidiane de S.. Feminismo e redes sociais na Marcha das Vadias no Brasil. Revista Ártemis, João Pessoa, v. , n. 1, p.33-43, jan. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/arte

mis/article/view/16636>. Acesso em: 01 mar. 2018.

[3] ALVAREZ, Sônia. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. *Caderno Pagu*, n.43, pp.13-56, 2014.

[4] ___. Marcha das Vadias Distrito Federal. *Sobre a Marcha das Vadias DF*. Disponível em: <https://marchadasvadiasdf.wordpress.com/sobre/>. Acessado em fevereiro de 2018.

[5] ___. Marcha das Vadias Distrito Federal. Manifesto 2012: *Porque marchamos?* Disponível em: <https://marchadasvadiasdf.wordpress.com/manifesto-2012-por-que-marchamos/>. Acessado em feveiro de 2018.

[6] CYFER, Ingrid. Liberalismo e Feminismo: igualdade de gênero em Carole Pateman e Martha Nussbaum. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 18, n. 36, p.135-146, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200009>. Acesso em: 01 mar. 2018.

[7] MILLET, Kate. *Política Sexual*. Dom Quixote: Lisboa, 1969.

[8] FRIEDAN, Betty. *Mística Feminina*. Editora Vozes: Petrópolis, 1971.

[9] ___.VEJA. *Marcela Temer:* bela, recatada e do lar. Disponível em <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acessado em fevereiro de 2018

[10] SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. In: *Gender and the politics of history.* Columbia University Press: New York, 1989.

[11] PINTO, Ana Flávia. *Do trágico ao épico:* A marcha das vadias e os desafios políticos das mulheres negras, junho/2013. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2013/06/27/desafios-politicos-feminismo-negro/>. Acessado em fevereiro de 2018.

[12] DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Boitempo: São Paulo, 2016.

[13] ___. Marcha das Vadias Distrito Federal. Nota pública sobre expulsões na Marcha das Vadias DF 2013. Disponível em:<https://marchadasvadiasdf.wordpress.com/2013/07/02/nota-publica-sobre-expulsoes-na-marcha-das-vadias-df-2013/>. Acessado em fevereiro de 2018

[14] GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 29, n. 2, p.433-447, maio 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200007>. Acesso em: 01 mar. 2018.

[15] BAHRI, Deepika. Feminismo e/no pós-colonialismo. *Estudos Feministas:* Florianópolis, v. 21, n.2, pp.659, 2013.

[16] LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*: Florianópolis, v. 22,n.3, janeiro/2015.

[17] ___. Marcha das Vadias Distrito Federal. *Nota explicativa 2015*. Disponível em <https://www.facebook.com/marchadasvadiasdf/posts/877728762296479:0>. Acessado em fevereiro de 2018.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA VOZ NARRATIVA E SEU EFEITO PARA O LEITOR EM *A HORA DA ESTRELA*, DE CLARICE LISPECTOR

THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF THE NARRATIVE VOICE AND ITS EFFECT TO THE READER IN A HORA DA ESTRELA, BY CLARICE LISPECTOR

Luan Rodrigues Figueiredo[a],
Larissa Garay Neves[b],

[a]*Mestranda em Estudos Literários na Universidade Federal de Santa Maria/RS, luafigueiredo83@gmail.com*

[b]*Doutoranda em Estudos Literários na Universidade Federal de Santa Maria/RS, larissa-garay@hotmail.com*

RESUMO

Clarice Lispector, um dos principais nomes da Literatura Brasileira, introduz em suas histórias uma forma de narrar muito peculiar. Portadora de uma escrita inovadora que desafia a crítica, as teorias e o próprio ato da escrita, Lispector deixa como uma de suas grandes heranças a obra *A hora da Estrela*, publicada em 1977, mesmo ano de sua morte. A imigrante nordestina Macabéa é o ponto central da história, que se desenvolve através da perspectiva do narrador/autor, Rodrigo S.M., este que, além contar/escrever a história da imigrante, fala também dos seus anseios e desafios diante do processo de produção literária. O leitor encontra-se na presença de um processo de construção repleto de inovações, contradições e ironias que, além de desconcertarem a expectativa, desestruturam concepções moldadas que impregnam a definição do gênero narrativo. Assim, o presente estudo tem como proposta identificar o processo de construção da voz narrativa – Narrador/Escritor/Autor – e os efeitos para o leitor, bem como o modo com que ela organiza as informações e instâncias, fragmentadas, mas que se constituem em algo inseparável.

Palavras chave: Voz narrativa, Narrador/autor, Narrativa Metadiegética, Clarice Lispector.

ABSTRACT

Clarice Lispector, one of the leading names in our Brazilian Literature, introduces in her stories a very peculiar form of narrating. Lispector's innovative writing challenges the literary criticism, theory and the act of writing itself; as one of her greatest inheritances to our culture is *A Hora da Estrela*, published in 1977, same year of her death. The northeasterner immigrant Macabéa is the main point of the story, that is developed through the perspective of the narrator/writer Rodrigo S.M, who besides talking about the immigrant's story also talks about the writing process itself and its mishaps. The reader is faced with a process of construction of the narrative voice that is full of innovations, contradictions and irony, which deconstructs the regular expectations regarding the definition of the narrative genre. In this sense, the present study aims at identifying some points of the construction of this narrative voice – narrator/writer/author – and its effects to the reader, as well as the way in which it organizes the fragmentated – but inseparable – information within the text.
Keywords: Narrative voice, Narrator/author, Metadiegetical Narrative, Clarice Lispector.

Introdução

Portadora de uma escrita muito peculiar que desafia a crítica, as teorias e o próprio ato da escrita, Clarice Lispector faz parte da constelação de grandes estrelas da Literatura Brasileira, não sendo por coincidência que deixa como sua grande herança a obra *A hora da Estrela*, publicado em 1977, ano de sua morte. A imigrante nordestina Macabéa é o ponto central da história, que se desenvolve através da perspectiva do narrador/autor, Rodrigo S.M., este que, além contar/ escrever a história da imigrante, fala também dos seus anseios e desafios diante do processo de produção literária. O leitor encontra-se na presença de um processo de construção repleto de inovações, contradições e ironias que, além de desconcertarem a expectativa, desestruturam concepções moldadas que impregnam a definição do gênero narrativo.

Clarice, escritora e jornalista, nascida em 1920 na Ucrânia, naturalizada brasileira, veio para o país, ainda pequena, em função das perseguições que se firmavam contra os judeus e resultavam em muitos extermínios em massa. A autora cresceu no Recife, perdeu sua mãe aos oito anos e, aos quatorze, mudou-se com seu pai e irmãs para o Rio de Janeiro onde passou os últimos dias da sua vida. Assim que concluiu o ginasial, introduziu em seu repertório de leitura autores como Hermann Hesse, Eça de Queiroz, Machado de Assis, Raquel de Queiroz, Graciliano Ramos, entre outros que integravam o acervo da biblioteca de aluguel do bairro onde morava.

A escritora ingressou no curso superior de Direito em 1939, além de trabalhar como secretária e fazer traduções para revistas científicas. Descontente com seu trabalho, no ano seguinte, Clarice busca inserir-se no ramo da imprensa, levando, a partir de então, uma dupla carreira: redatora e repórter. Enquanto busca sua formação na área do Direito, publica na imprensa textos jornalísticos e literários, e desde então, expande suas produções em revistas, jornais e periódicos da área acadêmica com os quais ela contribui. Em 1942, escreve seu primeiro romance – *Perto do coração selvagem* – cuja produção se deu num contexto de isolamento em uma pensão no bairro Botafogo. Após duas tentativas frustradas de edição juntamente a Amerique Edite e a José Olympio, a autora consegue publicar seu livro, com uma tiragem de mil exemplares, pagos pela editora A Noite, em troca da renúncia dos seus direitos autorais.

Logo após a publicação de *Perto do coração selvagem*, a crítica manifestou-se em relação ao livro, principalmente aos seus aspectos inovadores e seus efeitos de estranhamento. Clarice faz diversas viagens para o exterior, convive com grandes intelectuais da sua época, e, após alguns anos de sucessivas viagens fora do Brasil, volta a residir no país. Clarice publica diversos Romances, contos e crônicas, recebe alguns prêmios ao longo de sua carreira, além das vastas traduções. Um dos últimos romances da escritora, o qual será tratado com mais atenção no decorrer do texto, recebeu o prêmio Jabuti de "Melhor Romance" e tem como título uma sentença um tanto quanto instigante: *A Hora da estrela.*

A obra possui uma estrutura inquietante, que confunde e desconcerta o leitor ao entrar em contato com uma forma incomum, que brinca com os elementos que a constitui, seja pela ironia, seja pela desconstrução dos meios tradicionais de narrar. O narrador também é quem escreve e, através da sua escrita relata não apenas a história de uma retirante nordestina, como também a sua própria história permeada pelos obstáculos que ele, como escritor, enfrenta. A maneira como se constrói a narrativa, permite que o leitor participe do processo de criação como se, a leitura ocorresse simultaneamente à produção.

Clarice principia com uma "DEDICATÓRIA DO AUTOR (Na verdade Clarice Lispector)", onde ela se coloca, de forma explícita, como agente do discurso que perpassa a obra, a qual ela menciona de forma pejorativa como "esta coisa aí" (LISPECTOR, 1993, p. 21). Após a dedicatória, está o título seguido de outros treze possíveis títulos – além do supracitado –, separados por conjunções alternativas (ou), e todos referidos, um a um, ao longo da narrativa. O narrador apresenta-se como Rodrigo S. M. e comunica que vai contar a história de uma moça nordestina, porém, a preocupação que o atormenta está centrada nas questões formais e em seus anseios pessoais sobre o modo que contará a história, o que faz com que a história de Macabéa fique em segundo plano.

A voz transmuta-se de discursos diretos para discursos indiretos e em seguida, para o interior do narrador. Nada é fixo. Assim como nada é, ou talvez até seja, verdadeiro. O escritor se reinventa, se constitui na personagem, assim como ela é produto da imaginação do autor que se concretiza pelo uso da palavra. Outras características muitos singulares, estão ligadas à presença de musicalidade, figuras de linguagem e outros aspectos que costumam pertencer ao gênero poético. Além disso, contradições e uma intensa assiduidade irônica arquitetam as informações e alinhavam a narrativa tornando-a intensamente complexa.

Também está latente a crítica social que permeia não apenas na figura feminina de Macabéa que não se encontra de forma alguma, mas também nos questionamentos sobre a escrita como forma de arte e o seu lugar, além da posição do escritor frente a tantas categorizações que tentam limitar e definir o processo de criação. Tudo começa com um sim. Da mesma forma termina. É a palavra que cria, transforma e permite a existência do ser, não só o que enuncia, mas aquele que é enunciado. O escritor coloca-se acima de tudo e afirma que tem o poder de mudar o destino da pobre nordestina, mesmo assim, entrega-lhe à fatalidade final. A crença, o forte poder de manipulação que existe por meio da exploração da fé, e o sentimento de conformismo que não permite o questionamento, também contemplam aspectos relacionados às críticas sociais presentes no discurso narrativo. Enfim, seria possível dissertar ainda por muitas e muitas páginas sobre as inúmeras peculiaridades que impressionam na obra, mas o ponto que interessa é observar o processo de construção da voz narrativa – Narrador/Escritor/Autor – e os efeitos para o leitor, bem como o modo com que ela organiza as informações e instâncias, fragmentadas, mas que se constituem em algo inseparável.

Desenvolvimento

Como já mencionado anteriormente, a narrativa de Clarice é constituída de maneira muito singular, delineada por aspectos bem particulares que fazem suas obras únicas, seja na questão formal, seja na questão de conteúdo. Após a dedicatória que introduz o livro e os títulos dispostos à escolha do leitor, a narrativa rompe com um "Tudo no mundo começou com um sim" (LISPECTOR, 1993, p. 25), o que remete a função criadora da palavra: "Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida" (LISPECTOR, 1993, p. 25), não haveria vida sem criação, sem a enunciação do "sim". Desde então, o leitor já está convidado, para, a partir da leitura, participar do processo de criação. A seguir, o narrador/autor, esclarece que a simplicidade apenas pode ser obtida através de muito trabalho e, que enquanto houver perguntas sem respostas, ele continuará a escrever. É a palavra que permite a existência da narrativa que se sucede:

> Sim, mas não esquecer que para escrever não-importa-o-quê o meu material básico é a palavra. Assim é que esta história será feita de palavras que se agrupam em frases e destas se evola um sentido secreto que ultrapassa palavras e frases. É claro que, como todo escritor, tenho a tentação de usar termos suculentos: conheço adjetivos esplendorosos, carnudos substantivos e verbos tão esguios que atravessam agudos no ar em vias de ação, já que palavra é ação, concordais? (LISPECTOR, 1993, p. 28-29).

O narrador coloca a palavra em primeiro plano da narrativa, considerando-a superior a própria história e afirma que através do agrupamento os sentidos são produzidos. Ou seja, o material básico não são os fatos, nem os relatos, e sim a palavra, que tem o poder de mover, transformar e criar, pois ela é ação. Contudo, acima ainda da palavra está o narrador, pois é ele quem a manipula e, através da sua ação constrói os efeitos conduzidos por sua vontade. A voz que conta a história em *A hora da Estrela*, mostra-se, em instância primária, em primeira pessoa, e apresenta-se como Rodrigo S. M., autodeclarando- se um dos personagens mais importantes da história que irá contar. Além disso, logo nas sentenças iniciais da história, a voz narrativa demonstra o papel relevante que será atribuído ao leitor no processo de construção de sua escrita: ao fazer uso de perguntas retóricas, como é o caso de "concordais?", há uma sinalização de que o leitor implícito desse texto é bastante

participativo e deve, também, preencher as lacunas deixadas pela excêntrica voz narrativa.

Assim, as contradições em relação ao que será contado/escrito por ele, começam antes mesmo de se iniciar o processo de escrita (a história de Macabéa):

> Será essa história um dia o meu coágulo? Que sei eu. Se há veracidade nela – e é claro que a história é verdadeira embora inventada – que cada um a reconheça em si mesmo porque todos nós somos um e quem não tem pobreza de dinheiro tem pobreza de espírito ou saudade por lhe faltar coisa mais preciosa que ouro – existe a quem falte o delicado essencial (LISPECTOR, 1993, p. 26).

Ele declara a história verdadeira e inventada, mesmo após afirmar sua veracidade, e relaciona a autenticidade do relato com a identificação pessoal de cada leitor, pois a partir da concepção pessoal de cada um, considerar-se-á, ou não, o que se conta verídico. A história é acompanhada por uma dor dentes, porém, a história da própria Macabéa revela que uma dor dente também pode ser inventada:

> Pois não é que quis descansar as costas por um dia? Sabia que se falasse isso ao chefe ele não acreditaria que lhe doíam as costelas. Então, valeu-se de uma mentira que convence mais que a verdade: disse ao chefe que no dia seguinte não poderia trabalhar porque arrancar um dente era muito perigoso. E a mentira pegou. Às vezes só a mentira salva (LISPECTOR, 1993, p. 57).

A história da nordestina surge em segundo plano, narrada em terceira pessoa, permeada por interrupções que derivam da preocupação de Rodrigo S. M., ora com sua condição como escritor, ora com o processo de escrita. Desta forma, é possível perceber que a narrativa é construída por três histórias interdependentes: a história de Rodrigo S.M., a história de Macabéa e a história da palavra. As três constituem o todo e são indissociáveis, dependentes uma da outra.

Entre as alternâncias de histórias, é possível observar as modificações que ocorrem na voz narrativa. Quando Rodrigo fala sobre o ato de produção da sua literatura, ele o faz em primeira pessoa:

> E eis que fiquei agora receoso quando pus palavras sobre a nordestina. A pergunta é: como escrevo? Verifico que escrevo de ouvido assim como aprendi inglês e francês de ouvido? Antecedentes meus do escrever? (LISPECTOR, 1993, p. 33).

Muitas vezes, o monólogo interior interrompe a narrativa de Macabéa, que é contada em terceira pessoa, e torna mais fragmentada ainda essa *Voz* que conduz a narrativa de Clarice:

> Quando Olímpico lhe dissera que terminaria deputado pelo Estado da Paraíba, ela ficou boquiaberta e pensou: quando nos casarmos então serei uma deputada? Não queria, pois deputada parecia nome feio. (Como eu disse, essa não é uma história de pensamentos. Depois provavelmente voltarei para as inominadas sensações, até sensações de Deus. Mas a história de Macabéa tem que sair senão eu estouro) (LISPECTOR, 1993, p. 63).

O narrador transita entre os diferentes planos da história, e isso se torna claro, especialmente pelas mudanças bruscas nos enunciados, e nas formas como ele retira sua projeção da nordestina e reflete sobre sua ação. Há modificações na instância narrativa que permitem as alterações nos níveis que se apresentam ao longo da história, ora projetados na narrativa primeira, ora projetados na narrativa segunda (ambas consideradas em relação a Rodrigo S. M.).

Embora ocorram distinções entre os três níveis de narração, sabemos que a história de Rodrigo S.M. não é possível sem Macabéa, tão pouco sem a palavra. Assim como a de Macabéa é inexistente sem Rodrigo e a escrita. Da mesma forma que a palavra só existe concretizada na história pela vitalidade de ambos. A dependência e unificação entre o narrador e sua personagem, é evidenciada através de uma explicação dada por um mecanismo metadiegético presente na narrativa, que acaba tornando-se, de certa forma, uma metáfora para a condição em que se encontra o narrador:

> Quando eu era menino li a história de um velho que estava com medo de atravessar um rio. E foi quando apareceu um homem jovem que também queria passar para a outra margem. O velho aproveitou e disse:
> – Me leva também?
> O moço consentiu e passada a travessia avisou-lhe:
> – Já chegamos, agora pode descer.

> Mas aí o velho respondeu muito sonso e sabido:
> – Ah, essa não! É bom estar aqui montado como estou que nunca mais vou sair de você!
> Pois a datilógrafa não quer mais sair dos meus ombros. (LISPECTOR, 1993, p. 36).

Além do fragmento citado acima, podemos considerar também um mecanismo metadiegético à história de Macabéa, pois a instância narrativa primeira de *A Hora da estrela* é a história de Rodrigo S.M. em relação à história que escreve, parece estar em segundo plano na narrativa. Portanto, é extradiegética à história que se encontra em processo de produção. Neste caso, o narrador se mostra como parte da obra literária dentro da diegese em relação à narrativa primeira e fora dela, em relação à história de Macabéa. Assim, a história da nordestina funciona como um procedimento explicativo para a narrativa primeira, ou seja, através dos seus aspectos e formas, o narrador consegue demonstrar e expressar os problemas encontrados no percurso de criação literária.

Resultados e discussão

Em nossa discussão, atentamos para a construção da voz narrativa e seus efeitos para o leitor. Cabe ressaltar que o leitor ao qual nos referimos, aqui, é o projetado pela própria narrativa, ou, como descrito por Wolfgang Iser, um leitor implítico. Segundo Iser,

> o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. Se daí inferirmos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. (ISER, 1996, p. 73)

No caso de *A Hora da Estrela*, a organização formal feita por Clarice Lispector é curiosa e intrigante: este narrador, que transita entre os diferentes planos da história – fato percebido, por exemplo, nas mudanças repentinas no tom do que está sendo narrado – pode ser compreendido como um narrador bastante complexo e multifacetado. Se, por um lado, a história de Rodrigo S.M é apresentada de modo direto, com frases curtas e simples no que tange a apresentação de Macabéa: "Pareço conhecer nos menores detalhes essa nordestina, pois se vivo com ela." (LISPECTOR, 1993, p. 36), que parecem suscitar questões de confiabilidade ao leitor, há, por outro, um narrador ambíguo, permeado de contradições e extremamente irônico.

Essa organização formal por Clarice Lispector projeta um leitor participativo na história porque é necessário atentar às questões inerentes ao caráter metadiegético do texto. Ainda, a voz narrativa é permeada por hesitações que, frequentemente, são representadas através de perguntas feitas ao leitor, como em momentos em que a voz narrativa questiona suas escolhas: "E eis que fiquei agora receoso quando pus palavras sobre a nordestina. A pergunta é: como escrevo?" (LISPECTOR, 1993, p. 33).

Esse jogo com o leitor implícito é, na verdade, uma das principais características inovadoras da obra da autora. Ao colocar o leitor frente ao que, à primeira vista, é o próprio autor: "É claro que, como todo escritor, tenho a tentação de usar termos suculentos: conheço adjetivos esplendorosos*"* (LISPECTOR, 1993, p. 28) há uma quebra na expectativa comumente relacionada aos textos ficcionais. Ou seja, raramente espera-se que o escritor admita que pretende fazer usos de virtuosismos estilísticos para fins estéticos. Nesse sentido, é necessário atentar duplamente ao modo como se estrutura a voz narrativa e ao assunto narrado.

A respeito da estruturação inovadora na voz narrativa, é possível retomar, também, o renomado ensaio de Theodor Adorno sobre o assunto. Em famigerado texto de crítica literária sobre o narrador, intitulado *Posição do narrador no romance contemporâneo*, Adorno reflete sobre as mudanças ocorridas, ao longo do tempo, nessa importante instância literária.

Para tanto, Adorno (2012) retoma questões relacionadas ao que ele chama de narrador de romances tradicionais. Segundo Adorno (2012, p. 60), o romance tradicional podia ser comparado ao palco de um teatro burguês, cujo papel destinado ao leitor era predominantemente passivo, porque o objetivo principal era acompanhar as ações como se

"estivesse presente de carne e osso". Isto é, cabia ao narrador tomar partido em favor de determinadas personagens, uma vez que se partia de uma ordem moral que era fixa e estava pré-estabelecida na configuração da história. Esse tipo de organização formal, afirma Adorno (2012), não suscitaria questões dúbias e controversas, dado que, frequentemente, a ficção servia para fins didáticos – havia uma distância estética fixa.

Por outro lado, a estruturação de narrativas ficcionais tem se tornado cada vez mais complexa e desafiadora ao leitor, como é o caso do romance em questão. Assim, Adorno (2012) se debruça sobre as noções de narrador em romances contemporâneos.

Para Adorno (2012), no romance contemporâneo, a distância estética não é fixa e, de modo algum, estanque. Para exemplificar tal afirmação, Adorno (2012, p. 61) compara as posições do narrador com as movimentações de uma câmera de cinema. Isso porque o narrador assume posições diversas e multifacetadas, por vezes permeadas de contradições, para transmitir a matéria narrada. Assim como em Proust, em que o comentário está "de tal modo entrelaçado na ação que a distinção entre ambos desaparece" (ADORNO, 2012, p. 61), em *A Hora da Estrela,* encontramos os três níveis de narração entrelaçados de modo desafiador ao leitor, como já mencionado.

O efeito causado pelas posições que o narrador assume no romance contemporâneo, segundo Adorno (2012, p. 61), está na destruição, no leitor, na "tranquilidade contemplativa diante da coisa lida", que, agora é "ora deixado do lado de fora, ora guiado pelo comentário até o palco, os bastidores e a casa de máquinas".

De fato, esse é o efeito proporcionado ao leitor nesta renomada obra de Clarice Lispector. As posições tomadas pelo narrador Rodrigo S.M são fragmentadas e inconclusas e, em um primeiro momento, podem apresentar indícios de que são dignas de serem compreendidas sem qualquer questionamento quanto à confiabilidade por parte do leitor.

Além disso, cabe destacar que Clarice Lispector estruturou essa voz narrativa do modo a se infiltrar na consciência da jovem Macabéa, a fim de transmitir as impressões e sentimentos mais íntimos de sua protagonista:

> Teria ela a sensação de que vivia para nada? Nem posso saber, mas acho que não. Só uma vez se fez uma trágica pergunta: quem sou eu? Assustou-se tanto que parou completamente de pensar. Mas eu, que não chego a ser ela, sinto que vivo para nada. (LISPECTOR, 1993, p. 51)

Esse procedimento narrativo aproxima o leitor de questões de ordem afetiva da protagonista, tornando-o testemunha de suas angústias. Entretanto, abruptamente, Rodrigo retoma a narração em primeira pessoa e desconstrói quaisquer possíveis indícios de que Macabéa iria, por fim, ganhar voz. São nos raros momentos de transição entre a voz de Rodrigo, o narrador, e a representação da consciência de Macabéa que emerge através de sua escrita, que percebemos os diferentes níveis de estruturação narrativa do texto de Clarice Lispector.

Cabe enfatizar, ainda, que o texto é permeado de sutilezas formais que, em essência, só podem ser compreendidas quando os leitores são capazes de jogar o jogo narrativo proposto pelo narrador. A esse respeito, Iser (1996) é categórico:

> Só quando todas as perspectivas do texto convergem no quadro comum de referencências o ponto de vista do leitor torna-se adequado. Embora já não sejam eles representados no texto, ponto de vista e quadro de referências resultam da construção perspectivística do texto. (...) Daí resulta o esquema elementar do papel do leitor delineado no texto. Esse papel exige de cada leitor que assuma o ponto de vista previamente dado; só assim ele conseguirá captar as perspectivas divergentes no texto e juntá-las no sistema de perspectividade. (ISER, 1996, p. 74)

Assim, nossa discussão atentou para algumas das posturas do narrador na obra de Clarice Lispector. Em breve análise, foi possível perceber o papel atribuído ao leitor implícito deste texto, que é participativo e característico de romances contemporâneos.

Conclusões

Por fim, a partir das breves observações realizadas acima, podemos dizer que a voz narrativa da obra é multifacetada e multifuncional, pois não demonstra constância e estabilidade e utiliza-se das contradições, ironias e mediações entre uma instância narrativa e outra, para causar o efeito de forma fragmentada e indefinível. É como se o texto ficcional em questão tivesse a necessidade de prova que a literatura pode ser todas as coisas ao mesmo tempo e também pode ser uma só. Pode ser tudo em sua totalidade e nada em sua definição.

As variações estão presentes em todos os níveis da narrativa e desafiam não apenas o leitor, mas também a crítica, a tradição, os autores, as infindáveis tentativas de definir o objeto e até a própria Literatura. É como se o problema de definição do gênero fosse personificado pela obra, pois ela possui musicalidade, poesia, figuras de linguagem, discurso direto, discurso indireto, monólogo interior, trata sobre temas sociais, filosóficos, políticos, entre tantas outras singularidades características da obra de Clarice. Não é um narrador que conduz o relato, é como se a história norteasse o discurso, como se tivesse vontade própria cedida pelos mecanismos da voz que media os elementos constituintes do texto. A Literatura funciona como um organismo vivo, sustentado pela estrutura e vitalizado pela imersão histórica e social. Quem lhe dá vida? A palavra. Tudo começa e finda com um "sim".

REFERÊNCIAS

[1] ADORNO, Theodor. Posição do narrador no romance contemporâneo. Tradução Jorge de Almeida. *In*: ___ *Notas de Literatura I.* 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2012. pp. 55 – 63.

[2] GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa***.** Tradução Fernando Cabral Martins. 3. Ed. Lisboa: Vega, 1995.

[3] ISER, W. *O Ato da Leitura. Uma Teoria do Efeito Estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. 1 v.

[4] LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela.* 21. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

ARMA GRÁFICA: DESIGN DE ATIVISMO À SERVIÇO DO FEMINISMO

GRAPHIC ARM: DESIGN OF ACTIVISM AT THE SERVICE OF FEMINISM

Rafaela Pereira de Azevedo[a],
Paula Garcia Lima[b],

[a] *UFPEL, rafaelapazevedo@gmail.com*

[b] *UFPEL, paulaglima@gmail.com*

RESUMO

O feminismo e as questões de gênero, sexo e sexualidade tiveram suas bandeiras levantadas em diversos movimentos ao redor do mundo, pressionando e questionando a vida política, social e estruturas de comportamento ao longo do tempo. Muitas dessas lutas lideradas por mulheres, buscaram no design gráfico uma ferramenta para se fazerem escutar e contestar a sociedade. Encontraram na expressão gráfica, armas à serviço da luta pela causa. O presente artigo, sendo um recorte de uma pesquisa maior vinculada à Pós Graduação em Artes Visuais da UFPEL, pretende a análise do material gráfico militante resultante destas manifestações, através de uma análise documental, abarcando desde os aspectos das sufragistas no século passado até as movimentações em 2018, não existindo assim um recorte de tempo e lugar específico. O objetivo é perceber, através das peças de design de ativismo, as motivações ideológicas do movimento feminista de acordo com cada contexto histórico, observando o modo estratégico como o design foi e é utilizado para mobilização social, entendendo o valor e diversidade das soluções gráficas empregadas no desafio da defesa da mulher.

Palavras chave: Design, Ativismo, Feminismos.

ABSTRACT

Feminism and issues of gender, sex and sexuality have been flagged in various movements around the world, pressing and questioning political, social and behavioral life structures over time. Many of these struggles led by women have sought in graphic design as a tool to make them listen and challenge society. They found in the graphic expression, weapons in the service of the struggle for the cause. The present article, being a cut of a larger larger research linked to the Postgraduate in Visual Arts of UFPEL, intends the analysis of the militant graphic material resulting from these manifestations, through a documentary analysis, ranging from the aspects of the suffragists in the last century to the movements in 2018, so there is no specific time and place cut. The objective is to perceive, through the pieces of activism design, the ideological motivations of the feminist movement according to each historical context, observing the strategic mode as the design was and is used for social mobilization, understanding the value and diversity of the graphical solutions employed in the defense of women.

Keywords: Design, Activism, Feminisms.

Introdução

Arte e política: o que entrelaça essas duas esferas? Mikel Dufrenne [16] traz à luz a utopia como uma alternativa para essa relação. Não falamos da utopia como um mito, como uma descrição sonhadora de uma sociedade ideal. Para a autora Ribeiro [1] (1995), o pensamento utópico denuncia uma situação, que se traduz em engajamento político, uma vez que é impulsionado pelo desejo coletivo.

> O discurso utópico é tão criativo quanto uma obra de arte ou uma ação política e leva em conta o afeto e o imaginário. A ação utópica é selvagem e explosiva como nas barricadas de 68 em Paris, é pacífica e alegre como nos festivais dos hippies em Woodstock, e combativa como nas manifestações Tucúman Arde na Argentina. (RIBEIRO, 1995, p.165)

Aqui, a utopia se identifica enquanto "romântica", para Maria Eugenia Verdaguer [2] (apud MIYASHIRO, 2011) uma subjetividade contemporânea. De acordo com a autora, o sentimento utópico diante de crises fala de esperança revolucionária, onde rompe-se com o pensamento narcisista, contraído em si mesmo como uma espécie de salvaguarda e com medo do futuro, e se direciona no sentido da continuidade histórica, filtrando informações do passado que possam servir de guia e buscando novas soluções para impasses sociais, que prolonguem-se no futuro. .

É com esta filosofia, fortemente enraizada na década de sessenta e setenta, diante da agitação política e cultural da época - e que desadormeceu nos últimos dez anos - com amplas manifestações pelo mundo, que atuam alguns grupos ligados à comunicação visual contemporânea. E o design gráfico, firmemente enraizado na arena da comunicação, tem sempre se associado ao discurso social, político e à propaganda.

O design, sendo uma atividade centrada no ser humano e baseada em colaboração, experimentação e identificação (BROWN, 2010) [3], possui o poder de fomentar uma construção coletiva para denunciar a violência contra a mulher. Entender o design como ferramenta para mudança de algum panorama social nos remete diretamente ao Design de Ativismo. O campo trabalha com ações mobilizadas e que mobilizam pelo afeto, muitas vezes de forma revolucionária. O que se toma por intenção é que o Design de Ativismo, seguindo os conceitos de Fuad-Luke [4] (2009), pratique o design criando uma espécie de contra-narrativa que provoque transformações sociais.

Sobretudo o ativismo gráfico aparece desde as primeiras lutas do movimento sufragista na década de 1860 - movimento social, político e econômico de reforma, com o objetivo de estender o sufrágio às mulheres - até os dias atuais, e é o que será explorado nesta pesquisa. Esta pesquisa aborda as numerosas maneiras pelas quais as mensagens gráficas dos movimentos feministas ao longo do tempo desafiaram, alteraram e influenciaram o mundo político. Trata-se de um material de comunicação visual com alto valor não só pela linguagem gráfica empregada, mas também pelo registro histórico, reflexo de mobilizações sociais que nos trouxeram ao que somos hoje.

O presente artigo apresentará a leitura de peças gráficas dos movimentos feministas, previamente escolhidas de acordo com a disponibilidade documental dos registros, sem um recorte de espaço e tempo específico. Num primeiro momento, será feito uma descrição formal, com a explanação dos elementos formais utilizados nas peças. Em seguida, o cruzamento que parte das informações contidas nas imagens com seu contexto.

Desenvolvimento

A pesquisa pretende observar o feminismo enquanto movimento, por assim dizer, na prática, a partir das peças gráficas presentes nos registros documentais, assimilar o legado histórico dessas mulheres, o ganho de

[1] DUFRENNE, Mikel. Art et Politique. Paris: Union Générale d'Edition, 1974, apud RIBEIRO, 1995.

consciência a partir de suas conquistas, lutas e o nosso lugar dentro dele. Deixar que as próprias imagens criem voz, sem pretender, evidentemente, esgotar o sentido de uma experiência tão plural quanto polissêmica, dependendo do ângulo a partir do qual se olhe o feminismo.

Os conteúdos e formas de protesto, principalmente dentro do movimento feminista, são contextuais e relacionais, isto é, são modelados pelas condições políticas, culturais, organizacionais da ação coletiva. Assim, são desenhadas as fronteiras – que se misturam espontaneamente e não pontes, ligações artificiais - entre as gerações de ativistas do feminismo. Ao longo desta pesquisa, é possível constatar que o recorte de raça, gênero e classe social, enquanto reinvindicações contra-hegemônicas, são recentes e não ganha amplo espaço nos materiais gráficos das primeiras manifestações públicas. Nos registros fotográficos e documentais essa interseccionalidade intercepta de forma categórica o movimento feminista somente ao longo de sua evolução. Ainda assim, esta pesquisa pretende colaborar ao máximo para negação dessa universalização da mulher. Como aponta Djamila Ribeiro [5] (2017), a figura feminina é um mosaico que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade. Afinal "a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente determinadas" (RIBEIRO, 2017, p.70)

A metodologia científica utilizada nesta investigação se baseia em Gil [6] (1994), que a nomeia enquanto pesquisa básica, que objetiva gerar conhecimentos novos sem aplicação prática. Para além, é uma pesquisa qualitativa, cujas relações e os dados são analisados intuitivamente. Trata-se, também, de uma pesquisa bibliográfica que busca entender através de livros, artigos e demais publicações, conceitos de violência e discriminação, assim como o eixo político das imagens.

Resultados e discussões

Na passagem do século XIX para o século XX, as sociedades ocidentais eram notadamente influenciadas por correntes liberais, vale dizer, pautadas em ideais de liberdade individual e igualitarismo. Esse liberalismo era, no entanto, marcado pelo patriarcalismo. Nessa época, mulheres orquestradas por representantes dos EUA e do Reino Unido, brancas, de classe média, mostravam-se insatisfeitas com o seu estado de submissão e opressão.

As sufragistas reivindicavam igualdade jurídica e política, e utilizavam fortemente as manifestações nas ruas como via de acesso. Eram expoentes em termos de criatividade, inventando constantemente novas maneiras de chamar a atenção dos políticos e do público. As integrantes do movimento contavam com campanhas publicitárias e a força de uma mensagem central potente. Muitas vezes misturando o humor com incitações à raiva, as sufragistas conseguiram mostrar que ambos são necessários.

Os pôsteres acompanhavam o que havia de mais inovador nas técnicas gráficas da imprensa da época e a produção de materiais impressos era um dos pontos centrais da campanha sufragista, lembrando sempre que por tratar-se de um feminismo de classe média e alta, contribuía para disponibilidade de recursos financeiros e intelectuais. Imitavam a estética de tabloides sensacionalistas, com grandes títulos e desenhos ou fotos chamativas em primeiro plano. A máquina publicitária das sufragistas funcionava como uma engenharia muito bem organizada. Segundo Delap [7] (2018), o movimento produzia folhetos, faixas, cartazes diários anunciando que naquele mesmo dia aconteceriam reuniões noturnas, por exemplo. Na Figura 1, convocação para reunião das mulheres em torno do seu direito ao voto e na Figura 2 frases sobre reivindicação do direito ao voto pelas francesas, ambos utilizam a diferenciação do tamanho das tipografias, em caixa alta, como recurso para atrair a atenção dos leitores. O uso de tipografias diferentes se torna exagerado provavelmente em função da falta de outros recursos para diferenciação dos conteúdos.



Figura 1. Manifestação das sufragistas nas ruas da Inglaterra. Fonte: http://www.altreading.com/suffragettes-in-reading/



Figura 2. Sufragistas na França, 1940. Fonte: http://ieslasencinas.org/2018/02/06/derechos-de-las-mujeres-sufragistas-cien-anos-de-la-victoria-de-las-guerreras-por-el-voto-de-la-mujer/

Estas mulheres estavam criando um novo movimento popular que obviamente precisava ser popular, inclusive entre as próprias mulheres. Em uma sociedade dominada por homens, as mulheres são frequentemente criadas para se identificar com os homens, para ver as opiniões e os direitos dos homens como primordiais, e por isso muitas delas se opunham à sua própria libertação.

À vista disso, para Delap (2018), as campanhas iam muito além da mensagem de igualdade, e mostravam como o voto feminino poderia fazer a diferença nos lares, no trabalho, nas ruas, questões que preocupam todas as mulheres. Nos três cartazes à seguir, peças integrantes da coleção fixada na Biblioteca da Universidade de Cambridge, na Inglaterra, que celebra o centenário da primeira conquista do movimento sufragista britânico, a lei *Representation of the People Act*, de 1918, é possível identificar como as mais diferentes classes de mulheres eram visadas. Na Figura 3, a imagem da sufragista em ação é deixada de lado para mostrar uma costureira pobre, solitária, convidando o espectador a mudar a realidade desta, permitindo que ela participe da vida democrática e possa desta forma, melhorar sua vida.

Na Figura 4, o alvo se torna as mulheres acadêmicas, incluindo seus maridos que quase sempre permitiam e investiam em seus estudos, familiares e amigos. Com a frase "Condenados, lunáticos e mulheres não votam", as sufragistas chamam a atenção da sociedade que mesmo instruídas, as mulheres ainda estavam agrupadas com os "excluídos" da sociedade.

Na Figura 5, fica claro uma tática de aproximação das sufragistas de seus espectadores: o uso de ícones e símbolos que eram conhecidos do corpo social. Neste caso,a personagem retratada é a Sra. Partington, uma figura familiar da sátira política britânica do século 19, tentando conter o progresso com seu esfregão. Com o título "Vem com a maré" em destaque, o cartaz deixa claro que independente dos papéis que as mulheres estavam doutrinadas à exercer - donas de casa, mães - o reconhecimento político deveria avançar e iria beneficiar à todas.



Figura 3. Cartaz para campanha de sufrágio, elaborado pela Liga do Sufrágio de Artistas, 1910, Inglaterra. Fonte: https://www.cam.ac.uk/suffrage



Figura 4. Cartaz para campanha de sufrágio, elaborado pela Liga do Sufrágio de Artistas, 1910, Inglaterra. Fonte: https://www.cam.ac.uk/suffrage



Figura 5. Cartaz para campanha de sufrágio, elaborado pela Liga do Sufrágio de Artistas, 1910, Inglaterra. Fonte: https://www.cam.ac.uk/suffrage

A autopromoção era importante para o perfil público do movimento. Além dos cartazes, panfletos, faixas, as sufragistas tinham como carro chefe os jornais impressos. A função do periódico era primordial diante do crescimento do movimento e das proibições de qualquer publicação na imprensa tradicional, o que dificultava para os membros obter informações sobre o andamento dos acontecimentos. Para DiCenzo [8] (2003), junto com a visibilidade que o material gerava, o potencial interativo entre o jornal e seus leitores, e, consequentemente entre os membros do movimento nos escritórios e o público, era de extrema importância. Segundo a autora, em alguns casos o jornal foi o primeiro contato de pessoas com a pauta.

DiCenzo (2003) nos chama a atenção para um fator interessante sobre o significado deste material gráfico para o movimento das sufragistas: uma espécie de farol para as pessoas em perigo.

> Jornais, como crachás e cores da união, serviram como indicadores para o público de lealdade à causa ou à determinadas organizações particulares, assim como mantinham seus membros unidos… Cópias de Votos para Mulheres sinalizavam reconhecimento e solidariedade entre estranhos (geralmente nos trens). Pelas mesmas razões, havia muitos simpatizantes que eram relutantes em serem vistos com ou comprando os jornais. (DICENZO, 2003, p.19, tradução nossa)

Ao contrário da imprensa comercial, as vendas dos jornais sufragistas contribuíram para receita da organização, sem visar o lucro. O objetivo era solidificar o movimento e converter o público à causa. O papel do próprio vendedor(a) de jornal foi fundamental para o funcionamento dessa engrenagem, recebendo inclusive várias homenagens nas páginas dos periódicos. Segundo Dicenzo (2003), além de serem a maneira mais barata e eficiente de aumentar a circulação e alcançar novos leitores, que tinham fácil acesso ao jornal mesmo em um ambiente público, o vendedor de papel oferecia a alguns clientes o grau de anonimato necessário.

As sufragistas eram ativistas políticas com grande experiência em mídia. Dois dos mais conhecidos jornais, *The Suffragette*, produzido pela União Social e Política da Mulher, e *Votes for Woman*, editado pelo orgão Sufragistas Unidas, deixam isso claro em suas folhas. Os jornais associam a imagem do movimento com mulheres bem sucedidas. O *The Suffragette* (figura 6), em sua edição de Natal de 1913 intitulada “Onde se lê o ‘Sufragette’”, retratou fotografias de mulheres reconhecidas pela sociedade espalhadas por diversos lugares do mundo, como Roma e Egito, atentas à sua cópia do jornal. Como afirma DiCenzo (2003), as imagens de mulheres politicamente bem informadas e ativas usadas como modelos, se tornavam anúncios da causa.



Figura 6. Página do jornal *The Suffragette*, 1913, Inglaterra. Fonte: https://doi.org/10.1080/09612020300200345

Os anos 60 e 70 costuma caracterizar a fase da luta feminista pelos direitos reprodutivos e das discussões acerca da sexualidade. Segundo Consolim [9] (2017), nessa época surge os primórdios da percepção do machismo como estrutural. Para a autora, o feminismo nesse estágio buscava incentivar as mulheres a perceber os aspectos de suas vidas pessoais como profundamente politizados e como reflexo de estruturas de poder sexista. Questionavam condição econômica e social feminina atrelada ao sexo e à sua função reprodutiva.

Uma das manifestações mais icônicas foi a de autoria das ativistas do *Womens´s Liberation Movement* contra o concurso "Miss América", em 1968, na qual queimaram simbolicamente objetos-fetiche da beleza feminina (sutiãs, sapatos de salto alto, cílios postiços). Nessa época, mulheres também foram acusadas de serem radicais na rejeição ao que deveria ser natural da atitude feminina perante a sociedade. As feministas criticavam os concursos de beleza por enxergarem as mulheres como objetos, perpetuando a noção de que a aparência tem mais valor na figura feminina. No registro fotográfico do evento (figura 7), percebe-se a produção artesanal do material, dando destaque à tipografias mais próximas do estilo psicodélico que regia a época. Para chamar a atenção para frases de efeito "Bem vindo ao Miss América, leilão de gado", a tipografia da primeira parte da frase se alterna com a segunda, para associar diretamente ao assunto de cada parte. Atenta-se também para a outra peça, que aparentemente foi produzida através de impressão. Nela, a figura da mulher nua possui marcas no corpo que dividem seu corpo em pedaços de carne, como é efeito aos animais, uma critica direta à objetificação e à posse do corpo feminino.



Figura 7. *Bra-Burning* ou A queima de sutiãs, protesto contra a realização do concurso de Miss América em 7 de setembro de 1968, Atlantic City, EUA. Fonte: https://www.wnyc.org/story/first-protest-miss-america-pageant-1968/

É nesse cenário que o feminismo negro cresce enquanto vertente independente; pois, ao mesmo tempo em que as feministas negras se apoiavam em análises históricas e empíricas para explicar sua opressão, também se intensifica a busca pela ancestralidade, para fins, justamente, de fortalecimento da própria identidade negra, e, mais especificamente, de mulher negra.

Na fotografia voltada ao feminismo negro da época (figura 8), o material gráfico de protesto aponta para o fator raça e classe como legitimador de opressão. O texto "Nós representamos as mulheres negras e de terceiro mundo, a raça humana mais explorada e oprimida", feito aparentemente de forma artesanal, explana a discussão sobre a interseccionalidade e o feminismo identitário.

As políticas e filosofias identitárias acabaram se fortalecendo e se estenderam também ao movimento (até então) GLS, dado o primeiro passo para as questões de gênero. No registro documental dos anos 70 (figura 9), mulheres seguram material de protesto, mais uma vez de aparência caseira, pedindo liberdade e respeito pela escolha sexual. Frases como "Olá mamãe" e "Eu me sinto bem, lésbica viva" demonstram que tratava-se de uma quebra de paradigma de uma sociedade extramamente conservadora e que elas estavam certas de suas opções, que não tratava-se de uma"doença". Chama a atenção um cartaz em especial: o que conta com dois simbolos do sexo feminino e a frase na parte superior "Sim, mulher!", indo em oposição ao fator feminilidade como condição de ser mulher.



Figura 8. Mulher negra mostra cartaz de protesto. 1975. Fonte: https://br.pinterest.com/pin/126452702012555811/



Figura 9. Protesto de mulheres LGBTS, EUA, 1969. Fonte:https://www.buzzfeed.com/erinlarosa/15-inspiring-photos-from-the-70s-gay-rights-protests?utm_term=.jcd4orNvR#.nmYNVrljv

Segundo Ribeiro (2014), início da década de 90, marcados por diversas mudanças profundas na sociedade ocidental, como o fim da União Soviética e a queda do muro de Berlim, as ditaduras na América Latina também começavam a se dissolver, o neoliberalismo e o hiperconsumismo se espalhavam com força pelo mundo, começou-se a discutir os paradigmas estabelecidos nas gerações anteriores, colocando em discussão a micropolítica. Nesse período, as feministas continuariam a desenvolver a ideia inicial de interseccionalidade de suas antecessoras, de forma a evitar a universalização do conceito de mulher – presente no universos do feminismo do sufrágio e da "segunda onda", reconhecendo as diferentes variedades de identidades e experiências de mulheres. A mulher sai da posição de vitima para tomar posse total de sua liberdade de escolha. É rejeitado qualquer tipo de padrão ou estereótipo associado à mulher.

Tanto gênero quanto categorias biológicas, portanto, seriam vistas como construções sociais, fruto de ciências enviesadas pelo olhar masculino. É o meio onde Judith Butler

desenvolve sua tese de doutorado, *Problemas de gênero* (1990), o que lançaria as sementes da teoria queer, que rompe a relação sexo e gênero e aposta em performance e performatividade do gênero.

Nos últimos vinte anos, o feminismo mundial foi marcado principalmente pelo uso maciço das redes sociais para organização, conscientização e propagação dos ideais feministas. Pautas como aborto, cultura do estupro, representação política, violência contra mulher aparecem em alta nessa jornada aparentemente incoesa, mas demasiadamente coerente.

Tratam-se de mobilizações sem lideranças e com democracia de demandas. A exemplo, temos as marchas de 2013 no Brasil. Ao observar os registros do material de ativismo dessas manifestações (figura 10) é possível concluir que trata-se de questionamentos de várias frentes: liberdade de expressão, aborto, sororidade, entre outros.



Figura 10. Manisfestações sociais no Brasil. Belo Horizonte, junho de 2013. Autora: Priscila Musa
Fonte: https://www.grafiasdejunho.org/

Uma performance que observa-se difundir nessa recentíssima onda de protesto, é a da mobilização da vergonha ou do embaraço. Como exemplo, o cartaz que faz parte da coleção Inimigo Público, do coletivo Vertentes (figura 11). Com uma linguagem gráfica contemporânea, cores quentes, recortes, sobreposições, o intuito é lembrar como se posicionou candidatos à cargos públicos. Relevante perceber que essas peças gráficas de ativismo em sua maioria são disponibilizadas ao público de graça, algumas vezes com instruções de como e onde aplica-las. Há casos de gráficas que se disponibilizam a fazer impressão de forma gratuita.



Figura 11. Cartaz do coletivo Vertentes. São Paulo, 2017. Fonte: https://www.vertentescoletivo.com/

Nesse momento, as peças completamente artesanais atestam a pulverização do movimento, onde todos podem levantar suas bandeiras. O movimento se organiza se forma partilhada. Cada um tem sua voz.

Conclusões

Este capítulo englobou as marcas deixadas ao longo do tempo pela caminhada do feminismo. O design proporciona o contato entre essa massa de reinvidicações e a sociedade como tudo. O design dá voz, dá um rosto e defende com suas ferramentas o poder da humanidade como um todo de perseguir um lugar melhor para se viver e conviver. Com efeito, conhecer a história de lutas e vitórias do movimento feminista é hoje imprescindível à nós e deve nos servir de inspiração. Através do design de ativismo enquanto ferramenta, é possível perceber a pauta de combate de cada geração dessas mulheres.

Para entendermos melhor o momento em que estamos, para avançarmos e aprofundamos as lutas presentes e futuras, nada mais sábio que retomarmos as trajetórias, os motivos e a forma com que milhares de mulheres se movimentarem e romperam suas amarras por um outro tipo de sociedade ao longo da história.

Através dessas histórias, adquirimos uma posição privilegiada para rever acertos e erros, sobretudo para lembramos que o protagonismo das mulheres está relacionado a um processo histórico e de que antes de nós, outras mulheres compreenderam que a organização coletiva é o método fundamental para a conquista de direitos.

REFERÊNCIAS

[1] RIBEIRO, Marília Andrés. *Arte e política no Brasil: a atuação das neovanguardas nos anos 60*. In: FABRIS, Annateresa (Org.). (1998). Arte e política: algumas possibilidades de leitura. São Paulo: FAPESP; Belo Horizonte: C/ Arte.

[2] MIYASHIRO, Rafael. *Com design, além do design: os dois lados de um design gráfico com preocupações sociais*. In: BRAGA, Marcos Cobra (Org.). O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação. São Paulo: Senac, 2011, p. 65-85.

[3] BROWN, Tim et al. *Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Elsiever, 2010.

[4] FUAD-LUKE, Alastair. *Design Activism: Beautiful Strangeness for a Sustainable Wolrd*. Londres, Earthscan, 2009.

[5] RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala***.** Minas Gerais: Letramento/Justificando, 2017, 112p.

_____. *As diversas ondas do feminismo acadêmico*. 2014. Disponível em:<https://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/feminismo-academico-9622.html> Acesso em: 2/8/2018

[6] GIL, A.C**.** *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Ed.: Atlas, vol.4, São Paulo, 1994.

[7] DELAP, Lucy. Entrevista condecida. Inglaterra, 2018. Disponível em: Acesso em: 25/6/2018.

[8] DICENZO, Maria. *Gutter politics: women newsies and the suffrage press, Women' History Review*, 2003, 12:1, 15-33. Disponível em: Acesso em: 5/8/2018.

[9] CONSOLIM, Verônica. Segunda onda feminista: desigualdade, discriminação e política das mulheres. 2017. Disponível em: Acesso em: 2/8/2018.

VIRADA MATERIAL: A CONTRIBUIÇÃO DE DUAS AUTORAS FEMINISTAS

MATERIAL TURN:CONTRIBUTION OF TWO FEMINIST AUTHORS

Raquel Basilone Ribeiro de Ávila[a]
Paula Sandrine Machado[b]

[a] *Dpto de Psicologia Social e Institucional./Instituto de Psicologia/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, raquelbasilone@gmail.com*

[b] *Dpto de Psicologia Social e Institucional./Instituto de Psicologia/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, machadops@gmail.com*

RESUMO

A proposta desse trabalho é trazer a perspectiva de duas autoras feministas no âmbito da virada material e suas possíveis contribuições para as pesquisas nas humanidades. É importante situar tal viés mediante crítica ao antropocentrismo assim como à divisão entre o aspecto discursivo e material da realidade. Considerando que algumas dualidades (tais como cultura/natureza, mente/corpo, subjetivo/objetivo, racional/emocional) já haviam sido contestadas no âmbito da nomeada virada linguística, essa nova perspectiva passa a não separar a matéria da linguagem. Nessa nova compreensão, questões fundamentais sobre ontologia, epistemologia, ética e política tomam novos contornos, colocando dilemas sobre o que é o "real" e o que suscitam relações entre natural, humano e não humano. Debruço-me sobre as considerações de "material-discursivo" de Donna Haraway, assim como seus argumentos sobre conhecimento situado e suas implicações. Na interface entre o científico, o tecnológico, o político e o humano de Karen Barad, introduzo o conceito de intra-ação, no âmbito do realismo agencial, assim como o conceito de difração, proposto por Donna Haraway e desenvolvido também por Karen Barad. Por fim, posiciono tais entendimentos como parte do viés teórico de uma pesquisa de mestrado em psicologia social, na área de sexualidade, ainda em fase inicial, sobre a produção de dores no BDSM (cujo acrônimo significa Bondage/Disciplina, Dominação/Submissão e Sadismo/Masoquismo).

Palavras chave: Donna Haraway, Karen Barad, feminismo materialista, BDSM, dor.

ABSTRACT

The proposal of this work is to bring the perspective of two feminist authors within the scope of the material turn and their possible contributions to research in the field of Humanities. It is important to situate such a paradigm through the critiques to anthropocentrism as well as the division between the discursive and material aspect of reality. Considering that some dualities (such as culture / nature, mind / body, subjective / objective, rational / emotional) had already been challenged within the so-called linguistic turn, this new perspective does not separate the matter from language. In this new understanding, fundamental questions about ontology, epistemology, ethics, and politics take on new shapes, bringing dilemmas about what is "real" and what arouses natural, human, and nonhuman relations. I pay attention to Donna Haraway's "material-discursive" considerations, as well as her arguments about situated knowledge and its implications. In the interface between scientific, technological, political and human of Karen Barad, I introduce the concept of intra-action in the scope of agential realism, as well as the concept of diffraction, proposed by Donna Haraway and developed by Karen Barad as well. Finally, I place these understandings as part of the theoretical research as gradute student in social psychology, in the area of sexuality, still in its initial stages, about the production of pain in BDSM (whose acronym stands for Bondage / Discipline, Domination / Submission and Sadism /Masochism).

Keywords: Donna Haraway, Karen Barad, material feminism, BDSM, pain.

Introdução

O presente trabalho busca pensar as contribuições de duas autoras feministas, Karen Barad e Donna Haraway, situando-as de maneira mais ampla na virada material, estabelecendo o recorte da teoria feminista. Buscarei me concentrar apenas nos conceitos de intra-ação, no âmbito do realismo agencial de Karen Barad, assim como o conceito de difração, proposto por Donna Haraway e desenvolvido também por Barad, no intuito de articulá-los nas interfaces entre a teoria feminista, a ciência, a tecnologia e a política.

A virada material a que me refiro é a uma parte específica da teoria feminista que é constituída por esforços de algumas acadêmicas em trazer a matéria para o centro dos debates. Tal proposta tem como um de seus propósitos questionar a dualidade entre a realidade discursiva e a material que perpassam cultura, história, discurso, tecnologia, biologia e "ambiente" sem privilegiar qualquer desses polos. As mudanças trazidas abrem questões fundamentais sobre ontologia, epistemologia, ética e política.

O objetivo, por fim, é situar as contribuições de tais autoras para o trabalho de dissertação que desenvolvo no mestrado em Psicologia Social. É um trabalho que pensa sobre a produção das diferentes dores no contexto do BDSM (cujo acrônimo significa Bondage/ Disciplina, Dominação/ Submissão e Sadismo/ Masoquismo) enfatizando a materialidade do que toma forma nas práticas, conforme são continuamente performadas não apenas por agentes humanos como também não humanos.

Considerando que a preocupação com materialidade está presente em diversas autoras, compreendendo muitos movimentos dinâmicos e inovadores neste novo paradigma, seria impossível representar todos eles em tão poucas páginas, sendo que as autoras escolhidas, Donna Haraway e Karen Barad, podem e devem despertar diálogos além dos explorados aqui.

A virada material

Inicio desfazendo um equívoco bastante frequente a quem não tem ainda conhecimento da proposta materialista que proponho investigar. Por ter mesma nomeação, o feminismo material, de influência marxista, é referência comumente confundida com o feminismo material (ou feminismo neomaterialista), sendo importante distinguir entre as propostas. As autoras Stacy Alaimo e Susan Heckman afirmam que enquanto o feminismo material marxista coloca em pauta as questões de classe e análises de classe como centrais, as autoras dessa nova perspectiva material emergem primariamente do feminismo corporal, do feminismo ambiental e dos estudos da tecnologia e ciência, abrangendo a materialidade da corporalidade humana e, também, das materialidades não humanas. (ALAIMO; HECKMAN, 2008) Mas o fato de não serem a mesma coisa não quer dizer que não existam relações entre tais linhas teóricas.

Donna Haraway, no artigo *Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*, publicado originalmente em 1988, critica amplamente o humanismo marxista, alegando que este não historiciza qualquer coisa que as mulheres não tenham feito por salário. Ainda que a teoria feminista tenha usado dessa mesma ferramenta, de maneira muito mais eficiente, com "versões das teorias de perspectiva, insistência na corporificação uma rica tradição de críticas da hegemonia, sem a desqualificação dos positivismos e relativismos e teorias nuançadas da mediação" (Haraway, 1995, p.14), o interesse é fazer um projeto de ciência que ofereça explicações melhores numa relação crítica, reflexiva em relação às práticas de dominação, opressão e privilégios que todas as posições contêm.

Karen Barad (2012), em uma entrevista, define virada material como um desvio de curso. Nesse sentido a virada, ao invés de ruptura, está relacionada ao legado das referências, que trazem junto a elas conhecimentos e conceitos. Tal consideração temporal sugere um particular viés ontológico,

ou onto-epistemológico para questão dessa (não ruptura) da virada material, considerada aqui enquanto fenômeno. Isso será retomado adiante e melhor contextualizado mediante o realismo agencial da autora, e apesar de ser importante assinalar que não se apresenta como um momento particular, trata-se de pensar que "fenômenos são reconfigurações contínuas de materializações espaço-temporais" que não são necessariamente ordenadas de maneira linear. (JUELSKJÆR; SCHWENNESEN, 2012, p.12).

Portanto, não diz respeito a uma quebra com o passado, mas a uma des/continuidade com uma história muito rica das obrigações feministas com o materialismo – o que não é o mesmo de algumas perspectivas que se autoproclamam "movimentos" e não necessariamente se aliam ao feminismo, estudos queer, estudos pós-coloniais, etc., em uma quebra nítida de ideias. Para a autora

> "Naturalmente, os novos materialismos estão em dívida com Marx, assim como outros são devedores ao marxismo, incluindo Foucault e uma geração de engajamentos feministas com visões marxistas que viajam sob os nomes "feminismos materialistas", "estudos feministas da ciência", para citar alguns." (Barad, 2012, p.13, tradução minha)

Os avanços também se valeram de muitas das lições que foram desenvolvidas na virada linguística. Pode-se dizer que a virada material configura-se na crítica à nomeada virada linguística, sem descartar suas contribuições. Merece atenção o debate sobre a dualidade constituída entre linguagem e materialidade. As autoras Stacy Alaimo e Susan Heckman destacam que:

> Talvez devido à sua centralidade no pensamento modernista, os pós-modernos estão muito desconfortáveis com o conceito de real ou o material. Enquanto que a epistemologia do modernismo está fundamentada no acesso objetivo ao mundo real/natural, os pós-modernistas argumentam que o real/material é inteiramente constituído pela linguagem; que o que nós chamamos de real é um produto da linguagem e tem a sua realidade apenas na linguagem. Em seu zelo para rejeitar o fundamento modernista na matéria, os pós modernistas viraram para o polo discursivo como a fonte exclusiva da constituição da natureza, da sociedade e da realidade. Muito longe de desconstruir as dicotomias da linguagem/realidade ou da cultura/natureza, eles rejeitaram de um lado e abraçaram do outro. (ALAIMO E HECKMAN, 2008, pg. 2-3, livre tradução minha)

Isso quer dizer que a linguagem e o discurso ainda importam, ou seja, pode-se dizer que, em termos gerais, ampliam-se os paradigmas do pós-estruturalismo, pós-modernismo e dos estudos culturais para considerar, de forma mais produtiva, o agenciamento, o "pensamento" e a dinâmica de corpos, entidades humanas e não humanas e naturezas. Para tal, é proposto repensar radicalmente a materialidade, e o que seria a própria substância de corpos e naturezas. (ALAIMO E HECKMAN, 2008)

Embora não traga especificamente tal radicalidade, Judith Butler (1999), em *Corpos que Pesam,* apresenta uma concepção material de sexo. A autora exerceu contribuição significativa no feminismo ao pensar a categoria gênero, desnaturalizando os conceitos antes enraizados numa lógica que fixava e submetia sujeitos ao poder, operacionalizadas pelas instâncias médicas, linguísticas, etc. Tais normas precisam ser constantemente reiteradas, mostrando que a materialização dos corpos perante as normas nunca é completa e está suscetível a instabilidades e rearticulações. Sua crítica ao sujeito "mulher" como universal questiona quais relações de dominação e exclusão são esculpidas inintencionalmente por essa lógica da identidade, mesmo considerando sua importância histórica para visibilidade.

Sara Ahmed (2008) evidencia questões importantes que Judith Butler traz, destacando como as histórias se sedimentam no modo pelo qual o corpo se materializa, ganhando entendimento nesse processo dinâmico de materialização. É uma compreensão do sexo conectada com a sedimentação das normas corporais através do tempo, fazendo referência a Michel Foucault.

O diálogo com o autor é digno de atenção na medida que atenta para modo como o poder regulador, muito mais que agir sobre um sujeito pré-existente, delimita e forma o sujeito no processo de sujeição que produz gênero, ou seja, tornar-se sujeito de uma regulação equivale a ser assujeitado por ela.

Michel Foucault também é apontado como referência nos estudos feministas, tendo seus conceitos e ideias retomados, desenvolvidos e criticados por diversas autoras, incluindo as duas escolhidas para este trabalho. Karen Barad (2003), o referencia em suas considerações sobre poder e linguagem, e Donna Haraway (2000), amplia a noção foucaultiana de biopolítica e implosão do poder pela metáfora do ciborgue.

A matéria humana e não humana

Conforme nos contam Myra Hird e Celia Roberts (2011), historicamente a associação da mulher com a natureza marcou o discurso patriarcal heteronormativo. Este discurso primeiramente distanciou o homem da natureza, associando então a mulher com a natureza. Em resposta, as feministas ocidentais desfizeram tal associação. O próprio processo de exclusão instanciou, no entanto, a inevitável relação entre sexo/gênero e natureza. Desde então estão presentes nessa discussão categorias do velho ocidente inauguradas por Kant, que afirmam a superioridade humana sobre a natureza – uma manobra que é política, social e econômica. Por isso a importância de delinear o humano e o não humano, diferenciando-os. (Hird, Roberts, 2011)

Em vários sentidos, a teoria feminista tem lutado com a caída dessa manobra politica, social e econômica desde então. E ainda que a descentralização do humano possa dar a impressão da reiteração de uma nova dualidade, humanos e não humanos, o argumento traz a proposta de uma relacionalidade profunda. Por isso, reconhecer o traço de não humano em toda figuração do humano também significa ser conhecedor da exclusiva e excludente economia de discursos relacionando ao que significa ser, viver, atuar ou ocupar a categoria de Humano, o que tem efeitos materiais reais. (Hird; Roberts, 2011)

A discussão pode ser bem ilustrada na figura do ciborgue de Donna Haraway (2000). É um ser que transgride fronteiras, sendo híbrido entre máquina e organismo, criatura de ficção ao mesmo tempo que assume realidade social. Feito ilusão de ótica, metáfora preferida da autora, é ele mesmo uma ontologia: realidade material condensada da imaginação e comprometido com a parcialidade, a ironia e a parcialidade. Potência política estratégica, sua mistura do orgânico e do técnico é inacabada com o propósito de provocar novos sentidos, ainda que não perca sua historicidade.

A complexidade dessa figura coloca a descentralização da figura humana como decisiva para a compreensão do mundo, sendo uma das características comuns a produções desse paradigma, de modo que as contribuições no campo científico estendem-se para diversas áreas do conhecimento, indo desde a física, biologia e humanidades e tendo encadeamentos específicos em cada caso. Ao trazer entrelaçamentos disciplinas e desenvolver teorias que definem o humano, o não humano, o tecnológico e o natural como agentes, as teorias que dão peso à materialidade demonstram que os enfoques sobre interações entre a matéria humana e não humana tem implicações capazes de aumentar o alcance do lugar da mulher e de outros neste mundo. (ALAIMO; HEKMAN, 2008).

Tais entrelaçamentos, que podem ser lidos como ‘emaranhamentos’ por Karen Barad, provocam sobre a relacionalidade como sendo imanente e intra-ativa, conceitos que explicarei com mais profundidade no tópico adiante. Isso significa dizer que o espaço e o tempo se reconfiguram conforme os fenômenos continuamente ocorrem. Sendo assim, as fronteiras nunca são pré-existentes. Então a divisão se desfaz e refaz a cada instante, seres humanos já fazem parte de fenômenos não humanos: o humano emerge em relação ao não-humano. (Barad, 2003)

Friso aqui que abordagem de Karen Barad, que ousa transitar entre disciplinas como a física (campo no qual tem vasta trajetória,

especialmente física quântica), filosofia e estudos feministas, recebeu respostas ambivalentes, ora sendo referência de estudos (como Donna Haraway, nos estudos sobre o Antropoceno, Suzanne Fraser e Kylie Valentine, sobre o sangue na *body modification,* Vitellone, sobre a agência da seringa entre entre adictos, Sari Irni sobre a materialidade dos hormônios, apenas para dar alguns exemplos) ora acusada de criar novos binarismos (Ahmed, 2008) e mal entendida na alegação de pular escalas entre os planos micro e macro (Hollin; Forsyth; Giraud et al, 2017).

Reconhecer a importância das materialidades na produção do conhecimento e do mundo coloca em cheque a separação entre a realidade discursiva e a material (sem se deslocar entre esses polos, ou melhor, eliminando essas polaridades) e descentraliza a figura humana como cerne da compreensão do mundo. As consequências dessa mudança afetam o modo como se concebe o fazer científico seja politicamente, ontologicamente, epistemologicamente e eticamente.

Os conceitos de intra-ação e difração e a epistemologia/ ontologia/ ética.

> A epistemologia enquanto projecto filosófico é indissociável da emergência e consolidação da ciência moderna. Se a sua pretensão era constituir-se numa teoria do conhecimento, ela acabaria por se tornar um projecto paradoxal. Por um lado, a epistemologia pretendeu identificar um lugar exterior a todas as formas de conhecimento e de práticas de produção de conhecimento que permitisse avaliá-las de maneira independente através da adjudicação da sua capacidade de estabelecer a distinção entre a verdade e o erro, mas também de definir os critérios de distinção entre enunciados verdadeiros e falsos. (NUNES, João A., 2008, pg. 47)

A ciência se faz em uma produção de conhecimento que nunca é neutro, sendo que a própria tentativa de fazê-la parecer alheia a uma localização diz muito a respeito de como se constituiu. Toda atividade científica produz efeitos ou consequências que tornam a/o cientista co-responsável pelas diferenças que essas práticas causam no mundo. Já mencionada, a autoridade científica que é constantemente reiterada em equipamentos sofisticados de poder eficazmente instalados na academia, muitas vezes aparecendo como o saber biomédico hegemônico, por exemplo, tem crítica feroz em Donna Haraway (1995). Afirmando a importância da parcialidade do saber como visão dotada de objetividade e racionalidade, traz uma perspectiva feminista em que o papel da ética e da responsabilidade na pesquisa implicam em desconstruir a própria dicotomia criada para o papel de pesquisadora. Donna Haraway acrescenta que:

> "a alternativa ao relativismo não é a totalização e a visão única que, finalmente, é sempre a categoria não marcada cujo poder depende de um sistemático estreitamento e obscurecimento. A alternativa ao relativismo são saberes parciais, localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão, chamadas de solidariedade em política e de conversas compartilhadas em epistemologia [...] A "igualdade" de posicionamento é uma negação de responsabilidade e de avaliação crítica. Nas ideologias de objetividade, o relativismo é o perfeito gêmeo invertido da totalização; ambos negam interesse na posição, na corporificação e na perspectiva parcial; ambos tornam impossível ver bem." (HARAWAY, 1995, pg. 24)

Trata-se de imprimir objetividade ao situar quem conduz a pesquisa, sem naturalizá-lo indiscriminadamente, seja na posição neutra, seja na relativista. Embora conste em outra obra, a ideia de ator material-semiótico de Donna Haraway (HARAWAY, 1992b) relaciona-se à questão da produção de conhecimento mostrando outra faceta de sua teoria, expondo de que maneira humanos não são os únicos atores na construção de entidades de qualquer discurso científico – máquinas e outros parceiros são construtores ativos de objetos científicos também. Não há objetos pré ou extra-discursivos. Para a autora, experiência é um processo semiótico, sendo que a ideia de "ator material-semiótico" destaca que os objetos do conhecimento tem parte ativa nos aparatos de produção corporal, sem nunca implicar a presença imediata de tais objetos ou,

o que é a mesma coisa, sua determinação final ou única do que pode contar como conhecimento objetivo de um corpo biológico em uma conjuntura histórica particular. (Haraway, 1992)

Há outras autoras vinculadas a virada cultural que também tem e comum a ampliação do conceito de agência e poder para a natureza não humana. Mais que isso, entram na questão das fronteiras materiais da interação entre humanos e não humanos, de modo que nenhum tipo de objeto, como corpos, máquinas e mesmo os instrumentos que mediam as relações, pré-existem. Seguindo esse raciocínio, o conceito de intra-ação é crucial no entendimento do processo de materialização, chamado de fenômeno por Karen Barad. Intra-ação se contrapõe ao conceito de interação por rejeitar que qualquer existência preceda as relações que as constituem. É um termo que bagunça o senso de causalidade, que presume que indivíduos produzam ou sejam anteriores a um efeito. Indivíduos materializam-se na intra-ação. Isso não quer dizer que não existam anteriormente, mas que a existência não é previamente determinada.

Assim, é através das intra-ações agenciais específicas que as fronteiras e propriedades de indivíduos internos ao fenômeno tornam-se determinados e articulações materiais particulares do mundo tornam-se inteligíveis.

Pode-se pensar que as forças materiais que constituem a reiteração iterativa do "eu", colocam em questão as forças políticas, e a noção potente da ação das forças neoliberais. Tal leitura, quando borra fronteiras disciplinares entre a filosofia e a física (numa leitura que a própria autora chama de difrativa), seguindo o viés de Niehls Bohr, mostra a importância da noção de aparato para os fenômenos. A materialidade do aparato é constitutiva do fenômeno, sendo seu detalhamento importante. Por esse motivo os conceitos são materialmente instanciados pelo aparato e possuem configurações materiais específicas. Não se trata de uma mera simetria entre a matéria humana e não humana. É justamente nesse sentido que o entendimento de performatividade, agência e poder são importantes para Judith Butler (enquanto reiteração iterativa no processo de materialização dos corpos, aqui estendido também à matéria não humana) e Michel Foucault (à medida que mostra implementações de poder diretamente conectadas com o corpo, entre funções corporais, processos fisiológicos, sensações e prazeres, numa análise complexa em que aspectos históricos e biológicos se entrelaçam ao desenvolvimento de modernas tecnologias de poder).

Na ontologia epistemológica do realismo agencial há uma inseparabilidade ontológica. Do mesmo modo que tempo e espaço não são anteriores aos fenômenos em suas reconfigurações iterativas intra-ativas em constante curso. A separação entre micro e macro é, então, ilusória, ou, contingencial, por isso as críticas à sua teoria sobre o salto de escala caem perante tal aspecto.

Em um relato realista agencial, é mais uma vez possível reconhecer a natureza, o corpo e a materialidade na plenitude de seu devir, sem recorrer à ótica da transparência ou da opacidade, às geometrias de exterioridade ou interioridade absoluta e à teorização do humano como causa pura ou efeito puro, permanecendo, ao mesmo tempo, resolutamente responsável pelo papel que "nós" desempenhamos nas práticas entrelaçadas de conhecer e se tornar.

Fabíola Rohden (2018) utiliza as noções de Karen Barad no que se refere aos processos de materialização, que produzem diferenças à medida que produzem interferências sendo constitutivos do próprio fenômeno nas práticas discursivo-materiais. Ao seguir as redes articuladas nas transformações corporais pelo uso de recursos biomédicos, especialmente através de médicos/as e consumidores/as envolvidos em tratamentos hormonais, seguir a perspectiva do realismo agencial confere a possibilidade de uma perspectiva que privilegia os processos de materialização implicados na pesquisa. Tais processos envolvem padrões de difração.

A difração, nesse sentido, não registra onde as diferenças aparecem, ao invés disso,

assinala onde os efeitos dessas diferenças aparecem. O termo é utilizado por Karen Barad, tendo sido desenvolvido originalmente por Donna Haraway, emprestado da ótica, criticando a noção de reflexão e refração, que mapeiam o igual deslocado. Desse modo, colabora para um fazer científico que quebre o prisma representacionalista de reprodução, questionando a lógica da cópia em favor do que possa multiplicar e proporcionar articulações inusitadas. Desse modo, o social e o científico podem se aproximar, numa relação de exterioridade interna. Ao invés da ilusão da fixidez e da essencialização, essa 'ótica' sugere o treino de uma visão mais sutil.

> [...] um fenômeno material-discursivo que desafia a suposta separabilidade inerente de sujeito e objeto, natureza e cultura, fato e valor, humano e não humano, orgânico e inorgânico, epistemologia e ontologia, materialidade e discursividade. A difração marca os limites da determinação e permanência das fronteiras. (BARAD, 1997, p. 381):

São questões de relacionalidade e fronteiras (performadas, mas não constitutivas) sobre as quais convergem e difratam Karen Barad e Donna Haraway, em suas particularidades de estudos.

Conclusão – as contribuições de Karen Barad e Donna Haraway para uma pesquisa sobre dores no BDSM

Para explicar sobre a contribuição das referidas autoras da virada material para a minha pesquisa, primeiramente, vou apresentar rapidamente o estudo que proponho. BDSM, que costumo apresentar brevemente pelo acrônimo com os pares Bondage/ Disciplina, Dominação/ Submissão e Sadismo/ Masoquismo, é um pouco mais complexo que isso, mas não pelos diferentes entendimentos que as preocupações com saúde, sanidade e consensualidade possuem entre praticantes, ou pelos constantes debates sobre os limites de representação dos perfis de bottoms, Tops e switchers[17]. Isso se deve ao fato de que discussões fazem parte de um grupo específico, à parte de muitas pessoas que vivenciam algo que poderia ser assim nomeado em suas intimidades sexuais, o que dificultaria o acesso aos praticantes e a definição da sigla, especialmente depois que um público bem amplo começou a acessar a obra *50 Tons de Cinza* que recentemente fez sucesso, ao contrário de outras tantas outras literaturas brasileiras e internacionais que permanecem ainda não descobertas pela mesma quantidade de pessoas (*Eu, Dommenique*, de Dommenique Luxor, *Tormentos Deliciosos* e *A Vênus de Cetim*, de Vilma Azevedo, *120 Dias de Sodoma*, do Marquês de Sade, *A Vênus das Peles*, de Sacher Masoch, apenas para citar algumas de uma lista bem maior). Em parte por este motivo, mas também por anteriormente já conhecer algumas comunidades de praticantes que frequentam lugares específicos como festas, reuniões e grupos em redes sociais, optei por estes espaços comunitários para executar minha pesquisa. Ali pretendo viabilizar o estudo, consciente de que a convivência coletiva proporciona a possibilidade de observar as práticas acontecendo, materializando-se, tornando-se mais interessante para o objetivo de estudar a produção da dor.

Enfatizo que mesmo havendo uma quantidade considerável de pesquisas acadêmicas sobre BDSM[18], o assunto ainda não teve abordagem que priorizasse os agentes

[17] Top é a pessoa que controla a situação e bottom quem recebe e se submete, nesse contexto. São expressões em inglês que oferecem a possibilidade de não estabelecer a correlação com um gênero (na linguagem) ou um par específico do acrônimo, como Bondagista, Dominador/a, submisso/a, Sádico/a, masoquista, etc, relacionando somente quem está acima e abaixo na relação hierárquica. Tal diferença é reforçada através da escrita, com maiúscula para se referir a papéis que estão na posição de Top e minúscula para papel de bottom. Switcher é a pessoa que pode assumir uma ou outra posição, negociando conforme a circunstância e pessoa.

[18] As pesquisas acadêmicas brasileiras sobre BDSM contam com Maria Filomena Gregori, Regina Facchini, Jorge Leite Jr, Bruno Zili, Sarah Rosseti Machado, Fátima Almeida de Freitas e Marília Melo. Se ampliarmos para as universidades internacionais, a lista alcança Gayle Rubin, Charles Moser, Robin Bauer, Margot Weiss, Ariane Cruz e Staci Newmahr.

não humanos que performam o BDSM em sua contínua materialização, e que tal perspectiva pode trazer uma nova visão a respeito do tema, lembrando que a metáfora da visão, para Donna Haraway, inscreve o corpo em uma posição, de modo que a objetividade se torne habilmente corporificada.

Como sou adepta das práticas que compõem o universo BDSM, meu engajamento é decisivo enquanto evidência da inevitável parcialidade que toda pesquisador/a possui na produção do conhecimento, questão já discutida em Donna Haraway. Se por um lado há o reconhecimento como praticante nas comunidades de adeptos do BDSM nas quais já interagi, esta proximidade com determinados saberes e prévia aceitação entre praticantes, envolve desafios, como já ter saberes internalizados que necessitam um grande esforço de detalhamento e explicação no encadeamento da pesquisa. Estudar como podem ser produzidas as dores no âmbito do BDSM, enquanto prática sexual que merece reconhecimento no âmbito dos direitos sexuais, diz respeito a minha localização, a agentes humanos e não humanos e situações que não podem ser consideradas separadamente.

A escolha de articular a pesquisa em diálogo com um viés feminista situa as (re) configurações de epistemologia, ontologia e ética na responsabilidade de um posicionamento responsável e ético.

Acrescento que a escolha de falar sobre "dor" sugere uma possibilidade de diálogo crítico com o saber biomédico, assim como a proposta que Rodrigo Toniol (2010) realizou na antropologia, mesmo apresentando um escopo diferente, de uma dor que deve ser diagnosticada e tratada e em cujo tratamento as controvérsias mostram instabilidades significativas para a pesquisa.

Assim, somente na observação das práticas com uma visão que proponho ser difrativa, pode-se articular uma epistemologia que considere a complexa dinâmica entre significado e matéria, permitindo uma investigação na qual as fronteiras entre as categorias humano e não humano possam emergir e continuamente se (re) organizar e (des)estabilizar.

REFERÊNCIAS

ALAIMO, Stacy; HEKMAN, Susan. Introduction: Emerging Models of Materiality in Feminist Theory. In: ALAIMO, Stacy; HEKMAN, Susan (Org). *Material Feminism*, Bloomington: Indiana University Press, pg. 1-22, 2008.

AHMED, Sara. Open Forum Imaginary Prohibitions- some preliminary remarks on the founding gestures of the 'new materialism'. *European Journal of Women's Studies*, vol. 15, n. 1, p. 23-39, 2008.

BARAD, Karen. Meeting the Universe Halfway: realism and social constructivism without contradiction. *Feminsm, Science, and the Philosophy of Science*. Berlin: Springer Science & Business Media,1997.

BARAD, Karen. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in*

Culture and Society, Chicago, v. 28, n. 3, p. 801–831, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-172 , 1999.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 07-41, 1995.

_____. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Antropologia do ciborgue*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 37-129, 2000.

_____. Promises of Monsters: a regenerative politics for inappropriate/d others. In: GROSSBERG, Laurence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. *Cultural Studies*. New York & London: Routledge, 1992.

JUELSKJÆR, M.; SCHWENNESEN, N. Intra-active Entanglements – an interview with Karen Barad. *Kvinder, Køn & Forskning*, Vol. 21 n. 1-2, p. 10-23, 2012.

HIRD, Myra J.; & ROBERTS, Celia. Feminism Theorises the Nonhuman. *Feminist Theory*, vol. 12, n.2, p. 109–117, 2011.

HOLLIN, Gregory; FORYSTH, Isla; GIRAUD, Eva et al. (Dis)entangling Barad: materialisms and ethics. *Social Studies of Science*, vol. 47 n.6, pp. 918-941, 2017.

NUNES, João A. O resgate da epistemologia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, p.45-70, 2008.

ROHDEN, Fabíola. "Os Hormônios te Salvam de Tudo": produção de subjetividades e transformações corporais com o uso de recursos biomédicos. *Mana*, vol. 24, n.1, 2018.

TONIOL, R. *Do espírito na saúde: oferta e uso de terapias alternativas/complementares nos serviços de saúde pública no Brasil*. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

"FILHAS" DO FUNK: UM ESTUDO SOBRE O FUNK COMO UMA DAS MANIFESTAÇÕES SOCIOCULTURAIS DA ADOLESCÊNCIA FEMININA BRASILEIRA

FUNK'S "DAUGHTERS": A STUDY ABOUT FUNK MUSIC AS ONE OF THE SOCIOCULTURALMANIFESTOS OF BRAZILIAN FEMALE TEENAGERS

Teresinha Elisete Coiahy Rocha de Macedo[a]
Rosa Maria Stefanini de Macedo[b]

[a] *Núcleo de Família e Comunidade (NUFAC)/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, terochapsi@hotmail.com*
[b] *Núcleo de família e Comunidade (NUFAC)/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, romacedopuc@gmail.com*

RESUMO

Independente de pertencer à adolescência ou não, esporadicamente surgem fenômenos sociais aos quais algumas adolescentes aderem, como o *funk*, caracterizado pela irreverência e criticidade de suas letras, sensualidade e erotismo de suas coreografias. Outro fenômeno social é o fato de algumas destas adolescentes encontrarem-se fora do setor produtivo e da escola, conhecidas como "nem-nens". Partindo da postura baseada na "lógica do se dar bem" comum entre jovens na sociedade contemporânea pergunta-se até que ponto o funk seria uma manifestação cultural que contribui para a compreensão desses comportamentos? O objetivo deste estudo é compreender os comportamentos de adolescentes mulheres entre 14 e 19 anos, que aderem ao movimento Funk, provavelmente diversos daqueles de suas mães e avós quanto a projetos de vida, valores pessoais, familiares e sociais. Trata-se de uma pesquisa em andamento composta de multimetodos, envolvendo a metodologia quantitativa e qualitativa, com a utilização de questionário do tipo Survey, utilizado em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e a entrevista por pautas, que será inter-relacionada, versando sobre questões de trabalho, aspirações profissionais, estudo, carreira, cursos superior ou profissionalizante, também sobre o comportamento das adolescentes na atualidade, incluindo as relações familiares, além da análise de letras de músicas, vídeos e documentários.

Palavras-chave: Adolescência feminina, Nem-nens, *Funk*, Manifestações socioculturais, Relações familiares.

ABSTRACT

Regardless whether they belong to adolescence or not, social phenomenons sporadically emerge to which some adolescents adhere, such as Funk, characterized by the irreverence and criticism of their lyrics, sensuality and eroticism of their choreography. Another social phenomenon is the fact that some of these adolescents find themselves outside both the productive sector and the school, known as "neither-nor". Starting on the posture based on the "logic of doing well", common among young people in contemporary society, we ask to what extent funk would be a cultural manifestation that contributes to the understanding of these behaviors? The objective of this study is to understand the females adolescent's conduct between 14 and 19 years old who adhere to the Funk movement, probably different from those of their mothers and grandmothers time about life projects, personal, family and social values. This is a research that has been carried out for several months, involving quantitative and qualitative methodology, using a Survey questionnaire, used in researches in Human and Social Sciences and the interview by guidelines, which will be interrelated, dealing with questions of work, professional aspirations, study, career, higher or vocational courses, as well as on adolescents' behavior nowadays, including family relations, besides the lyrics' analysis of songs, videos and documentaries.

Keywords: Female Adolescence, Neither-nor, Funk, Sociocultural manifestations, Family relationships.

Introdução

O brasileiro expressa-se muito pela música, observa-se facilmente na atualidade que o jovem brasileiro, de uma maneira muito peculiar, extravasa seus sentimentos por meio dela.

Para identificar alguns dos valores e sentimentos da atual adolescência feminina, basta que se atente para o que tem sido maciçamente veiculado pela mídia nos últimos anos, especialmente após 2013.

À parte das implicações de se pertencer à juventude, ou de fatores que a tornem mais ou menos fácil de percorrer, de classes sociais, de gênero, esporadicamente, surgem alguns fenômenos sociais que marcam este período. Tal referência faz jus à existência contemporânea da geração "nem-nem", que também abriga em suas fileiras muitos e muitas funkeiros(as) . Aliás, esse fenômeno não é só brasileiro, mas mundial, acontece também em países ricos. E, por aqui, estão tanto nas famílias mais carentes, como nas mais abastadas.

Este diagnóstico vem do próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que coletou dados de pessoas com idades entre 15 e 29 anos na Pesquisa Nacional por Amostragem a Domicílio (PNAD) publicada em 2013, referente ao ano de 2012. De acordo com estes dados, eram 9,6 milhões de pessoas que, diferentes entre si nos mais variados aspectos, nem estudavam e nem trabalhavam. Talvez daí tenha surgido a identificação jocosa de "nem-nem", por não possuírem vínculo empregatício, também não exercerem nenhum trabalho informal, e não estarem ligados a nenhuma instituição escolar.

Dados mais recentes, pesquisados ainda pelo IBGE mostram que em 2017, das 48,5 milhões de pessoas com 15 a 29 anos de idade, 23,0% (11,2 milhões) não trabalhavam, nem estudavam, ou se qualificavam, contra 21,9% em 2016. De um ano para o outro, esse contingente cresceu 5,9%, o que equivale a mais 619 mil pessoas nessa condição. Essa trajetória pode estar relacionada ao momento econômico vivido pelo país. Entre as mulheres, chama atenção o peso dos cuidados de pessoas e dos afazeres domésticos, visto que 24,2% delas disseram não estudar ou se qualificar por necessidade de realizar essas tarefas, valor mais baixo 1,9 p.p. que em 2016. A realização de afazeres domésticos ou cuidados de pessoas foi mais frequente entre as duas categorias mais baixas de nível de instrução, em torno de 17%, do que entre as pessoas com o ensino médio completo ao superior incompleto, com 7,7%.

Estes jovens são vítimas de um "desalento estrutural", como analisou Fernando de Holanda Filho, professor da Fundação Getúlio Vargas, ao Jornal O Estado de São Paulo, em 2012, são pessoas que desistiram de procurar trabalho, porque não têm quase nenhuma qualificação, e tampouco querem voltar a estudar, porque não se sentem atraídas pela escola,

O mais interessante é que boa parte destes jovens que não têm atividade produtiva é composta por mulheres, sendo que muitas têm pelo menos um filho, o que inclui a desigualdade de gênero na equação. Uma parte destas jovens "nem-nem" tem Ensino Médio completo, ou seja, a expectativa era a de que deveria ter seguido para um curso superior ou ingressado no mercado de trabalho. O impacto maior recai entre as mais pobres.

Diante de uma quase inexistente literatura sobre o tema de adolescentes que não estudam e nem trabalham, as chamadas "nem-nens", adeptas do *funk*, e de toda uma gama de comentários e análises populares a que estão sujeitas, pensou-se em investigar o comportamento de algumas destas jovens que se encontram na faixa etária entre 14 e 19 anos. Em outras palavras, o interesse deste estudo encontra-se em saber a razão pela qual estas jovens assumem tal postura diante da vida. Algumas hipóteses são aventadas: Seria apenas uma visão de futuro pautada na lógica do "se dar bem", sem fazer esforço? Seria o alcance da fama, como sinônimo de boa vida? Seria uma forma de expressão do erotismo em sinal de rebeldia? Ou ainda, seria uma forma de expressão de poder?

Diante de tanta complexidade, é preciso que se reporte a alguns fatos ocorridos em nossa história política recente. Embora os estudos de Sarti (1999) tenham ocorrido antes de 2003, ano da ascensão de classe social de grande número de brasileiros, compartilha-se com suas ideias e algumas de suas reflexões aplicam-se muito bem ao contexto que se

propõe investigar. Sob sua ótica, as relações que as pessoas estabelecem, a qualidade de suas trocas, de seus conflitos, dos arranjos existentes para garantir a sobrevivência e os valores predominantes são dimensões que marcam a vida de cada um, constituindo um filtro por meio do qual traduzem o mundo social e onde, inicialmente, descobrem o lugar que nele ocupam. Talvez, esta perspectiva traga luz para o que teria acontecido com as adolescentes que acabam de ser descritas.

Em muitas ocasiões, estas jovens alegam que vivenciam um momento de crise, o que justifica sua grande instabilidade. Porém, observa-se que a imagem de adulto que a juventude constrói é muito negativa. Para os jovens em geral, ser adulto é ser obrigado a trabalhar para sustentar a família, ganhar pouco, na lógica do trabalho subalterno. Significa também assumir uma postura séria, diminuindo os espaços e tempos de lazer, com uma moral baseada em valores mais rígidos, que os conduziria, obrigatoriamente, a abrir mão da festa, da alegria e das emoções que ora vivenciam. (DAYRELL, 2003).

Objetivos

Tendo em vista que os componentes identitários das "nem-nem" não são as ideias, nem o trabalho, nem a classe social, nem a religião ou a família, e sim os gostos ou interesses pessoais e o pertencimento a uma geração que se associa a elementos fracos e efêmeros pretende-se:

Objetivo Geral

- Compreender os comportamentos de adolescentes mulheres entre 14 e 19 anos, que aderem ao movimento Funk, provavelmente diversos daqueles de suas mães e avós quanto a projetos de vida, valores pessoais, familiares e sociais.

Objetivos Específicos

- Elencar os fatores da esfera macrossocial que justificariam o porquê de algumas destas jovens se sentirem socialmente, desmotivadas, desconectadas e desengajadas em relação a um futuro produtivo e emancipatório.
- Analisar as motivações pessoais destas jovens, seus valores e ideais.
- Investigar as implicações pessoais e sociais sobre quando estas jovens não mais puderem contar com o suporte familiar.

Referencial teórico

Um processo preliminar de reflexão sobre este tema aponta para algo interessante a ser investigado: o elo comum que une todas estas adolescentes. Esta resposta surge no momento em que nos damos conta da preferência dos adolescentes por um estilo de música, o *funk*[19], que será tomado neste estudo como representativo de uma das manifestações socioculturais deste público. Em dias de mundo globalizado, o *funk* como manifestação cultural de jovens tem ganhado o mundo, com diversos tipos de enfoques, batidas, temáticas e letras, não sendo mais exclusividade do território carioca e/ou brasileiro. Hoje chamado de música eletrônica brasileira ao redor do mundo, as produções estão cada vez mais sofisticadas, embora equipamentos de primeira linha sejam quase que exclusividade de alguns artistas.

Percebe-se no dia-a-dia que os adolescentes funkeiros encontram pouco espaço nas instituições do mundo adulto para construir referências e valores por meio dos quais possam se constituir como sujeitos. Dayrell (2013) observa que o estilo *funk* assume uma centralidade na vida desses jovens por intermédio das formas de sociabilidade que constroem, da música que criam, e dos eventos culturais que promovem. Esse estilo possibilita e vem possibilitando práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, significando uma referência na elaboração e vivência de sua condição juvenil, além de proporcionar a construção de uma autoestima e identidades positivas.

O fenômeno *funk*, que não se mostrou não ser tão efêmero dada sua permanência nos meios musicais. Amaral (2011) refere que a

[19] O *funk* é um estilo musical que surgiu a partir da música negra norte-americana no final da década de 1960. Na verdade, o *funk* originou-se a partir da *soul music*, tendo uma batida mais pronunciada e algumas influências do *rock* e da música psicodélica. De fato, as características desse estilo musical são: ritmo sincopado, a densa linha de baixo, uma seção de metais forte e rítmica, além de uma percussão (batida) marcante e dançante. Disponível em: <http://www.brasilescola.com/artes/funk.htm>. Acesso em: 21 nov. 2017.

irreverência e a criticidade do gingar alegre do corpo erótico proposto pelo *funk* sugere um novo cenário para as metrópoles do país, em que a pluralidade da arte juvenil surge como forma de enfrentamento das desigualdades sociais existentes em nossa país, especialmente entre as mulheres e que remontam ao Brasil Colônia.

A letra de algumas de suas músicas pode conduzir a uma série de indagações e reflexões, principalmente em relação ao público feminino. Afinal, estas adolescentes manifestam-se desta forma porque são vítimas de todo um sistema, ou porque assumem, claramente, uma postura reativa aos tradicionais padrões com que foram criadas, sobretudo em termos de gênero?

De acordo com os estudos de Oliveira (2008), no caso específico do *funk*, sua linguagem veicula e dissemina ideologias, no mais das vezes, com valores que se mostram inversos à valorização das mulheres, que circulam de forma naturalizada, e se refletem nas músicas aí produzidas. Com isto, essas músicas ajudam a naturalizar as representações sociais depreciativas da identidade feminina dentro da comunidade consumidora do *funk*, e também fora dela ao se considerar aqueles que não selecionam muito o estilo ou o ritmo de música que ouvem.

Entretanto, sobre outra ótica, concorda-se com Matsunaga (2008) quando aponta que esta manifestação também pode ser tida como uma possibilidade de expressão política de jovens, bem como uma produção artística como já o é, e que em seu início esteve mais presente em espaços não institucionalizados e voltados para a população que vive na periferia, sendo, atualmente, consumido até por jovens de camadas econômicas distintas.

Dentro do universo de jovens, as adolescentes também têm conquistado cada vez mais espaço no mundo *funk*. Contudo, o papel desempenhado por elas carece de abordagens mais profundas, pois sua participação ainda não é significativa. Ainda que existam mulheres participando, frequentemente podem ser ouvidas músicas que veiculam imagens negativas da mulher. Pelo conteúdo de suas letras pode-se questionar como estas representações são construídas socialmente, como modos de ser mulher.

Pensando em aprofundar o tema, em 2008, Mariana Gomes Caetano, uma aluna da Universidade Federal Fluminense, envolveu-se numa enorme polêmica ao ter seu projeto sobre o *funk* carioca aprovado no programa de pós-graduação, sendo que até hoje seu estudo tem sido muito citado entre os acadêmicos. Esta aluna optou por discutir em sua dissertação se o *funk* é, como alguns dizem, um grito do feminismo, ou apenas uma mercadoria que vem para preencher o gigantesco mercado erótico, e fortalecer ideias preconceituosas contra o gênero feminino. Entre os resultados de seu estudo, foi apontado que como qualquer relação que permeie o *funk*, suas cantoras e dançarinas também se deparam com contradições e especificidades dos mais diversos tipos. A comparação entre as formas de representação das mulheres ligadas ao *funk* carioca (que hoje também se estendem por todo o Brasil), no espaço midiático como um todo, bem como nas letras das músicas e em seus espaços de fruição, estas mulheres quase nunca apresentam papel de protagonista, a não ser quando a temática é sexual (CAETANO, 2008).

Os estudos de Amorim (2009) apontam que é possível que isto se deva ao fato do *funk* ser tratado por grande parte da sociedade como uma manifestação de caráter grotesco, obsceno, vulgar, que explora a sexualidade feminina de uma maneira pouco convencional. À figura feminina no funk são associados termos como "cachorra, popozuda, potranca, piranha, vadia", entre outros. Esta representação simbólica em torno da funkeira a inscreve socialmente como um sujeito despudorado e ousado, que não se sente constrangido em expor sua sexualidade em público.

Estas e outras características do *funk*, sobretudo a simbologia em torno da figura masculina, a exposição de crianças a cenas de erotismo, entre outros aspectos menos chocantes, vêm chamando a atenção de diferentes setores da sociedade como grupos religiosos, políticos, feministas, e têm sido alvo de muitos debates e reflexões de profissionais de diferentes áreas a respeito da representação da mulher na sociedade

brasileira, tendo em vista a imagem construída socialmente em relação a ela e a imagem que ela tem de si mesma.

Ainda em acordo como os estudos de Amorim (2009), no espaço discursivo do *funk*, a sexualidade e a sensualidade da mulher recebem um tratamento específico, bastante peculiar, inscrito no modo como ela se veste e como expõe seu corpo, na coreografia que executa em bailes e shows, nos dizeres que profere e nas posições discursivas que assume: ora ela se apresenta como dominadora da cena instaurada por meio da música e dita o que espera de seu parceiro, ora se deixa dominar por ele. Esse jogo discursivo (dominadora/dominada) induz a uma relação conflituosa e, aparentemente, contraditória da mulher deste universo (AMORIM, 2009).

Uma vez constituído um panorama geral sobre como algumas de nossas adolescentes se expressam, pensou-se também na necessidade de que se explicitar o contexto social em que se inserem.

Gombata (2013), em sua coluna na revista Carta Capital, aponta que um som um pouco menos crítico, que abre mão da crítica social, como é o caso do *rap*, cede terreno para as letras e coreografias ousadas e acintosas que marcam o *funk*, ao mesmo tempo em que enfrenta um patrulhamento ideológico que reprime este tipo de baile em vias públicas.

Em meio a toda esta onda do estilo de música *funk*, uma de suas novidades foi o "*funk* ostentação", que hoje já perdeu espaço para o "*funk* ousadia"[20], e sua ligação com a nova classe média brasileira, enfatizando que o orgulho da periferia encontra-se muito atrelado ao consumo, haja vista na música na qual MC[21]Guimê além da apologia ao país do futebol, em um dos versos "De nave do ano, tô na passarela" faz uma explicita alusão à sua posse de um carro de luxo que trafega nas grandes avenidas da cidade.

Assim, ao se pensar sob esta perspectiva, o que inspira os moradores das periferias brasileiras é a aspiração de ascender socialmente e ter acesso a bons serviços e a uma vida confortável, haja vista a forma como se expressam em letras de música.

Prosseguindo em suas reflexões, Gombata (2013) acredita que a ostentação é uma forma agressiva do jovem sentir-se inserido numa sociedade de consumo preconceituosa, que dá mais valor ao que a pessoa tem, do que ao que ela realmente é. Em sua opinião, esse estilo só irá perder força na cultura artística depois de perder força na sociedade, uma vez que é, sobretudo entre os jovens da periferia, segundo informação da Revista Veja, publicada em 25/04/2014, que ele (o *funk*) tem a ressonância de uma *Marselhesa*: um hino de cidadania e identidade para os jovens das classes C, D e E. (VEJA, 2014)

Para esta matéria, a pedido desta mesma revista, o Data Popular, instituto especializado em pesquisas de opinião nos estratos emergentes do país, apontou que em 2014 a "comunidade *funk*" congregava 10 milhões de brasileiros com mais de 16 anos, a maioria das classes C e D, sendo que 77% deles escutavam *funk* todos os dias e 50% iam a um baile *funk* pelo menos uma vez por mês. Esse público dividia-se quando perguntado sobre o sentido que a música tinha em sua vida: 22% consideravam que o *funk* é apenas diversão, um ritmo bom de dançar. Mas 26% acreditavam que os MCs convidam a ambições que não cabem na pista de dança: o *funk* seria, portanto, uma forma de superação.

Mais recentemente, uma pesquisa realizada pela consultoria JLeiva Cultura & Esporte, sobre "Cultura nas Capitais" com participação do Datafolha (2017), ouviu 10.630 pessoas

[20] Surgido em 2013, em suas letras, saem as referências a uma vida luxuosa e entram trocadilhos sexuais. É algo ao estilo 5ª série, com piadas com o tom boboca típico da turma do fundão em canções batizadas com nomes como Trampolim. Disponível em: <http://vejasp.abril.com.br/materia/funk-ousadia-ostentacao-livinho-pedrinho-bin-laden> Acesso em 08 nov. 2018.

[21] **MC** é um acrônimo de **Mestre de Cerimônias**, que se pronuncia "eme ci". Um MC pode ser um **artista** que atua no universo **musical,** ou pode ser o **apresentador** de um determinado **evento** que não esteja necessariamente ligado a uma manifestação musical. Disponível em: <www.significados.com.br/mc>. Acesso em: 09 Nov. 2018.

com idade a partir de 12 anos, perguntando sobre os gêneros musicais de sua preferência. Essa pesquisa registrou que o sertanejo aparece como o gênero musical de maior popularidade, mas o impressionante domínio do funk entre os adolescentes significa que, em poucos anos, o funk pode assumir a liderança nacional. Na faixa etária de 12 a 15 anos, o gênero é apontado como favorito por 55% dos entrevistados. Entre os entrevistados com idades de 16 a 24 anos, o *funk* é citado por 28%.

Ao se pensar em modos de superação, o estilo *funk* constitui um espaço e um tempo nos quais esses jovens podem afirmar a experiência da condição juvenil. É por meio desses estilos que constroem determinados modos de ser jovem. Nesta construção colocam em questão as imagens, ou certo "modelo" de juventude. Uma primeira imagem que questionam é a juventude vista em sua dimensão de transitoriedade, o que pode suscitar uma questão de poder.

Sobre o tema do poder, Foucault assim se expressa:

> [...] parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas da sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1993a, p. 88-89).

Como se pode observar, a questão do poder para Foucault vai além de tomá-lo simplesmente como um conjunto de instituições e aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos num determinado estado. Seus estudos abordam sobre como se estruturam as relações de poder entre as pessoas ou grupos, de modo a se tornarem aceitas, requeridas e não contestáveis, contendo ao mesmo tempo a possibilidade de que sejam tocadas e modificadas. Por este motivo, sua compreensão torna-se importante ao se lidar com estas jovens, especialmente quando esta provém de uma manifestação cultural juvenil como o *funk*, que traz à reboque o conceito de empoderamento.

Para Foucault (1994), o poder não se dá como algo rígido, não está num espaço pré-determinado, mas funciona em rede de modo que seu exercício, por menor que seja, encontra apoio em outros pontos da rede, podendo se potencializar e potencializar outros poderes. Assim, a forma como os sujeitos fazem suas escolhas não tem estreita relação somente com a capacidade de participação, mas também com a distribuição do poder nesses espaços.

Neste sentido é preciso recriar formas de se lidar com o instituído se o objetivo for transformar relações de poder autoritárias em relações mais horizontais, e que levem ao empoderamento das pessoas, o que demandaria tornar as relações mais flexíveis. Foucault vislumbra essa possibilidade, pois entende que uma relação de poder se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis. O primeiro relacionado ao fato de que o outro (aquele sobre o qual a relação de poder se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação, e o segundo, que se abra diante da relação de poder todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995).

Os variados fatores que desencadeiam o fenômeno

São vários os motivos que levam os jovens a não estudarem e nem a trabalharem. Uma das causas mais prováveis para que as adolescentes abandonem o estudo, e em decorrência sequer tenham condição de pleitear um emprego que exija maior qualificação, deve ser a falta de alternativa ou estímulo do próprio governo para tal situação. Faltam creches, por exemplo. Obviamente, diante deste quadro, as mulheres mais pobres acabam por ficar em casa, sobrevivendo com o benefício do Programa Bolsa Família.

Uma das hipóteses que tenta explicar o abandono dos estudos e a consequente falta de oportunidade no mercado de trabalho, no caso das mulheres, ocorre ou porque as adolescentes engravidam, ou porque tiveram de ficar cuidando da casa por motivos diversos.

Hoje em dia, em algumas camadas sociais, os casais têm poucos filhos e geralmente trabalham fora. Talvez por este motivo permaneçam com seus filhos em casa, sem que lhes seja cobrado qualquer responsabilidade, acreditando que seja melhor que não façam nada, do que se encontrarem nas ruas sob a influência de pessoas não conhecidas. Talvez, por conta deste fenômeno, ao crescerem, estas crianças transformam-se em jovens pouco interessados em viver de outra forma. Outro fenômeno observado é que toda esta proteção tem criado indivíduos que amadurecem mais tarde, há uma infantilização destes adultos. São pouco responsáveis e, de certa forma, cria-se certo estímulo para continuarem nesta vida. Tem-se a impressão de que os jovens estão mais passivos, menos interessados e menos responsáveis.

Angotti (2006) aponta que a falta de interesse dos jovens pelo estudo reflete a desvalorização do conhecimento para nossa sociedade, que não valoriza o professor. Para que haja uma reversão deste quadro é necessário que os jovens sejam trazidos para dentro da sala de aula. Porém, para isso, tem-se que oferecer uma escola mais atrativa. De acordo com esta pedagoga, não existe uma identificação da escola com seus alunos, sobre o ponto de vista metodológico. Para ela, é preciso diminuir a distância entre as partes, oferecendo um ensino mais próximo da realidade.

Sob outra ótica, economistas apontam que uma das pistas para enxergar a origem desse fenômeno está na crise financeira que flagela o mundo desde 2008. Uma leitura filosófica do fenômeno poderia contribuir afirmando que se trata de uma geração com baixa autoestima, desconectada, que não pensa no futuro. Ela tem medo de assumir responsabilidades, e o que nos trouxe a isso foi o estilo de vida que levamos hoje. Tudo é transitório, passageiro, nada mais é sólido, (BAUMAN, 2003).

Gomes[22] (2014) aponta que ao menos uma parcela dos jovens, incentivada pela fluidez da Internet, está inerte e anestesiada, sem conseguir se encontrar nem nos relacionamentos com os pais, nem com os amigos, nem com a sociedade. Uma questão que também se interpõe neste assunto seria o aprimoramento das condições de vida, pois há gerações que passam por muitas dificuldades e sabem como é difícil sobreviver. A ascensão em massa de muitas pessoas para a nova classe média brasileira pode ser um bom exemplo de descontinuidade, pois seus filhos já encontraram muita coisa pronta.

Sobre este aspecto talvez seja possível traçar um paralelo com as colocações de Strauss; Howe (1992) que explicam que as gerações se sucedem em quatro ciclos, os quais geralmente duram de 80 a 100 anos. Os ciclos giram, começando com uma geração idealista, passando para uma reativa, seguida de uma geração com consciência cívica e, finalmente, chegando a uma geração de adaptação que, mais uma vez, direciona para uma geração idealista. Juntos, os quatro ciclos compõem um século. Talvez estejamos diante de uma geração reativa no sentido de sua inércia diante de sua realidade.

Na realidade, ninguém parece saber, de fato, o que substituirá a velha equação de formação-trabalho-situação estável, se, como profetizam alguns analistas, a educação na cultura do esforço chega a seu fim e grande parte dos empregos apenas dará para sobreviver.

Enfim, uma parte considerável dos jovens brasileiros, quer por desinformação, quer porque não se sente estimulada a enfrentar a rotina de estudos em escolas, parece transformar-se num indicativo de que o crescimento econômico brasileiro pode ter seus problemas agravados num futuro próximo, porque é essa geração que terá de enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Os jovens de hoje possivelmente correrão o risco de ter um nível de vida pior que o de seus pais. Portanto, a escassez de mão de obra com um mínimo de competência técnica, que é um dos entraves

[22]Jurista e criador do Movimento #QueroUmBrasilÉtico. Diretor-presidente do Instituto de Mediação Luiz Flávio Gomes. Doutor em Direito Penal pela Faculdade de Direito da Universidade Complutense de Madri. Mestre em Direito Penal pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Disponível em:

<https://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/113727367/geracao-nem-nem-uma-bomba-relogio> Acesso em 07 Nov. 2018.

crônicos do desenvolvimento no Brasil, tende a se acentuar, a não ser que haja uma virada drástica e imediata no sistema educacional, de modo a atrair novamente essa massa de jovens para os estudos e a especialização, fazendo-os perceber que a educação pode significar um futuro melhor.

Enfim, não se pode esquecer de que, no Brasil, a modernização educacional que influencia tanto a vida destes jovens não é acompanhada de uma modernização social. Assim, se a cultura se apresenta como um espaço mais aberto, capaz de abraçar a "nem-nens", a funkeiros, e a "nem-nens" funkeiros, é porque os outros espaços sociais estão fechados para eles. No entanto, procurou-se não assumir uma postura ingênua de supervalorização do mundo educacional e da cultura como apanágio para todos os problemas e desafios enfrentados por estes jovens. No contexto em que vivem, com a sabida desaceleração da economia nacional, qualquer instituição, por si só, seja a escola, o trabalho ou até mesmo aquelas atreladas à cultura, pouco podem fazer se não estiverem acompanhadas de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar, de fato, como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude.

Método

Esta pesquisa encontra-se em andamento, com previsão de término para o início de 2019. O Projeto de Pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil em 25/09/17, tendo como instituição proponente a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Foi aprovado, obtendo o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 79097617.2.0000.5482.

Configura-se como uma pesquisa de multimétodos, envolvendo as metodologias quantitativa e qualitativa. Em relação à metodologia quantitativa foi utilizado o questionário do tipo Survey, utilizado em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (GÜNTHER, 2003). A metodologia qualitativa foi utilizada na aplicação das entrevistas por pautas inter-relacionadas, que versaram, entre outras questões, sobre: a opção de frequentar o funk, número de filhos, família, apoio financeiro para frequentar o fluxo, escolarização, aspirações profissionais, atividades domésticas, e expectativas de futuro. Nessas entrevistas investigou-se também o comportamento das adolescentes na atualidade, incluindo as relações familiares. A metodologia multimétodos também está sendo complementada pela análise de letras de músicas, vídeos e documentários.

Perfil das participantes e instrumentos

Adolescentes femininas, que se encontram na faixa etária de 14 a 19 anos, com ou sem filhos, que não trabalham, não estudam, que se mobilizam ou não diante da questão do trabalho doméstico, e ainda que sejam adeptas do estilo musical "funk".

Foram aplicados 180 questionários quantitativos e entrevistadas doze adolescentes qualitativamente, sendo que de início foram levantados seus dados sócio demográficos; sua dinâmica familiar, levando-se em consideração sua condição de membro familiar sem atividade produtiva, sem frequentar nenhuma instituição escolar, e possuindo filho(s). Por sua vez, no questionário, cada participante respondeu a 15 questões fechadas versando sobre os mesmos temas.

Análise e discussão do material coletado

Os dados coletados pelos instrumentos de pesquisa estão sendo organizados a partir da análise do significado atribuído às respostas do questionário, e do material produzido nas entrevistas dialógicas entre pesquisador-pesquisado. Atualmente tais dados encontram-se na fase de triangulação, em que os resultados obtidos nas entrevistas estão sendo confrontados com aqueles obtidos nos questionários.

Creswell e Plano Clark (2013) definem a pesquisa de metodologia multimétodos ou métodos mistos, com o seguinte exemplo:

> Um pesquisador coleta dados sobre instrumentos quantitativos e sobre relatos de dados qualitativos com base em grupos de foco para ver se os dois tipos de dados mostram resultados similares, mas de diferentes perspectivas (...) (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013, p.23).

Considerações Parciais

Pelo contato inicial tido com as participantes do estudo, muitos de seus gestos, falas e posicionamentos trouxeram elementos para que se pudesse entabular, preliminarmente, algumas reflexões. Essas jovens mostram que viver a juventude não é se preparar para o futuro, para um possível "vir-a-ser", entre outras razões porque os horizontes do futuro estão fechados para elas. Compartilha-se com Dayrell (2003) a observação de que o tempo da juventude, tanto para rapazes, quanto moças localiza-se no aqui e no agora, imersos que estão no presente. E um presente vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta pela sobrevivência, que se resolve a cada dia. Compartilha-se com as reflexões deste mesmo autor, no sentido de que estes jovens centram-se no presente e nele vão se construindo, não acreditando nas promessas de um futuro redentor.

A realidade dessas jovens funkeiras e nem-nens evidencia que, para elas, a juventude não corresponde à imagem de um mundo pintado com tons cor de rosa. Ao contrário, é um momento duro, de dificuldades concretas de sobrevivência, de tensões com as instituições, como no caso do trabalho e da escola. A realidade do trabalho aparece em sua precariedade, expressão da crise da sociedade assalariada, que atinge principalmente os jovens pobres. Neste sentido, o mundo do trabalho pouco contribuiu e contribui no processo de humanização destas jovens, não lhes abrindo perspectivas para que possam ampliar suas potencialidades, muito menos construir uma imagem positiva de si mesmas. É um dos espaços do mundo adulto que se mostra impermeável às necessidades dos jovens em se constituir como sujeitos.

Na prática, observa-se que a grande maioria destas adolescentes, desiste, vê-se obrigada a abrir mão de festas e prazeres, uma vez que não mais consegue conciliá-los com as necessidades de sobrevivência, e muitas vezes, de filhos nascidos precocemente. Assim, o estilo torna-se uma opção provisória, mesmo que seja mais longa para algumas delas. Para a maioria, a vivência da juventude é muito intensa, mas curta. No contexto de transformações socioculturais mais amplas pelo qual passa o Brasil, parecem surgir novos lugares no mundo juvenil, quase sempre articulados em torno da cultura. O mundo da cultura se apresenta mais democrático, possibilitando espaços, tempos e experiências que permitem que esses jovens se construam como sujeitos. (MARTINS, 2015).

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida população brasileira. Aspectos demográficos. Crianças, adolescentes e jovens*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf> Acesso em: 20 Out. 2018

[2] BRASIL. AGÊNCIA IBGE. Notícias. *PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano.* Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acesso em: 09 Nov. 2018.

[3] JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO. Opinião. *A geração nem-nem.* Publicado em 26 Nov. 2012. Disponível em: <http://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,a-geracao-nem-nem-imp-,935944>. Acesso em: 06 Nov. 2018.

[4] SARTI, C. Família e jovens no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 1999, n. 11, maio-ago.

[5] DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Set /Out /Nov /Dez 2003, 24.

[6] DAYRELL, J.; JESUS, R. A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. *Relatório de Pesquisa*. *UNICEF/MEC*, 2012. Disponível em: http://observatoriodajuventude.ufmg.br/public

ation/view/pesquisa-unicef-a-exclusao-de-jovens-de-15-a-17-anos-no-ensino-medio-no-brasil/ . Acesso em: 09 Nov. 2018.

[7] AMARAL, M. O rap, o hip-hop e o funk: a "eróptica" da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. *PSICOLOGIA USP***,** São Paulo, 22(3), 593-620, 2011,

[8] OLIVEIRA, Ednéia Aparecida Chaves de A identidade feminina no gênero textual música funk. *Anais do CELSUL 2008*. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/identidade_feminina_funk.pdf> Acesso em: 09 Nov. 2018.

[9] MATSUNAGA, P. S. As representações sociais da mulher no movimento Hip Hop. *Psicologia & Sociedade;* 20 (1), 108-116, 2008.

[10] CAETANO, M.G. MY PUSSY É O PODER. A representação feminina através do funk no Rio de Janeiro: Identidade, feminismo e indústria cultural. *Projeto de Mestrado apresentado ao programa de Pós-graduação em Cultura e Territorialidades (PPCULT).* Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2013.

[11] AMORIM, M.F. *O discurso da e sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico: uma proposta de análise do universo sexual feminino.* 2009. 177 fl. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2009.

[12] GOMBATA, M. *Sem crítica social, funk de ostentação cai no gosto da classe média.* Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/cultura/sem-critica-social-funk-de-ostentacao-cai-no-gosto-da-classe-media-1321.html publicado 08/09/2013>. Acesso em: 09 Nov. 2018.

[13] REVISTA VEJA. *Com 10 milhões de fãs, funk é hino de identidade para jovens brasileiros da periferia* – 25 Jan. 2014. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/com-10-milhoes-de-fas-funk-e-hino-de-identidade-para-jovens-brasileiros-da-periferia>. Acesso em: 09 Nov. 2018

[14] JLEIVA CULTURA & ESPORTE. *Pesquisa sobre a cultura nas capitais.* Publicada em 24 Jul. 2018. Disponível em: <https://www.jleiva.co/cultura-nas-capitais> Acesso em 09 Nov. 2018.

[15] FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1993a , 88-89.

[16] FOUCAULT, M. *A história da sexualidade: o uso dos prazeres.* 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

[17] FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H., RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, 231-49.

[18] MARTINS, J.S. *Exclusão social e a nova desigualdade.* 6 ed. São Paulo: Paulus, 2015, 1 ed. em 1997.

[19] ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (Org) *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas: Editora Alínea, 2006, 15- 32.

[20] BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida.* Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258.

[21] GOMES, L.F. Geração Nem-Nem+: uma bomba-relógio. *JusBrasil. Artigos*, 2014. Disponível em: <https://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/113727367/geracao-nem-nem-uma-bomba-relogio> Acesso em: 21 Out. 2018.

[22] STRAUSS, W.; HOWE, N. *Generations. The history of America's future*. 1584-2069. Paperback: Quill, 1992.

[23] GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. Laboratório de Psicologia Ambiental Universidade de Brasília *Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, 2003, Nº 01. Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia.*

[24] CRESWELL, J.W.; PLANO CLARK, V.L. *Pesquisa de Métodos Mistos.* Tradução Magda França Lopes. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 23.

CAIXA DE PANDORA: PERCURSO EM DEZ ANOS

BOÎTE DE PANDORE: ROUTE EN DIX ANS

Ursula Rosa da Silva[a]
Nádia da Cruz Senna[b]

[a] *Centro de Artes./UFPel,ursularsilva@gmail.com*

[b] *Centro de Artes./UFPel,alecrins@uol.com.br*

RESUMO

O projeto de pesquisa Caixa de Pandora: mulheres artistas e mulheres pensadoras surgiu em 2008, junto ao Centro de Artes da UFPel, a partir da demanda das questões de gênero na universidade. Desde sua origem o projeto conta com a participação de professores e alunos de vários cursos da UFPel. O grupo tem suas pesquisas com foco interdisciplinar, envolvendo áreas das ciências humanas, artes e ciências sociais aplicadas em torno do tema de gênero, da diversidade, das invisibilidades de grupos sociais tradicionalmente colocados à margem, das transgressões e das polifonias de expressão na contemporaneidade destes. Ao longo de dez anos o projeto Caixa de Pandora tem produzido pesquisas, publicações e ações extensionistas para propagação destes estudos, como o Simpósio Internacional Gênero, Arte e Memória, que é um encontro que tem trazido ao Estado do RS profissionais nacionais e internacionais que são referência nesta temática. Além disso, o evento tem possibilitado ampliar convênios, intercâmbios e pesquisa em gênero da UFPel com instituições internacionais.

Palavras-Chaves: mulheres artistas, mulheres pensadoras, gênero

RÉSUMÉ

Le projet de recherche “Boîte de Pandore: les femmes artistes et les femmes penseurs” a surgi en 2008, au Centre des arts UFPel, de la demande des questions de genre à l'Université. Depuis son origine, le projet compte avec la participation des enseignants et des étudiants de divers cours de UFPel. Le groupe a ses travaux de recherche avec une focalisation interdisciplinaire, impliquant des domaines des sciences humaines, des arts et de la science sociale appliqués autour du thème du genre, de la diversité, de l'invisibilité des groupes sociaux traditionnellement placés en marge, Transgressions et la polyphonie de l'expression à la simultanéité de ceux-ci. Au cours de dix ans, le projet Boîte de Pandore a produit des recherches, des publications et des actions pour diffuser ces études, telles que le Symposium International genre, art et mémoire, qui est une réunion qui a porté à l'état du RS de professionnels qui sont références nationales et internationales dans ce thème. En outre, l'événement a permis d'étendre les alliances, les échanges et la recherche sur le genre de l´UFPel avec les institutions internationales.

Mots-clés: femmes artistes, femmes penseuses, genre.

Introdução

O projeto de pesquisa Caixa de Pandora: mulheres artistas e mulheres filósofas do séc. XX surgiu do desejo de retomar algumas questões referentes à representação feminina e como esta se constitui na historicidade, ou como a História registra esta produção quanto a obras e quanto a concepções teóricas femininas, ou seja, sua produção intelectual e artística.

O grupo de estudos formou-se em 2007, tendo como componentes estudantes e professores dos Curso de Artes Visuais, Filosofia, Antropologia, Pedagogia e Música.

De início, a pesquisa configurou-se como fundamentalmente teórica, voltada, não prioritariamente para a constituição de parâmetros conceituais ligados à área de artes e a de filosofia, mas primeiramente para a própria definição do campo de estudos direcionados a questões de gênero e à contextualização da produção feminina tanto na história da arte quanto na história da filosofia. O movimento inicial visou formar um quadro teórico de referência e um painel com personalidades femininas do mundo das artes e da cultura para poder aprofundar o tema e revelar protagonismos. Assim, no primeiro ano de estudos, foram eleitos alguns temas iniciais, tais como, a história das mulheres desde a Antiguidade, e, dentro deste, quais mulheres a história clássica contemplou e destacou, de que forma elas foram valorizadas ou, se ao contrário, foram apontadas como modelos de comportamento imoral, tendo seus feitos diminuídos ou desapropriados. A partir deste critério, o grupo se subdividiu para concentrar estudos em suas escolhas.

A metodologia adotada foi de natureza aberta e qualitativa, de forma a comportar acasos, desejos e demais necessidades que se estabelecem, em função do próprio tema da investigação e do interesse por narrativas e visualidades. De modo geral seguimos percursos própios da pesquisa científica, realizamos levantamento bibliográfico, leitura e discussão dos conceitos nos referenciais selecionados, coleta do material a em fontes diversas: bibliotecas, banco de teses e periódicos online; acervos de museus, catálogos e galerias e, ainda em bancos de imagens disponíveis na internet. Conforme interesse do grupo se dá a seleção do material, fichamento e sistematização do conjunto levantado segundo linhas de tempo e temáticas; organização de banco de textos e de imagens; a pesquisa é ampliada junto aos grupos ou de forma individual. Nessa etapa comparecem outros métodos e técnicas conforme desdobramentos artísticos, bibliográficos ou documentais adotados. Incentivamos a redação de artigos e a participação em eventos científicos e artísticos para divulgação dos resultados alcançados; procedemos a organização das produções em mídia eletrônica para uso didático em sala de aula. Promovemos seminários e ciclos de debates para apresentar as pesquisas, compartilhar descobertas e inquietações, aproximando a comunidade acadêmica da linha de estudos de gênero.

Desde os primeiros anos privilegiamos autores e, principalmente, mulheres autoras, afinadas com as correntes fenomenológicas, pós-estruturalistas, dos estudos culturais, feminismo e teorias de gênero. Elegemos a noção de representação e performatividade ligada à linguagem e às relações de poder de Foucault e Judith Butler; a interlocução entre público e privado, Eu e o Outro, experiência e condição das mulheres em Simone de Beauvoir, Joan Scott e Luce Irigaray; representantes e representações do feminino na arte em Linda Nochlin, Whitney Chadwick, Grizelda Pollock, Ana Paula Simioni entre outras; e a questão do esquecimento ou apagamento das mulheres na história com Michele Perrot e Pierre Bourdieu.

Entre 2008 e 2009 o grupo organizou uma mostra de arte e três seminários: um para professores da rede de ensino em maio de 2009, e os outros dois, voltados para a comunidade acadêmica e interessados, que trouxeram convidados de universidades brasileiras e estrangeiras: o I SIGAM - Simpósio Internacional sobre Gênero, Arte e Memória (Figura 1) em 2008, e o II SIGAM em 2009. Cabe ressaltar que estes eventos se instituiram por constatarmos a inexistência de grupos de trabalho com foco em arte e gênero, mesmo em seminários dedicados, como o Fazendo Gênero (UFSC, RS), do qual

participamos desde as primeiras edições. Por conta dessa deficiência e do maior interesse pela linha de estudos de gênero, o segundo SIGAM obteve um crescimento considerável tanto quanto à qualidade dos textos apresentados como à quantidade de participantes. Também percebemos o caráter muldisciplinar que se instaurava pelas abordagens dos trabalhos e pela adesão de pesquisadoras de áreas afins que participavam dos Grupos de Trabalho.

As outras ações, com caráter de extensão para mostra da pesquisa foram o Seminário Gênero e Docência: o feminino na arte e na filosofia; a Mostra de Arte: Todos os Dons de Pandora, que ocorreu junto ao II SIGAM, e os anais eletrônicos disponibilizados com o objetivo de envolver os professores que atuam junto às escolas de Pelotas e Região Sul do estado.



Figura 1. Identidade visual do I SIGAM.
Fonte: Autoras

Nos anos que se seguiram, ampliamos as ações e consolidamos a pesquisa em arte e gênero junto a nossa instituição e estreitamos relações com grupos oriundos das instituições da região sul e da fronteira, com destaque para pesquisadores do Uruguai e Argentina. Em nossa unidade temos acompanhado o avanço da pesquisa nas demais linguagens da arte, que compreendem questões de gênero e seus desdobramentos, junto a Iniciação Científica, Especialização e Mestrado em Arte. Também acompanhamos o surgimento de coletivos de artistas feministas, grupos autônomos de mulheres, núcleos de estudos de gênero e programas de ações afirmativas.

No Caminho de Pandora

Em geral, a pesquisa parte de uma pergunta, de uma dúvida a qual buscamos esclarecer. No caso deste projeto, tratar da questão de gênero foi uma consequência de uma busca maior pela ausência dos registros da produção da mulher na história ocidental. O primeiro movimento foi realizar o levantamento dos estudos feitos até o momento. Um deles foi organizado pela professora Ana Miriam Wuensch, da Universidade de Brasília, que o disponibilizou no site da UnB. Além claro, das pesquisas que, desde os anos 1960, começaram a fazer este registro na Europa e EUA. Mas, após estes levantamentos, chegamos à questão: falar de gênero é falar do feminino especificamente? Existe um modo feminino de pensar e perceber o mundo? Ou o que vimos até agora na história foi o modo masculino de pensar?

À medida que íamos aprofundando as leituras, percebemos que outros(as) pensadores(as) se perguntavam pelo mesmo:

> Existe alguma diferença na literatura escrita por mulheres que possa ser articulada sem que se recorra aos essencialismos dos clichês sobre escritura feminina e à imposição de uma categoria sexual à textualidade? (...) É possível que esse imaginário [das escritoras] estabeleça relações entre escrita e corpo, narrativa e desejo, de forma a esclarecer como aquele desloca a inscrição da subjetividade feminina no modelo fálico da diferença, em sua posição privilegiada (...)? [1]

As teorias essencialistas, mencionadas por Rita Schmidt, foram o fundamento da diferenciação entre homens e mulheres até o século XX. Embora no século XVII tenha sido superada a visão aristotélica de justificativa da inferioridade da mulher baseada em argumentos da medicina e da fisiologia gregas a respeito da temperatura do corpo, ainda assim, novas causas, ligadas ao racionalismo cartesiano fizeram com que a ciência se constituísse como um projeto exclusivamente masculino. Deste modo, a história, da arte, da filosofia, da educação, se tornou androcêntrica, questionada e modificada com a contribuição dos movimentos feministas, que tiveram

diferenciações, ao longo do tempo, desde meados do século XX.

Os movimentos feministas, em suas várias fases, vão se diferenciar pelas especificidades dos motivos. Conforme Scavone [2], as teorias feministas de autoras como Simone de Beauvoir, Monique Wittig, Gayle Rubin, Joan Scott, Daniele Kergoat, Júlia Kristeva, Jane Flax, Carole Pateman, Nancy Fraser, Judith Butler nos trazem questões que devem ser compreendidas a partir do contexto de transição de paradigmas, advindo de transformações sociais que ocorreram nos anos 60. Neste cenário de Guerras e movimentos de descolonização foi que surgiu o debate, no Primeiro Mundo,

> "não só os 'internamente colonizados' (as chamadas minorias, os marginais, as mulheres, os homossexuais) como os 'externamente colonizados' (os habitantes do mundo colonizado), colocando em cena novas vozes coletivas e contribuindo para a desconstrução de um sujeito único e universal" [3].

Esses movimentos repercutem sobre os estudos e pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais provocando expressivas rupturas, como a percepção da realidade social como um todo amalgamado, ao invés de dar ênfase ao indivíduo. Esta mudança de perspectiva fez com que os estudos se voltassem para a questão da diferenciação social.

Assim, o campo de estudos de gênero surge concomitante ao feminismo pós-68, na Europa e nos Estados Unidos, evidenciando uma grande relação dos movimentos sociais com os estudos feministas. Não esquecendo, claro, da influência que alguns estudos pioneiros (Madeleine Guilbert, em 1946, sobre o trabalho das mulheres; Margareth Mead, em 1948, na Antropologia) e na Filosofia e Literatura a célebre obra de Simone de Beauvoir (1949) "O Segundo Sexo", que abriu o debate sobre o determinismo biológico, desde Aristóteles, sobre a condição da inferioridade feminina. Beauvoir contesta esta posição a partir da versão hegeliana do devir do ser, trazendo um ser que se torna mulher ao invés de nascer mulher, a afirmação evidencia o aspecto social e não fisiológico, deste papel.

Mulheres artistas, filósofas, educadoras, pesquisadoras

A produção do grupo se caracteriza por uma atuação que integra ensino, pesquisa e extensão de forma indissociada, sem estabelecer distinções ou hierarquias. Deste modo, um trabalho que se inicia na pesquisa, ganha desdobramentos pedagógicos e artísticos, que por sua vez vão retroalimentar novas ações e pesquisas, segundo um circuito ininterrupto, potente para a construção de conhecimento. Desse modo, optamos por estratégias igualmente híbridas capazes de comportar a diversidade das atividades, que, em sua maioria, buscam dar visibilidade às mulheres, suas produções e experiências vividas. Nos interessam as propostas transgressoras, contemplar expressões poéticas e reflexivas que questionam padrões hegemônicos para ativar a diferença e a diversidade e que nos permitam reinventar outras relações com o mundo.

Ao longo destes dez anos muitas mulheres têm estado conosco, são nossas parceiras. Com elas e sobre elas desenvolvemos projetos, reflexões e, sobretudo, aprendemos juntas.

Por conta de nossa atuação junto à área de artes visuais, as mulheres artistas têm presença de destaque nas produções desenvolvidas. Artemísia Gentileschi, Tarsila do Amaral, Frida Kahlo, Maria Martins, Regina Silveira, Judy Chicago, Lígia Clark e Adriana Varejão, são algumas, entre tantas outras, que revisitamos frequentemente por seus méritos e realizações na arte e na cultura.

Recontamos suas histórias em outros formatos e narrativas, experimentamos processos criativos, materiais e técnicas para perceber modos de ver e representar que nos põem em relação com o que realmente sentimos, por afinidade e reflexividade, sobrepujando tempos e distâncias.

A escultora brasileira Maria Martins foi tema de uma das primeiras pesquisas desenvolvidas pelo grupo. Interessava conhecer sua obra de vanguarda que obteve destaque internacional. Porém, como tantas outras, permanece marginal e desconhecida da maioria. Destacamos a relação mágica e passional que animou sua produção, marcada por uma

temática autobiográfica, intimista, existencialista e nacionalista, onde a artista mostra a natureza tropical e sensual do Brasil. Sua linguagem biomórfica e surrealista é dada a ver através da técnica apurada no bronze. Maria Martins também contribuiu para o desenvolvimento da arte moderna em nosso país sendo uma das fundadoras das bienais do Rio de Janeiro e de São Paulo.

"Hora do Chá" (Figura 2) constituiu uma proposição artística encenada pela artista Nathalia Grill, que nos convidava a parar, apreciar um chá de hibisco servido no jardim, em xícaras de porcelana branca. Conforme íamos desfrutando o momento e degustando a bebida éramos brindadas com projeções da obra de Artemísia Gentileschi e palavras inspiradas na sua coragem e feminismo. Grill retoma costumes e fazeres associados ao feminino para fazer arte contemporânea, política e provocativa. Ao resgatar a obra e a violência sexual sofrida por Gentileschi, seu julgamento social e o ostracismo imposto, atenta para questões de violência contra a mulher que, apesar de escancaradas, continuam recorrentes no cotidiano. Essa artista foi uma referência eloquente para a pesquisa poética desenvolvida por Grill junto ao Mestrado em Artes Visuais/UFPel.



Figura 2. Hora do Chá de Nathália Grill, 2016.
Fonte: Autoras

Artemísia Gentileschi também se fez presente na ação artística "Revisitando a ceia de Judy Chicago" que integrou a programação do V SIGAM (2016). Foi homenageada pela professora de história da arte, Larissa Patron Chaves, que a trouxe como convidada especial, lembrando que ela integrava a famosa mesa triangular projetada por Judy Chicago, "The Dinner Party"(1974-79), em reconhecimento as mulheres da nossa história.

Para Artemísia, Patron preparou carne assada com frutas e especiarias, servida sobre uma baixela de prata disposta sobre veludo vermelho, um arranjo que remete a pompa italiana e às naturezas mortas do período barroco. Se Chicago encena um banquete também para lembrar aquelas que desde sempre têm sido responsáveis pela elaboração da comida, resgatamos a arte que envolve a prática, seu preparo, apresentação e degustação. Para homenagear nossas mulheres inspiradoras preparamos os seus pratos preferidos ou que aludem as suas produções, ou ainda, a cultura em que se inseriram. Realizamos uma ação artística, participativa e efêmera, que valora a culinária como expressão cultural, como experiência que apela para todos os sentidos.

Nesse nosso *happening* (Figura 3) foram reverenciadas pintoras, dançarinas, fotógrafas, escritoras, escultoras, ceramistas, *performers*, quadrinistas, jornalistas e *designers*. Mulheres importantes para nós e para as artes, algumas mais conhecidas, outras menos, destacadas pelo legado cultural, sensível e feminista, que comparece em suas práticas artísticas/práticas de vida.



Figura 3. Revisitando a ceia de Judy Chicago,2016.
Fonte: Autoras.

Frida Kahlo e Tarsila do Amaral constituem verdadeiros ícones do feminino nas artes e são revisitadas em muitas de nossas ações. As artistas são lembradas pelo protagonismo exercido, seja pelas inovações artísticas, seja pela postura extraordinária, como mulheres engajadas e vanguardistas. Foram as nossas homenageadas na ceia, são referências de moda e estilo para as oficinas de ilustração de moda, viraram bonecas de papel e de pano, estão nas bolsas e nos *bottons*.

Performar como Frida e Tarsila possibilita experimentar o empoderamento feminino que emana de suas imagens, avivando a autoconfiança e fortalecendo a nossa própria identidade, nos capacitando para expressarmos e defendermos nossos direitos. "Todas somos Frida" (Figura 4) consiste em uma oficina que disponibiliza trajes e acessórios para produzir um ensaio fotográfico, individual ou em grupo, para fazer aflorar nossa latinidade e revelar emoções ancestrais. A ação se distingue como momento poético, didático e político.

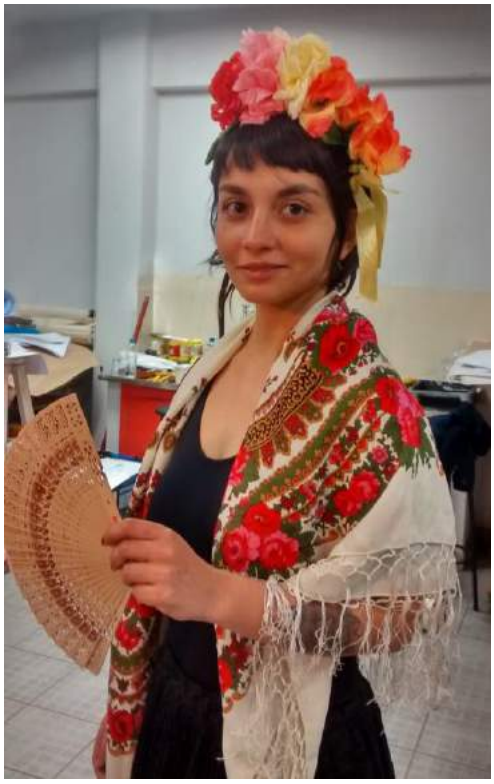


Figura 4: Julia Pema como Frida,2017.
Fonte: Autoras

A artista, educadora e pesquisadora Regina Silveira é nossa madrinha, ela proferiu a aula magna que inaugurou nosso curso de Mestrado em Artes Visuais. Pioneira da pesquisa em poéticas visuais, Regina Silveira nos é cara e próxima, ela foi professora e orientadora de alguns dos nossos colegas. Ao longo de sua poética, a artista conserva a potência para abalar convenções, com intenção de ampliar nossa percepção e conhecimento sobre visualidades, cultura e sociedade. Seguindo suas "sombras" e as aproximando das "sombras" projetadas pela artista portuguesa Lourdes de Castro, desenvolvemos pesquisas e intercâmbios. Em Silveira, predomina um movimento estruturado no espaço, seja pela incorporação, pelos desdobramentos, seja pelos embates suscitados. Dos minúsculos objetos do cotidiano, passando pelos interiores, até ganhar o espaço urbano das recentes intervenções, a artista vai reinventando relações e rompendo fronteiras. O gesto ousado retoma práticas tradicionais para ensejar reflexões originais; isso vale para o uso da perspectiva aplicada sobre objetos do cotidiano, como para o resgate do bordado, modalidade depreciada por sua "essencial feminilidade", fazer artesanal e privado, que Regina Silveira traz para o espaço público em escala monumental. Uma atitude deliberada que atenta para categorias hierarquizantes ultrapassadas, mas cujos resquícios permeiam o sistema das artes.

Esses fazeres, deliberadamente, rechaçados pelas instituições, considerados artes menores, ou nem isso, são assumidos pelas artistas contemporâneas para ativar percepções sobre o trivial, propondo viradas simbólicas para construir novos significados, quebrar preconceitos e narrativas hegemônicas.

Compartilhando dos mesmos propósitos temos promovido rodas de bordado, costura, tricô e crochê. São atividades que nos permitem "estar junto" com os grupos mais diversos: crianças e jovens estudantes, artistas, professoras, mulheres artesãs e senhoras idosas. As experiências têm mobilizado a nós todas em ações de colaboração e partilha. É na roda que as histórias se revelam, memórias e imaginários se materializam nos artefatos, nos pequenos corações de feltro e nas "bonecas feias para mulheres bonitas", conforme propõe a artista Clau Paranhos. Ela abre sua mala amarela repleta de sensibilidade e nos convoca

para a brincadeira de fazer arte e sermos parte da sua pesquisa nas poéticas do cotidiano (Figura 5).



Figura 5: Bonecas Feias de Clau Paranhos,2017.
Fonte: Autoras

Mulheres que tecem e que bordam, que fazem renda, que escrevem cartas e poesia enquanto a água esquenta para um chá. Tem aquelas que cultivam flores e constroem minijardins, ou um jardim inteiro, revitalizando terrenos abandonados, como fez Seli Maurício. A Tia Seli dos fantoches, como é conhecida em Pelotas, a artista, bonequeira e ativista, entre tantos outros fazeres que desempenha, integra nossa coleção de livros infanto-juvenis sobre as artistas do sul.

Essa pesquisa, em desenvolvimento sob nossa coordenação, busca o reconhecimento das artistas de nossa região junto ao público escolar; por isso investimos na produção de livros ilustrados que enfatizam os processos criativos e lúdicos dessas artistas como proposição pedagógica.

Maria Lídia Magliani, nossa primeira negra a obter o grau de bacharel em artes pela UFRGS, comparece em narrativa visual que explicita a criatividade e a expressividade dessa artista do sul. Alinhada com todos aqueles artistas figurativos que reconhecem o corpo como matéria expressiva, como superfície onde se inscrevem as paixões e as transgressões, Magliani celebra uma corporalidade feminina densa e pungente, exercitada em diferentes técnicas e materiais.

Arlinda Nunes, que rompeu com a tradição acadêmica e impulsionou a arte na cidade, também se faz presente; em uma figuração que remete a técnica que ela mesma nos ensinou. Muitas artistas já foram selecionadas e vão adentrar essa coleção, encartada em caixa *box*, nossa Caixa de Pandora (Figura 6).



Figura 6: Caixa de Pandora ,2018.
Fonte: Autoras.

Igualmente emblemática é a caixa "Polvo" de Adriana Varejão, com seus 33 tubos de tinta, fabricados para alcançar os diferentes tons de pele declarados pelos brasileiros na pesquisa conduzida pelo IBGE. Sua poética foi tema de discussões e pautou uma mostra didática, para dar a ver a diversidade presente em nossa casa. Fizemos autorretratos em grafite sobre papel, inserindo escalas de cores que nos identificam. Essa atividade foi replicada em salas de aula do ensino fundamental, porque a diversidade que caracteriza nossa sociedade precisa adentrar os currículos e constituir um propósito político-pedagógico. Ana Mae foi pioneira ao considerar a questão da diversidade como matriz determinante para o processo educativo contemporâneo.

> Entretanto, mais que um mero tema de estudo de todas as disciplinas, as questões relativas a multiculturalidade só serão resolvidas pela flexibilização de atitudes e valores. Por outro lado, não se trata de um tema transversal, mas básico para uma sociedade que se configure como democrática[4].

Enfrentar tais problemáticas constitui um desafio para nós arte-educadoras, impõe outros modos de pensar, menos restritivos e mais inclusivos. Propomos revisões, mestiçagens de ideias e imaginários para instaurar poéticas, reflexões e transformações.

Mudar as mentes, trocar lembranças e somar pensamentos como propôs Lígia Clark em "Cabeça Coletiva". A obra anárquica, marco da arte propositiva no Brasil, integrava a exposição "Queermuseu – Cartografias da diferença", Santander Cultural, Porto Alegre, agosto, 2017. E, foi nosso ponto de partida para o debate em sala de aula sobre a polêmica em torno da exposição, que nos alcançou e nos surpreendeu com a carga de repressão, desconhecimento e agressividade externada nos encontros presenciais ou via redes sociais.

O episódio *Queermuseu* fez com que adotássemos a transgressão como estratégia para as atividades do semestre. O catálogo e o material educacional fundamentaram as ações pedagógicas e artísticas que promovemos. Apresentamos artistas e obras, realizamos encontros com pesquisadores de diferentes áreas visando explicitar atravessamentos, relações de poder, discursos que constroem identidades e organizam sociedades.

Pedagogias e discursos transgressores têm animado o grupo a desenvolver pesquisas em torno de arte-educadoras, filósofas e pensadoras.

Uma das investigações conduzida buscou as memórias do ensino da arte em Pelotas, um ensino marcado pelo protagonismo de mulheres, desde a antiga Escola de Belas Artes. A pesquisa levantou muitos nomes e se deteve nas concepções pedagógicas, nas formulações autorais sobre o ensino de arte e nos procedimentos experimentados na formação tanto de artistas quanto de professores de artes.

Miriam Anselmo, Iara Cava, Flora Bendjouya e Luciana Leitão são professoras que se destacaram no ensino de artes visuais e música. Buscamos seus cadernos de preparo de aulas, promovemos encontros, entrevistas, contemplamos os álbuns de fotografia, examinamos os documentos cedidos, e, sobretudo, ouvimos as histórias de vida. Esse conjunto atentou para o percurso poético-didático do grupo investigado, evidenciando práticas inovadoras que nos permitiram apreender como o conhecimento em artes foi sendo gestado e disseminado em nossa região, em função de sensibilidades particulares em um determinado período.

A trajetória das artistas-professoras também merece ser vista pela história, não pela história da arte apenas, mas pela história de como fazer arte, ou seja, do processo a partir do qual surge a obra, da busca ou do modo como se busca para criar.

Mulheres que educam, pensam, escrevem filosofam precisam emergir do obscurantismo que lhes é tradicionalmente imposto. As trajetórias estudadas são exemplos reveladores da dimensão humana e dos investimentos e enfrentamentos que essas mulheres pensadoras equacionaram para desconstruir teorias essencialistas e darem a ver a pluralidade social e cultural que constituem os sistemas sociais e políticos, bem como as desigualdades a elas associadas.

O ideário filosófico africano foi tema de uma das pesquisas centrada em três grandes pensadoras do contexto mundial atual. Marie Pauline Eboh é reverenda Madre do Grupo Católico Filhas de Maria, mãe de misericórdia, membro do "Institute of Foundation Studies", instituto estabelecido em 1981, para ampliar a perspectiva educacional de toda a comunidade. Eboh foi diretora da instituição e atualmente atua como professora de filosofia. Com um trabalho de investigação filosófica sobre normas morais, sociais e culturais, o instituto busca a conscientização e criticidade, por parte dos jovens da região, bem como dos líderes comunitários. O Instituto fica localizado no Delta de Niger, região ao extremo sul da Nigéria, habitada por minorias étnicas da África. Esta é a maior região produtora de petróleo da Nigéria, sendo a extração de óleo e gás natural a base de sua economia. Daí deriva a maioria dos conflitos da região, que se definem por brigas por posse de terra, degradação e exploração do meio ambiente, guerrilha entre povoados, falta de recursos básicos no atendimento à saúde e necessários à vida cotidiana, tais como água potável, eletricidade, estradas e comunicação.

Nesse clima se estabeleceu uma guerrilha contínua, com constantes violações de direitos humanos. Nesse contexto vive Marie Pauline Eboh, que prioriza em seus trabalhos as necessidades dos jovens e mulheres do Delta de Niger, buscando a união de um pensamento e investigação filosófica com uma práxis

humanista. Em seus artigos, Eboh questiona, principalmente, o que é filosofia e seu papel na sua sociedade atual. Para tanto, ela investiga a forma africana de pensar e sentir, bem como os valores estabelecidos pela cultura africana ao longo de sua história.

Marie Pauline Eboh frisa que a forma sistêmico-operativa do pensamento ocidental e a vivacidade holística do pensamento africano não são contraditórias, mas sim facetas humanas complementares. Um argumento forte em Marie Pauline Eboh é que a história do pensamento africano se estrutura em uma tradição oral. Isto não significa falta de método para a filosofia africana, uma vez que o pensamento não nasce estruturado sistematicamente, esta seria uma construção a posteriori proposta por filósofos africanos atuais sobre "declarações engenhosas", ditadas em idiomas nativos.

Fatma Chamakh-Haddad, por sua vez, é professora de filosofia, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade da Tunísia e membro do comitê nacional de Bioética médica, da Tunísia. Haddad tem publicações na área de direitos humanos, principalmente em direitos das mulheres. Defensora de uma estrutura erguida sobre quatro pilares básicos: educação, ciência, cultura e comunicação. Fatma Chamakh-Haddad entende que o uso da filosofia é imprescindível para abolir formas de discriminação, exclusão e intolerância. Participou de fóruns e congressos promovidos pela UNESCO, com foco na discussão do desenvolvimento sustentável e incentivo à cultura africana.

Sophie Bosede Oluwole é professora da Universidade de Lagos, Nigéria. Ela estudou filosofia na Alemanha e quando voltou para seu país, lecionou Egiptologia, considerada como a filosofia africana da Antiguidade, fonte onde os europeus antigos, e, sobretudo os gregos, beberam. Para Oluwole, o pensamento filosófico acontece em todas as partes do mundo, em toda África, mas em cada contexto tem suas peculiaridades. A questão seria saber se há algum componente filosófico que esteja permeando e abarcando todas as diferenças culturais, uma vez que não é possível continuar considerando os sistemas ocidentais de argumento e racionalidade como aqueles que trazem as verdades apodíticas.

Interessada na questão da história do pensamento africano, ela identifica a tradição oral nativa como o arcabouço suficiente para uma investigação filosófica. A nigeriana Sophie Oluwole procurou nas tradições da linguagem IFA, conhecida por se referir à feitiçaria, as máximas que ela busca sistematizar e compreender na forma de pensamento racional. Dentro de um panorama de pobreza, guerra civil, degradação ambiental, vive um grande continente, a África. Rica em cultura, pessoas, danças, cores, natureza e sons, a África sobrevive. Nesse contexto surgem grandes mulheres, que lutam, criam seus filhos, que pensam e escrevem. Em um ambiente de embate entre o teórico e a prática, surge uma nova visão de filosofia. Pensamento enquanto ação, a investigação que estrutura a práxis.

Outro foco de interesse foi a aproximação da história de Frida Kahlo com a de Simone de Beauvoir, na tentativa de encontrar um elo entre ambas, na perspectiva de suas produções e de seus relacionamentos pessoais. Elas foram e são referências em todo o mundo pela forte característica de suas determinações, coragem, criatividade, força e potencial provocativo.

A partir dos materiais analisados procuramos selecionar pontos de identificação destas duas mulheres, estruturando relações e afinidades, com o propósito de elucidar suas aproximações na articulação da produção intelectual e artística, assim como a forte semelhança que existe entre as vidas pessoais e os acontecimentos que marcaram as vivências influenciando em suas obras e pensamentos. O elo que liga a pintora e a filósofa vai se ramificando, na medida em que os estudos avançam. E o interesse da pesquisa reside, justamente, nas semelhanças encontradas por meio de estudos isolados referentes à vida e obra de Beauvoir e Kahlo, como por exemplo, suas personalidades altivas e determinadas, relacionamentos liberais desafiadoras à tradição e principalmente seus marcos gravados nas histórias da arte por lado, e na história da filosofia, por outro.

Também no âmbito da filosofia, pesquisamos a filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975), nacionalizada americana em virtude de adotar

os EUA após sua fuga da Alemanha nazista (Arendt era judia). Por criticar a tradição filosófica, Arendt prefere não ser chamada de filósofa, assim, referimos à sua produção no campo da filosofia política como "o pensamento político" de Hannah Arendt. O primeiro objetivo foi o de destacar os principais conceitos do projeto político da autora, que com a publicação de seu primeiro trabalho acerca da política, em 1951, traz à luz novas questões, como uma política voltada para práxis e construída "dentro" e a partir do contexto e não de forma idealizada, como diriam os autores comunitaristas, influenciados por ela, deve-se pensar a política "dentro da caverna" e não no eidos. A produção de Arendt pode-se dizer que é bem ampla, como por exemplo: Origens do totalitarismo (1951), A condição humana (1958), Entre o passado e o futuro (1961), Responsabilidade e julgamento (1965 - 1975), A dignidade da política (1946/1975), O que é política? (1950/1969).

Os principais conceitos que estão sendo trabalhados são: totalitarismo, anti-semitismo, público e privado, natalidade, labor, trabalho, ação, pluralidade, a banalidade do mal, deveres morais, deveres políticos, responsabilidade, dignidade, poder e violência, guerra, política e liberdade. A partir do entendimento do que é a política em Arendt, que em termos gerais é a liberdade, própria razão de viver, significados que a autora retoma da pólis grega, juntamente com o conceito de pluralidade (política remetendo-se às diferenças), pode se trazer ao debate problemas acerca da filosofia política que nos são mais próximos, contextualizando-os e discutindo-os.

Além dela, a pensadora Maria Zambrano despertou interesse nesta pesquisa por sua concepção de razão poética, que tenta ir além da racionalidade objetiva da filosofia. Zambrano (1904-1991) desenvolve em suas obras a noção de "razão poética" a partir da qual trata de diversos temas (violência e historia, pessoa e democracia, o sagrado e o divino, os sonhos, poesia e filosofia, o exílio, os gêneros literários, etc.).

Na obra "El pensamiento vivo de Seneca", delimitando seu conceito de filosofia como prática constante e coerente entre o que é dito, pensado e vivido, María Zambrano faz um específico comentário desse autor e dessa forma introduz o foco de seu pensamento no meio mais convencional da filosofia. Quanto ao "El hombre y lo divino", ela faz traça um esboço da relação entre o que é humano e o que é divino sob vários aspectos. Na esfera histórica, Zambrano reconstitui a relação mitológica entre homens e deuses, característica da Grécia antiga, e pontua essa relação no pensamento cristão, sobretudo no que diz respeito ao conceito de logos. A razão poética é a condição de possibilidade, o aparato humano que possibilita o toque na divindade e a escuta da palavra sagrada.

Outra pensadora sobre a qual desenvolvemos estudos foi Edith Stein. Edith Stein (1891-1942) - filha de família judia, mas se tornou uma religiosa da Ordem Carmelita Descalça, com o nome de Teresa Benedita da Cruz, dedicou-se ao trabalho religioso de 1933 a agosto de 1942, quando foi asfixiada, numa câmara de gás, no campo de concentração de Auschwitz (Polônia). Pelo seu heroísmo cristão, foi canonizada, em 1998, sob o nome de Santa Teresa Benedita da Cruz. Foi proclamada co-padroeira da Europa por seu contributo cristão que outorgou não só à Igreja Católica, mas também por seu pensamento filosófico. Em 1916 Husserl a escolheu para ser sua assistente de cadeira na Universidade de Freiburg e declarou que ela era a melhor estudante de doutorado que tinha tido, inclusive foi mais capaz que Heidegger que também foi seu assistente na mesma época. Neste mesmo ano, defendeu sua tese e obteve o Doutorado em Filosofia (O Problema da Empatia) com o grau de *summa cum laude*.

Neste trabalho Edith Stein define o Eu individual ou indivíduo, ou seja, o indivíduo é um sujeito unitário, no qual a unidade da consciência de um Eu e um corpo físico se conjuga indissoluvelmente. Assim, cada um desses dois elementos (corpo físico e consciência) assume um caráter novo: o corpo se apresenta como corpo próprio, enquanto a consciência se apresenta como anima do indivíduo unitário. A empatia é condição de possibilidade da constituição do indivíduo próprio e de sua relação com o Outro.

O fio condutor da atuação de Edith Stein, em

todos os âmbitos, seja com o pensamento seja com a ação, parece ter sido a intersubjetividade, *Einfühlung*, a empatia, a comunhão com o outro, com o estranho, com o diferente.

Considerações

De forma expansiva e integradora o Grupo de Pesquisa Caixa de Pandora vivencia experiências e constrói conhecimentos acerca do protagonismo feminino nas artes. É nossa intenção dar visibilidade para as mulheres artistas, filósofas e educadoras "silenciadas" pela história, ou relegadas ao esquecimento. Para além do "resgate" das trajetórias nos interessa destacar os processos criativos, os desafios enfrentados, as práticas e os discursos que romperam com as representações dominantes sobre a condição das mulheres ao longo do tempo.

Há muito a ser feito, são muitas as representantes que merecem ser estudadas e conhecidas. Somos herdeiras de suas conquistas e graças a elas podemos avançar e atuar profissionalmente em um campo, que, se por um lado exaltou nossa imagem como representação, por outro nos empurrou ao anonimato, amadorismo ou artesania. Essa é uma história plural, atravessada por juízos religiosos, econômicos e políticos que resistem e insistem na manutenção de posições hegemônicas. Se conseguimos produzir certos deslocamentos, também temos visto retrocessos com efeitos agravantes sobre as já tensas relações entre os sexos, entre os de outra cor, outra etnia, outra cultura; enfim, tudo aquilo que caracteriza o Outro.

Contudo, é o confronto com o diferente que nos possibilita compreensão, rever posições e reinventar outras relações com o mundo. Enfrentar a problemática significa adotar outros modos de pensar, menos restritivos e mais inclusivos, fundamentados no princípio da coletividade e no respeito aos direitos humanos.

Como artistas, educadoras e pesquisadoras temos que acionar o diálogo entre as partes, percorrer as tensões e acolher os sentidos múltiplos implicados nos processos, perceber o contexto relacional e os intertícios que a Arte egendra e evidencia. Trazemos as proposições e rupturas encenadas pelas mulheres artistas porque implicam em outros modos de ver, de ver a nós mesmas, e de nos vermos refletidas em nossas irmãs. Porque é preciso avançar e construir uma história mais íntegra e cidadã.

REFERÊNCIAS

[1] SCHMIDT, Rita T. *A Ficção de Clarice*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2003, 178.
[2] SCAVONE, Lucila - *Estudos de gênero: uma sociologia feminista?*, out./2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a18v16n1.pdf

[3] SCAVONE, *op. cit.*, 2008, p.174.

[4] BARBOSA, A. M. (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012, 89.

DESAFIOS DA INSERÇÃO DOS DOCUMENTOS DIGITAIS COMO FONTES DE PESQUISAS HISTÓRICAS

CHALLENGES OF THE INSERTION OF DIGITAL DOCUMENTS AS SOURCES OF HISTORICAL RESEARCH

Denise Frigo[a]

[a] *Doutoranda em História/ Universidade Federal de Santa Maria, denisefrigo@yahoo.com.*

RESUMO

Este artigo tem por objetivo examinar os desafios da inserção dos documentos digitais como fontes de pesquisas históricas, face às configurações e refigurações do contexto cultural. Sendo que, o conceito de documento digital, utilizado neste trabalho abrange o nato digital (originalmente digital) e o digitalizado (reprodução digital de documento analógico). Nesse sentido, entende-se o documento digital como fonte intermediadora ativa na relação do historiador com os eventos passados. Além disso, tais desafios resultam dos novos tipos de perguntas sobre o passado que implicam em novos tipos de fontes para suplementar as pesquisas históricas, e que podem ser resumidos nos seguintes eixos: pouca discussão sobre fontes digitais, o excesso de informação, o problema da instabilidade das tecnologias, a manipulação indiscriminada dos documentos digitais, por fim, a publicação/divulgação de informações inverídicas. Portanto, serão expostas algumas das considerações fundamentais para compreender esses desafios, dialogando brevemente com autores que abordaram criticamente os aspectos da reflexão proposta.

Palavras chave: Documentos digitais, Fontes, Pesquisas Históricas.

ABSTRACT

This article aims to examine the challenges of inserting digital documents as sources of historical research, in the face of cultural context configurations and refigurations. The concept of digital document, used in this work, includes digital born (originally digital) and digitalized (digital reproduction of analog document). In this sense, the digital document is understood as an active intermediary source in the relation of the historian to past events. In addition, these challenges stem from new types of questions about the past that imply new types of sources to supplement historical research, and which can be summarized on the following axes: little discussion of digital sources, excessive information, instability of technologies, the indiscriminate manipulation of digital documents, and finally the publication / disclosure of untruthful information. Therefore, some of the fundamental considerations will be exposed to understand these challenges, briefly discussing with authors that critically approached the aspects of the proposed reflection.

Keywords: Digital Documents, Sources, Historical Research.

Introdução

A História e a cultura são dinâmicas, ou seja, como mecanismos adaptativos e cumulativos sofrem mudanças, nas quais traços se perdem, outros se adicionam, em velocidades distintas nas diferentes sociedades e o historiador pode adaptar-se a realidade dos documentos digitais na pesquisa histórica. Sendo que, na produção do conhecimento histórico, o uso de documentos digitais, além de facilitar o trabalho do historiador, está ampliando as possibilidades de pesquisa e alterando a disseminação do conhecimento.

Assim a tese defendida neste artigo é que os desafios da inserção de documentos digitais necessitam ser refletidos no contexto da pesquisa, para que, assim, o historiador possa aprimorar as suas abordagens historiográficas.

Com isso, este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre os desafios da inserção dos documentos digitais nas pesquisas históricas. Para isso, realizou-se um estudo bibliográfico da produção científica relativa ao tema desse trabalho.

O artigo está estruturado da seguinte forma. Primeiro apresenta-se a definição de alguns conceitos e a contextualização do objeto de reflexão. Em seguida, fornece-se uma análise dos desafios, através do diálogo com autores. Por último, apresenta-se as considerações pertinentes sobre a reflexão proposta.

O documento digital e as pesquisas históricas

O que leva um pesquisador a viabilizar as pesquisas é a sua capacidade de utilizar as fontes. Sendo assim, as possibilidades de se estudar a sociedade e a cultura é algo que depende da capacidade do historiador de problematizar essas fontes e conferir voz ao tempo que ele observa e pesquisa.

Nora revela que com “o seu elemento de trabalho (documento) em meio digital, o historiador ampliou seus conhecimentos, adequando-se a evolução da forma da informação, buscando impedir a história de ser somente história” .[1]

Além disso, Assmann diz que o historiador precisa “substituir a leitura restritiva ou descontextualizada dos documentos” e ir além da mensagem consciente e premeditada de seus autores, para se “chegar ao implícito, aos silêncios e aos atos falhos”. O ato da recordação, por sua vez, acontece dentro do tempo, que participa ativamente do processo".[2]

Nesse sentido, as tecnologias e como revela Andreas Huyssen:

> [...] a modernidade, o modernismo e a memória, com todas as suas complexidades históricas e geográficas, continuam a ser significantes fundamentais para qualquer um que procure compreender de onde viemos e para onde podemos estar indo. [3]

Ainda, conforme Huyssen, "tanto o discurso do modernismo quanto a política da memória se globalizaram, mas sem criar um modernismo global único ou uma cultura global da memória e dos direitos humanos" , ou seja, “já não pode haver uma cultura puramente local, isolada dos efeitos do global”.

> A facilidade de acesso pode acarretar intervenções não autorizadas que podem resultar na adulteração ou perda dos documentos. A rápida obsolescência tecnológica (software, hardware e formatos) e a degradação das mídias digitais dificultam a preservação de longo prazo dos documentos e sua acessibilidade contínua. Os problemas em questão tornam necessária a adoção de medidas preventivas para minimizá-los. [4]

Nesse contexto, documento digital é definido, pelo Conselho Nacional de Arquivos, como o “documento codificado em dígitos binários, acessível por meio de sistema computacional”. Assim, o conceito utilizado neste trabalho abrange o nato digital, ou seja, originalmente digital e o digitalizado, que é uma reprodução digital de documento analógico. Como exemplos de nato digital, tem se as bases de dados, os mapas, os jornais, as planilhas, os blogs, as postagens nas redes sociais, os periódicos científicos, a fotografia digital, entre outros.

Já por fontes históricas, conforme Barros, compreende-se: "tudo aquilo que, produzido pelo homem ou trazendo vestígios de sua interferência, pode nos proporcionar um acesso à compreensão do passado humano."[5] Por isso, são construções que expressam as intenções de quem as produz, tanto de maneira consciente como inconscientemente.

Assim, nem toda fonte histórica é digital ou pode ser digitalizada, por óbvio. Entretanto, fontes digitais são um tipo de fonte histórica, pois, também pode-se entender elas como:

> [...] a construção do historiador e suas perguntas, sem deixar de lado a crítica documental, pois questionar o documento não era apenas construir interpretações sobre eles, mas também conhecer sua origem, sua relação com a sociedade que o produziu.[6]

Sendo que, para os historiadores as fontes digitais apresentam inúmeras contribuições como: facilidade de acesso, novas possibilidades de atuação, de reflexão, de conhecimento, contato com maiores volumes documentais, entre outros.

Por conseguinte, ultimamente, ocorre o desenvolvimento de trabalhos relacionados com a pesquisa histórica e a produção de documentos digitais, são artigos, comunicações, livros, teses e dissertações, entre outros, que trabalham principalmente com ensino de história e a pesquisa historiográfica à luz das mídias digitais.

Neste sentido, Vieira revela que este "fator tem motivado a troca direta de experiências e discussões dos problemas e vantagens ocasionados por esta ferramenta dentro da comunidade de estudiosos, abrindo um novo cenário de discussões sobre sua utilização ou não no ofício do historiador" . [7]

De acordo com Vieira, a não utilização se daria por consequencia dos seguintes problemas: a falta de materialidade do documento digital como fonte; a dificuldade de preservação; suportes frágeis. E ele encerra dizendo que "caberá ao historiador decidir se ele irá utilizar a internet e sua documentação digital como fonte de pesquisa".

No Brasil, o uso das novas tecnologias pelos historiadores foi contemplado em comunicações, palestras e oficinas, como as oferecidas no I Simpósio Internacional de História Pública , realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 2012.

Nesse mesmo ano, foi lançado o livro "Novos domínios da história", que dedicou um capítulo completo ao diálogo entre a história e a informática, escrito por Célia Cristina da Silva Tavares, no qual ela aborda que: "é imprescindível saber se conduzir minimamente nesse cipoal de informações escritas, visuais e auditivas, oferecidas em abundância para todos, ou quase todos, nas práticas correntes do oficio do historiador ".[8]

Outro evento relevante, foi o I Congresso Internacional em Humanidades Digitais , realizado na Fundação Getulio Vargas, em 2018. Este, possibilitou a apresentação de pesquisas e a reflexão, entre outros temas, sobre o impacto das tecnologias de informação, das redes de comunicação e da digitalização de acervos e dos processos na vida cotidiana dos indivíduos e dos seus efeitos nas instituições e sociedades.

Já nos encontros regionais de história, realizados pela Associação Nacional de História (ANPUH), foi possível perceber também o destaque que o tema vem ganhando, caso do simpósio temático "A história online: produção e divulgação do conhecimento histórico na internet", que teve lugar no XIX Encontro Regional de História da ANPUH/MG , na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em julho de 2014.

Em nível internacional, o debate está concentrado na história digital e, nesse âmbito, foi lançado, em 2006, por Daniel J.Cohen e Roy Rosenzweig, o livro intitulado "Digital history: a guide to gathering, preserving, and presenting the past on the Web", onde eles abordam que a ascensão da história digital é, em geral, percebida como a fase definida pela democratização da tecnologia de computadores pessoais, aplicações de rede e o desenvolvimento de software de fonte aberta. Esse livro apresenta um olhar mais conceitual de como a era digital está afetando o campo da história para estudiosos e estudantes, os quais necessitam considerar seriamente alguns dos

aspectos conceituais e os desafios metodológicos que se colocam ao campo da investigação histórica no século XXI.

Em 2013, foi lançado o livro "Writing History in the Digital Age", dos editores Jack Dougherty e Kristen Nawrotzki, o qual, reúne muitas das questões-chave no campo da História Digital, e examina a multiplicidade de formas em que documentos, projetos e metodologias digitais têm impactado no estudo com as questões metodológicas de reter o rigor teórico e acadêmico da história. Também foi relatado no livro as implicações de passar da escassez à proliferação de informações.

Ainda no âmbito internacional, Clavert e Noiret, revelam que a pesquisa acadêmica na história tem sido afetada pela digitalização de fontes, métodos e o ambiente em que a pesquisa é conduzida, produzida e disseminada. Entretanto, Clavert e Noiret dizem que "vale lembrar que mesmo após a chegada da Web 2.0 a história continua sendo uma ciência baseada em fontes, em um método específico e em debates entre os pares" . [9]

Com relação a publicação em periódicos, tem-se o dossiê "Conhecimento histórico e internet" , da Revista *AEDOS*, no qual Fábio Chang de Almeida, procura abordar a utilização de fontes digitais no oficio do historiador, analisando a internet como fonte primária. Nesse estudo, o autor, afirma que " no Brasil, a quantidade de pesquisas de mestrado e doutorado em História que utilizam as fontes digitais está muito aquém do potencial oferecido por este suporte documental". Além disso, ele apresenta outra explicação para pouca utilização das fontes digitais que seria relativa " à ausência de uma ampla discussão teórica- metodológica sobre o assunto". [10]

Além do mais, o autor aborda que ocorre a escassez de referenciais, mas que a historiografia deve-se adaptar, pois, "tratando-se de informática, as evoluções são muito rápidas, os impactos sociais são extremamente significativos e a necessidade de adaptação torna-se mais urgente", afirmando que "negligenciar as fontes digitais e a Internet significa fechar os olhos para todo um novo conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que vêm se desenvolvendo juntamente com o crescimento e popularização da rede mundial de computadores" .

Outro artigo é "As fontes digitais no universo das imagens técnicas: crítica documental, novas mídias e o estatuto das fontes históricas digitais", do autor Pedro Telles da Silveira, que foi publicado pela revista *Antíteses*, em 2016. Nele, o autor discute aspectos teóricos relacionados ao uso das fontes históricas digitais pelo historiador e informa que essas fontes trazem desafios para a asserção de factualidade do texto histórico, assim como à compreensão das evidências históricas como indícios do passado.

Em 2017, foi publicado o dossiê da revista *Observatório*, com a temática "História digital: perspectivas, experiências e tendências ", [11] onde no artigo "História digital, sociologia digital e humanidades digitais: algumas questões metodológicas", Helyom Viana Telles discute o conceito de digital, a constituição do campo das humanidades digitais, destacando alguns problemas específicos inerentes à história e afirmando que "o desenvolvimento das tecnologias digitais e a consequente produção de uma cultura digital impactaram diretamente na produção e circulação do conhecimento científico" . [12]

No artigo da revista citada anteriormente, de Sérgio Câmara e Milla Benicio, "História digital: entre as promessas e armadilhas da sociedade informacional", os autores explicam que: "é preciso, no entanto, ter em mente que toda evolução tecnológica em curso se refere antes a uma mutação tecnológica do que a uma revolução, já que não se trata de descobertas linearmente inovadoras, mas sim da maturação tecnológica do avanço científico, seguindo as mesmas formas de hegemonias" . [13]

Dessa forma, como revela Luchesi, "o problema, em resumo, não é novo, trata-se de excesso de informação. Harald Weirinch falava sobre uma sociedade superinformação já em meados do século passado". [14] E para solucionar esse problema a autora informa que é urgente que os historiadores selecionem as informações que estão disponíveis na internet.

Resultados e discussão

A partir dessa breve contextualização, foi possível perceber que existe pouco desenvolvimento no âmbito de produção cientifica relativa a documentos digitais em pesquisas históricas.

Para o autor Boschi, "no campo da História, pouco se tem ponderado sobre os reflexos de tal circunstância na metodologia e na epistemologia da área, sendo rarefeitos tanto a produção bibliográfica a respeito, em língua portuguesa, quanto o seu debate nos fóruns especializados sobre os estudos históricos".[15]

Porém, de acordo com Cardoso e Vainfas, atualmente, "o historiador tem acesso a uma quantidade quase infinita de informações, distribuídas em centenas de milhares de sites," o que "por um lado cria uma sensação de liberdade e agilidade, por outro dá margem à circulação de toda sorte de informações inconsistentes ou superficiais" . [16]

Nesse sentido, grande parte das manifestações sociais, culturais e políticas por exemplo, antes de chegarem às ruas, passam pelas redes sociais, visto que, não é só nesses espaços que acontece a política e o engajamento social, além de, possivelmente, serem essas redes os lugares privilegiados para a formação da opinião pública. Com isso, Rosenzweig diz que "é como se houvesse mais fontes do que passado (ou realidade) a ser referenciado, não por acaso, as fontes digitais sempre levantam o problema da abundância de registros documentais" .[17]

Dessa maneira, como revela Luchesi,"a afirmação de Shawn Graham, de que as mídias digitais fazem de toda história, história", coloca uma questão aos historiadores: "até quando será possível para a história dita científica ignorar as várias expressões de história hoje disponíveis a apenas um clique para mais de 2, 4 bilhões de usuários de internet ao redor do mundo?" [18] E, para responder essa questão, o historiador precisa empoderar-se dessas fontes à pesquisa histórica, uma vez que, esse excesso de informações configura-se como um desafio para o mesmo.

Outro eixo de reflexão é que, de acordo com Assmann "as mídias eletrônicas de massa intensificaram muito certas tendências que já se delineavam na cultura da mídia impressa. Entre elas está a dialética registrada por Swift entre inovação e obsolescência, produção e descarte de lixo". [19] Ou seja, o caráter instável das tecnologias, o qual torna ainda mais importante a tomada de consciência dos historiadores perante esta nova categoria de fontes, pois, desde a sua criação, os documentos digitais sofrem com a rápida obsolescência e a atualização da tecnologia. Essa incerteza não afeta apenas a busca de sites on-line, mas também acentua a dificuldade de preservar a informação digital.

> A degradação do suporte e a obsolescência tecnológica são os principais fatores de comprometimento da preservação dos documentos digitais, uma vez que ameaçam sua autenticidade, integridade e acessibilidade. A degradação do suporte é causada por fatores como falta de controle de temperatura, umidade, luminosidade, agentes químicos e biológicos agressores, bem como pela manipulação inadequada ou baixo-má qualidade do suporte utilizado. [20]

Como os autores, Rolland e Bawden, informam "a preservação significativa da informação digital determinará as histórias futuras que os historiadores irão (ou não) contar, as informações que irão (ou não) acessar, e os conhecimento disponível (ou não) para as futuras gerações", o que em última análise, "trata-se de preservar o acesso a verdade (ou pelo menos uma versão da verdade) ".[21] Embora, o conhecimento e a experiência que existem hoje não sejam capazes de garantir a durabilidade dos documentos digitais, a adoção de estratégias de preservação digital, mesmo que básicas, se faz necessária.

Além disso, a atualização constante da tecnologia de visualização de documentos digitais, dificulta sua análise em comparação com as fontes tradicionais da historiografia porque os historiadores geralmente permanecem orientados para as metodologias tradicionais.

Sendo que, para uma análise completa, depende-se do conhecimento de palavras-chave ou acessar portais que podem não ser facilmente discernidos pelos pesquisadores, visto que, uma narrativa *on-line* pode conter imagens, áudio, vídeo e *hiperlink*, ou seja, essa interatividade pode não estar disponível para todos os leitores, o que irá dificultar uma exploração e interpretação histórica, ocasionando repercussões na transmissão do conhecimento.

> A leitura feita em meio digital, diante da tela (seja em um web site, artigo em um periódico ou trecho de um livro digital), pode ser problemática, pois, geralmente, é descontínua e costuma engendrar uma fragmentação da própria obra, documento ou meio através do qual são veiculados. Leitura que muitas vezes é feita apenas através da busca de palavras-chave específicas, que não atenta para a identidade e coerência textual daquilo que se está lendo. É de fundamental importância que essas dimensões não sejam esquecidas pelo historiador que lê em meio digital, sob o risco de que sua compreensão do material analisado acabe sendo prejudicada ou fique incompleta.[22]

Nessa perspectiva, Luchesi relata que "a durabilidade (baixa) seria o lado B da flexibilidade que comentamos anteriormente. Ao mesmo tempo em que se tem uma multiplicidade de mídias disponíveis, caminha-se sobre o fio da navalha de uma perda incontornável de tudo". [23]

Se manter o contexto de produção de uma fonte fornece evidência sobre as atividades e a perspectiva de seu criador, bem como a sua referencialidade e a garantia de sua posterior verificabilidade, o ato de intervir, como por exemplo, a digitalização ou *download*, pode ocasionar a perda do mesmo e se configura como mais um desafio para o historiador, visto que, ocorrem muitos projetos de digitalização sem conhecimento cientifico, ou seja, ainda pouco conscientes da importância de se manter o vínculo entre fontes e contextos para a pesquisa histórica.

De acordo com Ricouer, "seria essa referencialidade que permitiria separar o fato enquanto a coisa dita, o que do discurso histórico, do acontecimento enquanto a coisa de que se fala, o a propósito de que é o discurso histórico".[24]

As colocações de Ricouer, ainda , possibilitam uma contribuição relativa a reflexão sobre as quatro maneiras de interrogar: "quem fala? quem age? quem se narra? e quem é o sujeito moral da imputação?", [25] as quais precisam ser observadas durante a problematização da discussão sobre o trabalho historiográfico, no qual ocorreram mobilidades, deslocamentos e diásporas internas e externas, relativas a inserção dos documentos digitais.

Conforme relatam, Rolland e Bawden, "a procedência manterá ou até aumentará sua importância, mas poderá ser cada vez mais difícil de resolver: habilidades de arqueologia digital serão necessárias ".[26]

Além do mais, Bochi diz que "o que se observa é que, em geral, o historiador se apropria, de maneira acrítica, dos resultados assim estabelecidos" e que "a sua passividade ou mesmo a sua ingenuidade frente ao processamento das informações pelas novas tecnologias tem grave implicação na metodologia e na epistemologia do conhecimento que dali emana" .

Essa manipulação dos documentos digitais possibilita, ainda, ao historiador, o desenvolvimento de buscas automáticas em meio aos grandes bancos de dados de textos, imagens, sons e filmes, mas também pode agilizar operações de deformação dos dados, problemas de qualidade e de autenticidade, o que se configura como mais um desafio para utilização dos documentos digitais como fontes das pesquisas históricas. Em conformidade com Luchesi, " os meios, ainda que não façam história por eles mesmos, condicionam a pesquisa e a comunicação histórica" . [27]

> A memória, seja de uma nação ou uma pequena comunidade, contribui para a constituição de sua identidade cultural e testemunha um passado que representa uma etapa da sua vida social. A perpetuação dessa etapa possibilitará mudanças, permitindo a evolução cultural contínua daquela nação ou comunidade. [28]

Trata-se de uma situação na qual as fontes digitais são passíveis de serem não apenas divulgadas, mas também manipuladas e até falsificadas. Assim, enfrenta-se um outro desafio, o de discernir entre "*fake news* "[29] e informação científica. Essa reflexão ocorre devido à dificuldade de discriminar a fragmentação da informação e a identificabilidade da autoria dos conteúdos em uma rede.

A internet disponibilizou novos meios para disseminar notícias falsas. Alguns desses *sites* fraudulentos, são sátiras, outros foram feitos para enganar ou deliberadamente difundir essas notícias inverídicas. Apesar de que, só porque algo foi registrado em uma fonte tradicional, em um jornal por exemplo, não significa que fosse verdade.

> Por outro lado, a existência de falsificações também não pode servir como argumento para que os trabalhos em torno da Web sejam desaconselhados. Basta uma rápida consulta aos manuais e relembraremos que os problemas em torno dos falsos documentos ocupam os historiadores há tempos. Confrontar registros, verificar a sua autenticidade, é parte do nosso ofício. Como utilizá-los agora para imobilizar possíveis pesquisas? Assim sendo, como Weller reforça, diante de desafios e problemas, é mais proveitoso que consideremos a necessidade de domínio de habilidades básicas.[30]

As notícias falsas são criadas pelas mesmas razões que as pessoas do passado o fizeram, entretanto, a internet impulsiona a criação e a propagação dessas informações rapidamente, de uma forma que não existia até recentemente.

Bloch relata que "seria pueril pretender enumerar em sua variedade as infinitas razões que podem levar à mentira. Mas historiadores, que tendem naturalmente a super-intelectualizar a humanidade",[31] precisam ficar atentos as razões que levam a mentira, embora seja associada com um complexo de vaidade ou repressão, ela pode ser associada quase a um "ato livre".

Ainda, de acordo com Bloch, "em vez da falsidade brutal, também pode aparecer a modificação sobreposta: interpolações em cartas autênticas, na narração, ornamentos com detalhes inventados sobre um fundo cru verdadeiro".[32]

Segundo Burkhardt, "as pessoas são atraídas por fofocas, boatos, escândalos, insinuações e o problema da maioria das informações sensacionalistas é que nem sempre são baseadas em fatos", ou "aqueles fatos são modificados de alguma forma para fazer a história parecer algo que não é" . [33]

Nesse sentido, notícias falsas existem no mesmo contexto que notícias cientificas na internet e o desafio do historiador é distinguir entre o que é falso e o que é real.

Visto que, cabe ao historiador "[...] cruzar fontes, cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências ". [34]

Além disso, "[...] antes de tudo, ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos ".[35]

> *"*o escrito "virtual", raramente assinado, oferece, amiúde, para os consumidores, sem que o internauta o saiba, uma história sem historiador. Ao contrário da produção impressa, para a qual se dispõe de instrumentos de discriminação (bibliografias, resenhas críticas, reputação científica...), para a "rede" não existem hoje senão muitos poucos meios para avaliar a qualidade do que nela se oferece". [36]

Sendo que, esse problema está circunscrito à questão da revisão dos métodos, onde a crítica externa e interna do documento continua a ser a peça central do ofício do historiador.

Além disso, como revela FICKERS:

> Dois milhões de fontes disponíveis na rede, apenas algumas são acompanhadas da informação contextual necessária para dar uma resposta satisfatória às cinco perguntas básicas da crítica de fonte histórica: Quem criou / produziu a fonte (autor)? Que tipo de documento é (gênero e uso específico da linguagem)? Onde foi feito e distribuído (divulgação e audiência)?

> Quando foi feito (data e período)? Por que foi feito (intenção)?[37]

Isto posto, a crítica externa refere-se a análise da forma do documento em si, ou seja, contempla a verificação da autenticidade, no sentido de determinar se é verdadeiro ou falso, e, da proveniência do documento, analisando dados como local, autoria, data de produção, entre outros.

Já, a crítica interna refere-se à interpretação do conteúdo, como por exemplo, o que o autor queria transmitir e qual o contexto desse documento, entre outros. A crítica para o ofício do historiador significa que não se deve confiar em qualquer evidência sem a comprovação da sua veracidade.

Existem vários relatos de falsificação na história, na qual foram solucionados graças às habilidades e sensibilidades dos pesquisadores, que colocaram à prova os vestígios encontrados. As escritas, o tipo de papel, os suportes dos materiais utilizados, dentre outros, são formas de identificação da autenticidade dos elementos encontrados.

Bloch complementa "a crítica do testemunho será sempre uma arte repleta de sutilezas, porque funciona embasada em realidades psíquicas. No entanto, é também uma arte racional que repousa na prática metódica de algumas grandes operações da mente" .[38]

Então, além da realização da crítica externa e interna, será necessário que os historiadores aprimorem seus conhecimentos relativos a possíveis soluções para utilização das fontes digitais nas pesquisas históricas.

Conclusões

A partir disso, salienta-se que, para a seleção de fontes digitais ,deve-se ter alguns cuidados como: analisar se o conteúdo corresponde a uma fonte integral ou se foi retirado parcialmente de outra; testar as informações contidas com outras fontes; observar se possui algum respaldo das informações em alguma instituição acadêmica, por exemplo na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Mas, não se trata, aqui, de ignorar, que os problemas de equívocos das informações históricas são tão passíveis de acontecerem na rede como em outros ambientes, como por exemplo, um documento impresso pode ser falso. Sendo que, muitas incertezas estão postas para o ofício do historiador, com as implicações da produção de fontes digitais cada vez mais hipertextuais, ou seja, cada dia se colocam mais impasses de ordem prática e teórica.

Nesse contexto, os resultados de este artigo devem funcionar como um ponto de partida para a discussão de métodos, pois, nessa investigação inicial mostrou-se apenas algumas nuances dos desafios.

Visto que, na inserção dos documentos digitais, como fontes nas pesquisas históricas, é possível abordagens computacionais que envolvem múltiplos tipos de análise, inferências sutis, interpretação e interpolação.

Portanto, é necessário que os historiadores possam reconhecer esses desafios, para assim desenvolver novas problematizações para os novos tipos de fontes.

Os insights deste estudo, em última análise, pretendem chamar a atenção dos historiadores, os quais não devem subestimar o desafio na utilização de fontes digitais no desenvolvimento de pesquisas históricas.

REFERÊNCIAS

[1] NORA, Pierre. *Entre a memória e a história: a problemática dos lugares.* Projeto História, PUC-SP, 1993, 21.

[2] ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011, 34.

[3] HUYSSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória.* Rio de Janeiro: Contraponto: Museus de Arte do Rio, 2014, 16.

[4] CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS. *Modelo de Requisitos para Sistemas Informatizados de Gestão Arquivística de Documentos: e-ARQ Brasil.* Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2011,16.

[5] BARROS, José d'Assunção. *Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica.* 2012,130. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.pp/Mouseion/article/download/332/414.

[6] SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos.* São Paulo: Contexto, edição n. 2, 2006, 162.

[7] VIEIRA, Irlan Mark Elias. *História e Cibercultura: o Documento Digital como Fonte Histórica.* Ponta de Lança: 2009, 110. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/pontadelanca/article/view/3225/2830.

[8] CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Novos Domínios da história.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, 309.

[9] CLAVERT, Frédéric; NOIRET Serge (ed.), *L'histoire contemporaine à l'ère numérique - Contemporary History in the Digital Age.* Brussels: Peter Lang, 2013, 20.

[10] ALMEIDA, Fábio Chang de. *O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas.* 2011, 12. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/16776.

[11] Revista Observatorio. *"História Digital: perspectivas, experiências e tendências"* (Dossiê), v. 3, n. 5 (2017). Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/issue/view/180

[12]TELLES, Helyom Viana. *História digital, sociologia digital e humanidades digitais: Algumas questões metodológicas.* 2017, 99 Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3810.

[13] CÂMARA, Sérgio; BENICIO, Milla. *História digital: entre as promessas e armadilhas da sociedade informacional.* 2017, 54.Disponível em:https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3596.

[14] LUCCHESI, Anita. *Digital history e storiografia digitale: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011).* 2014, 160. Disponível em: http://www.ppghc.historia.ufrj.br/index.php/teses-e-dissertacoes/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/26-digital-history-e-storiografia-digitale-estudo-comparado-sobre-a-escrita-da-historia-no-tempo-presente-2001-2011/file

[15] BOSCHI, Caio César. *O historiador, os arquivos e as novas tecnologias: notas para debate.* 2010, 67. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/31574/1/5-Caio%20Boschi.pdf

[16] CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Novos Domínios da história.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, 312.

[17] ROSENZWEIG, Roy. *Clio Wired: the future of the past in the digital age.* New York: Columbia University Press, 2011, 6.

[18] LUCCHESI, Anita. *Digital history e storiografia digitale: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011).* 2014, 106. Disponível em: http://www.ppghc.historia.ufrj.br/index.php/teses-e-dissertacoes/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/26-digital-history-e-storiografia-digitale-estudo-comparado-sobre-a-escrita-da-historia-no-tempo-presente-2001-2011/file

[19] ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011, 231.

[20] CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS. *Modelo de Requisitos para Sistemas Informatizados de Gestão Arquivística de Documentos: e-ARQ Brasil.* Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2011, 81. Disponível em: http://www.siga.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes/e-arq.pdf

[21] ROLAND, Lena; BAWDEN, David. *The future of history: investigating the preservation of information in the digital age.* 2012, 232. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1179/1758348912Z.00000000017.

[22] ARAÚJO, George Zeidan. *Ler, pesquisar e escrever história em tempos de internet: desafios e possibilidades.* 2014, 157. Disponível em:

http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/217518030612014151.

[23] LUCCHESI, Anita. *Digital history e storiografia digitale: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011).* 2014, 106. Disponível em: http://www.ppghc.historia.ufrj.br/index.php/teses-e-dissertacoes/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/26-digital-history-e-storiografia-digitale-estudo-comparado-sobre-a-escrita-da-historia-no-tempo-presente-2001-2011/file

[24] RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento.* Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007, 189.

[25] RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007, 189.

[26] ROLAND, Lena; BAWDEN, David. *The future of history: investigating the preservation of information in the digital age.* 2012, 223. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1179/1758348912Z.00000000017.

[27] LUCCHESI, Anita. *Digital history e storiografia digitale: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011).* 2014, 120. Disponível em: http://www.ppghc.historia.ufrj.br/index.php/teses-e-dissertacoes/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/26-digital-history-e-storiografia-digitale-estudo-comparado-sobre-a-escrita-da-historia-no-tempo-presente-2001-2011/file

[28] CAMPELLO, B. *Preservar para acessar*. Brasília: Briquet de Lemos, 2006, 4.

[29] MAYNARD, Dilton Cândido S. *Passado Eletrônico: notas sobre história digital.* 2016, 110. Disponível em: http://oaji.net/articles/2017/3932-1484338172.pdf.

[30] BURKHARDT, Joanna. History of Fake News. 2017, 07. Disponível: http://link.galegroup.com/apps/doc/A521876900/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=5ea1c0

[31] BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Zahar, 2002, 109.

[32] BLOCH, Marc. Apologia da história: ou o ofício de historiador. Zahar, 2002, 111.

[33] BURKHARDT, Joanna. *History of Fake News.* 2017, 07. Disponível: http://link.galegroup.com/apps/doc/A521876900/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=5ea1c0

[34] BACELLAR, Carlos. *Fontes documentais. Uso e mal-uso dos arquivos.* In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.).Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2006, 72.

[35] BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mal-uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.).Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2006, 64.

[36] ROLLAND, Denis. *Internet e história do tempo presente: estratégias de memória e mitologias políticas.* 2004, 02. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/1670/167017772004/.

[37] FICKERS, Andreas. *Towards a new digital historicism? Doing history in the age of abundance.* VIEW Journal of European Television History and Culture, 2012, 24. Disponível em: http://ojs.viewjournal.euindex.php/view/article/view/jethc004.

[38] BLOCH, Marc. Apologia da história: ou o ofício de historiador. Zahar, 2002, 109.

POSSIBILIDADES DA WEBQUEST NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR COMO PESQUISADOR

WEBQUEST'S POSSIBILITIES IN THE CONSTRUCTION OF THE TEACHER AS A RESEARCHER

Ediane Gomes Duarte [a],
Maristani Polidori Zamperetti [b],

[a] *Universidade Federal de Pelotas.* ediane.gduarte@gmail.com

[b] / *Universidade Federal de Pelotas* – maristaniz@hotmail.com

RESUMO

Este estudo analisa a possibilidade do professor, ao construir uma WebQuest, torne-se o protagonista da própria formação continuada fomentando um perfil pesquisador. Essa metodologia de pesquisa na Internet, voltada para o processo educacional, estimulando a pesquisa e o pensamento crítico, requer recursos cognitivos do aluno para realizar atividades em nível de "conhecimento e compreensão". Para o professor é mais complexo. Além de saber e compreender, ele precisa guiar os alunos na rede, tirando-os do modelo conteudista e incorporando as possibilidades que as tecnologias digitais trazem. Devido à complexidade da construção deste instrumento, e a necessidade de pesquisa para a sua elaboração, pensou-se na possibilidade de este se tornar um instrumento que desenvolverá um perfil pesquisador. O objetivo é compreender como o professor trabalhará frente à construção de uma WebQuest de acordo com o tema que ele proporá. Para essa compreensão, oferecer-se-á um curso para um grupo de professores da rede Municipal de Pelotas. Para dar suporte à pesquisa, buscar-se-á apoio em Selma Garrido, Morin, Lévy, Kenski entre outros. Portanto, se comprovado a eficiência dessa metodologia na fomentação do perfil pesquisador do professor, poderá pensar-se concretamente nesta recomendação.

Palavras Chaves: WebQuest. Formação continuada. Tecnologia

ABSTRACT

This study analyzes the possibility of the teacher, when constructing a WebQuest, become the protagonist of the continuous formation itself, fomenting a researcher profile. This methodology of research on the Internet, focused on the educational process, stimulating research and critical thinking, requires the student's cognitive resources to perform activities at the level of "knowledge and understanding". For the teacher is more complex. In addition to knowing and understanding, he needs to guide the students in the network, taking them from the content model and incorporating the possibilities that digital technologies bring. Due to the complexity of the construction of this instrument, and the need for research for its elaboration, it was thought that it could become an instrument that will develop a research profile. The objective is to understand how the teacher will work in the construction of a WebQuest according to the theme he will propose. For this understanding, a course will be offered for a group of teachers of the Pelotas Municipal network. To support the research, support will be sought in Selma Garrido, Morin, Lévy, Kenski and others. Therefore, if the efficiency of this methodology in the promotion of the researcher profile of the teacher is proven, this recommendation can be concretely thought.

Keywords: WebQuest. Continuing education. Technology

Introdução

Trazer aqui a definição de Pedro Demo, para quem "pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade" [DEMO, 1987, p. 23], pode ser um bom começo para entendermos que a pesquisa constitui-se em um conjunto de procedimentos que visam produzir um novo conhecimento e não reproduzir o que já se sabe sobre um dado objeto em um determinado campo científico. A WebQuest, uma metodologia de pesquisa na Internet, voltada para o processo educacional, estimulando a pesquisa e o pensamento crítico, que vem ao encontro deste conceito, à medida que o aluno produz e não reproduz. No entanto é preciso deixar claro que nesta produção pretende-se voltar o olhar para o professor que trabalha com essa metodologia e que produz, através do processo de construção, a possibilidade ou não de se transformar num pesquisador.

Na contemporaneidade, onde há especulações de que o professor sabe menos que aluno, quando se fala de internet e de outras maravilhas proporcionadas por computadores, é preciso repensar como fazer melhor uso da informação desta teia de forma a construir conhecimento, já que os saberes são intrínsecos ao profissional e a internet é para todos.

A WebQuest passa a ser neste momento uma aliada não só na prática pedagógica como também, talvez, na formação de um professor como pesquisador, levando-o a necessidade de elaborar pesquisas na rede. Estas, não só para que seu aluno possa se encontrar dentro da teia, como também para que haja uma lógica adequada a proposta do trabalho a ser desenvolvido e aos "traços" observados nos alunos a serem trabalhados. Os professores podem usar seus saberes para aproveitarem de modo inteligente toda a riqueza de informação disponível na internet. Sabemos das dificuldades encontradas pelos professores em relação ao uso e a disponibilidade de equipamentos tecnológicos de proporcionem um trabalho tranquilo, entretanto a WebQuest pode ser elaborada no conforto do lar e disponibilizada na rede tornando-se acessível aos alunos também em outros ambientes físicos que não só no escolar.

Para propormos uma formação oficial continuada e autônoma, a partir da construção de um instrumento pedagógico que poderá proporcionar este crescimento intelectual para o docente, é preciso pensarmos na construção do conhecimento como pensa Vygotsky, ou seja, como um processo social que envolve interações, comunicações e negociações entre os indivíduos compartilhando significados.

Durante os estudos realizados para a produção deste trabalho, não podemos deixar de citar Nóvoa (1995, p.7), que afirma "não é possível separar o eu pessoal do eu profissional". Para o professor se construir durante o processo de construção de uma WebQuest é preciso entender que a identidade do professor se apresenta como "um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (Nóvoa, 1995, p. 16), portanto, é esse um processo longo dinâmico, produzido em um processo complexo de troca entre seus pares. Ainda, segundo Nóvoa, "a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas" (1995, p. 28).

Devido a complexidade que envolve todo o processo de construção deste instrumento, não poderíamos deixar de citar Morin (2005, p. 73) que diz ser preciso formar profissionais capazes de lidar com transformações e atualizações; saber lidar com o inesperado é um fator que contribui positivamente para as inovações na prática docente. Essa inovação, esperamos que surja com a proposta de que a WebQuest venha a ser um instrumento que dê autonomia na formação oficial continuada.

Entendendo a diferença entre busca e pesquisa na rede

Para que se entenda essa diferença, primeiro precisamos saber que o termo genérico "rede" define um conjunto de entidades (objetos, pessoas, etc.) interligados uns aos outros. Assim sendo, uma rede permite circular elementos materiais ou imateriais entre cada uma destas entidades, de acordo com regras bem definidas. Bem, de posse desta informação torna-se mais fácil o entendimento do porquê saber a diferença entre busca e pesquisa na rede.

Embora pareça-nos tão obvio a diferença, é preciso esclarecer que a linha é muito tênue. Buscar na rede incide em se ter uma "resposta pronta" que aponte a "melhor opção" em sites especializados, por meio de plataformas como Google, Bing ou Yahoo. Entende-se que essa é uma tarefa que tende a ser passiva, reprodutiva e desprovida de critérios já que se limita à mera apropriação de informes disponíveis.

Entretanto, em pesquisa, temos uma relação que inclui a busca, mas de forma muito mais complexa, pois não basta a resposta pronta é preciso uma série de procedimentos que associados permitirão uma tomada de decisão mais assertiva. Para tanto o professor precisa pensar na progressão dos alunos, uma vez que é ela a responsável pelo desenvolvimento cognitivo. Não podendo esquecer de levar em conta limitações e restrições, sob pena de não realizarem da atividade. As emoções não podem deixar de serem consideradas, pois a curiosidade, a competitividade e a diversão são fundamentais para as pesquisas, sem emoções o trabalho tornça-se maçante. Dentre todas essas observações, não poderíamos deixar de acrescentar o fato de que ao elaborar uma WebQuest o professor também está trabalhando na formação do discente como cidadão cooperador, já que as atividades são trabalhadas de maneira cooperativa, proporcionando uma relação de compreensão entre os sujeitos. Serão os desafios pensados e propostos que demandarão esforços capazes de movimentar o discente de forma a levá-lo atravéz de missões à conquistas dos objetivos definidos. Portanto, percebe-se que esta não é uma tarefa das mais faceis para o professor. No entanto é neste desafio que o professor transforma, forma e é formado, podendo ou não ser protagonista da própria formação.

A pesquisa representa uma tarefa que demanda postura ativa, construtiva e criteriosa pois implica na formulação de conhecimentos consistentes. Nesta secção deve-se desenvolver as problemáticas de pesquisa, aprofundar questões sobre o objeto e/ou discussão teórica.

Necessidades, entre outras, para ser um professor construtor de uma WebQuest

É necessário entender que um profissional para construir uma WebQuest, num primeiro momento precisa ter ou desenvolver "traços" de investigador, uma vez que até ele não domina todo o conteúdo disponível na internet. Também precisa, num segundo momento ser um profissional que tenha clareza dos objetivos que pretende alcançar com o seu trabalho, e num terceiro momento, precisa conhecer muito bem a faixa etária e os traços da turma, não esquecendo de levar em conta as subjetividades das identidades do grupo, para qual ele pretende elaborar a WebQuest.

Sabe-se que nem todo professor tem traços de investigador, pesquisador, mas se ele pretende trabalhar com esse instrumento pedagógico, deverá delinear-se dentro desta modalidade, ou não estará apto a trabalhar com este instrumento. É preciso entender que as informações disponíveis na rede vão além do excesso, o que por si só já o obriga a garimpar para descobrir os sites mais adequados, direciona-se para a associação dos saberes as realidades encontradas nas pesquisas realizadas, exigindo assim muita atenção e perspicácia do pesquisador dentro desta teia chamada "Web". Por outro lado, pode-se investigar a possibilidade do próprio instrumento que para ser construído, poderá ou não levar o professor durante o processo a desenvolver esse perfil.

Durante a construção é preciso que sejam claros os objetivos a serem alcançados, para que ao pensar as atividades colaborativas sejam exploradas todas as formas possíveis de transformação das informações, para que o aluno não reproduza, mas sim, produza conhecimento, passando por todas as fases do processo pensadas pelo professor.

Sabe-se que existe uma precisão de levar-se em conta a individualidade e a inferência dos traços de cada aprendiz, isto não é uma análise fácil , ainda mais com turmas que possuem em média 30 alunos. Entretanto, cabe ao profissional conhecer antes da construção de uma WebQuest os traços, no mínimo da maioria, para que ao propor as atividades ele possa contemplar, por grupos ou individualmente, todos, ou quase todos, os discentes.

Percebam que a construção deste instrumento requer muita dedicação,

conhecimento e investigação. Quem sabe, diante de tantos requisitos requeridos para a construção deste, a construção da WebQuest possa vir a ser utilizada para uma formação oficial continuada e autônoma do docente? Desta forma tem-se a possibilidade de, ao elaborar o instrumento pensando em preparar os alunos, preparar-se também o professor, valorizando o trabalho e os estudos realizados por esse "novo" pesquisador.

Desafios da formação e profissão docente

Na tentativa de construir uma dialogística, Miklail Baktin, pode-se começar pensando na discussão do que é formação, e isso Garcia faz com propriedade. Ele, citando Homoré, constrói um pensamento sobre como a formação pode ser entendida como *função social* de transmissão de saberes, "saber fazer" ou do "saber ser". Segundo ele, a formação também pode ser entendida como estruturação de pessoas, ou seja, ela aconteceria através das experiências dos sujeitos. Experiência esta que Larrosa conceitua como algo que nos passa, nos toca, nos atravessa. Pensando nesta perspectiva, Garcia esclarece que a multiplicidade permeia o conceito. Dentro dessa multiplicidade é importante destacar a ação formativa que nada mais é que a relação entre formando e formador com a intenção de mudança.

Bem, discutido o conceito de formação é importante que se debata sobre a profissão docente. Ainda bebendo em Garcia, docência é uma profissão, tende-se ter domínio da ciência da técnica e da arte de formar a possuir competência profissional. Sabe-se que muitos, inclusive os próprios professores, muitas vezes pensam a profisssão docente como um sacerdócio, uma vocação. Entretanto Tardif, Lessard, Gauthier, consideram que essa profissão deve evoluir segundo uma lógica de profissionalização e que é necessário competências específicas e saberes próprios. Os professores frente a profissão, as exigências sociais e frente a história acabam por sofrerem uma crise de identidade, que, segudo Nóvoa, foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional, empobrecendo o processo profissional e reduzindo as competências. Segundo Nóvoa os professores têm voltado ao centro dos debates educativos o que possibilita o regresso de verdades, como por exemplo: "não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais." Desta forma percebe-se que o professor vai se construindo ou melhor, vai resgatando sua identidade à medida que vai encontrando um equilibrio entre o "pessoal" e o "profissional.

Sabe-se que, segundo Maria Roldão, a profissão professor desenvolve-se num processo complexo de profissionalização, processo esse que Nóvoa organiza em duas dimensões: 1 – Corpo de conhecimentos e de técnicas e 2 – Conjunto de normas e valores. Dentro desse contexto é importante salientar que faz parte dessa complexidade da profissionalização dois processos que de acordo com Maria Roldão são: Um processo extrínseco, de natureza político-organizativa, pode-se apontar a instituição escola e o currículo, legitimando o plano social em que o professor está inserido, identificando-se socialmente. E outro de natureza intrínsica já que o professor é detentor de saberes distintivos. Dessa forma o professor vai reencontrando sua identidadee se apoderando da sua profissão, então, por que não se apoderar também da sua formação?

Falar da profissão docente, das contradições da profissão, dos desafios impostos por ela e das inúmeras possibilidades, vai muito além do possível, pois sabemos que por exemplo, levando-se em conta a complexidade da profissão professor que vai desde a formação acadêmica, passando pelo assujeitamento das estruturas e materiais educacionais; pela formação acadêmica formal em educação; pela sabedoria da prática; pelos aspectos do Raciocínio Pedagógico chegando até ao conhecimento que ,segundo Shulman, podem e são necessários dentro da profissão docente, serem organizados da seguinte forma: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento dos programas de estudo.

Frente a essas reflexões, olhando para todo esse processo necessário para a formação de um profissional com tantas habilidades e competências, como não pensar na possibilidade deste profissional ser protagonista da própria aquisição do

conhecimento através da WebQuest?

Método

Na tentativa de comprovar ou não que a WQ ao ser usada na prática docente, pode ser mediadora do processo de construção do conhecimento do professor como pesquisador, pretende-se proporcionar um curso de extensão para professores da rede municipal de educação da cidade de Pelotas/RS.

Através de uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Chizzotti, parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, pretende-se estudar a relação dos sujeitos, professores da rede pública, com o objeto, nada inerte, a WebQuest, produzindo o conhecimento e interpretando os fenômenos.

Para tanto, pretende-se, através do curso de 40h, sendo 20h presenciais, já citado, proporcionar aos sujeitos de pesquisa/*corpus* contato com conceito e WebQuests existentes na rede, além é claro da possibilidade de construção de todo o processo de uma WebQuest ligada a área de conhecimento individual.

Como os dados serão coletados em três momentos. O primeiro, no primeiro contato, através de um questionário. Logo, durante o curso, coletar-se-á através de diários construídos durante as atividades de produção de WebQuest. E por último, um novo questionário, para possível comparação e análise. Embora não tenhamos a ideia de descartar a coleta de dados quantitativos, na etapa exploratória, temos a intenção de mostrarmos uma relação mais extensa entre os fenômenos particulares, levando-nos a uma pesquisa de cunho qualitativa. Além disso, também temos a intenção de privilegiarmos algumas técnicas como a observação dos participantes durante o processo de construção da WebQuest.

Conclusões

Vive-se em uma sociedade contemporânea onde o fluxo de informações cada vez se agiganta mais e o tempo torna-se cada vez mais efêmero. A educação e o professor precisam se adaptar a essa nova realidade, a esses ambientes virtuais de aprendizagem.

Embora entenda-se que tal adaptação seja difícil, uma vez que a formação do professor tenha permanecido influenciada pelo paradigma cartesiano- newtoniano, o qual postula a racionalidade, a objetividade e a medição como únicos meios de se chegar ao conhecimento, evidenciado tão somente predominância do conteúdo em uma perspectiva disciplinar.

Procura-se apresentar aqui uma alternativa viável para essa adaptação e que valorize o processo de aprendizagem através e uma prática que estimule o professor abrir-se ao aprender a aprender. Pensa-se que esta ferramenta pode proporcionar aos professores, uma nova forma de sociabilização e investigação, já que ao olharmos para o processo de construção de uma WebQuest que pode potencializar a formação continuada e autônoma do professor, fomentando ou não um perfil pesquisador. Desta forma pode-se pensar de forma concreta esta recomendação.

REFERÊNCIAS

[1]CASTELLS, Manoel. A sociedade em rede. São Paulo: Editora Paz e terra S/A, 2003.
[2]MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus 1997.
[3]MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
[4]MORIN, Edgar. Sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
[5]MORIN, Edgar. Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios. Trad. Edgar de Assis Carvalho. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2005;
[5]NÓVOA, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A.(Org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto
[6]VYGOTSKY, L.S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins F, 2001.
[7]GARCIA, Carlos M. Formação de professores.
[8] ROLDÃO, Maria do Céu. "Função docente: natureza e construção profissional"

[9]LESSARD; TARDIF. "Ofício de professor"
[10]LARROSA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência.
[11]CHARLOT, Bernand. "O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador de contradições".
[12]PIMENTA,Selma. "Professor Reflexivo"

AS NATUREZAS QUE EDUCAM: O JOGO MINECRAFT EM ANÁLISE

THE NATURES THAT EDUCATE: THE MINECRAFT GAME UNDER ANALYSIS

Elisângela Barbosa Madruga[a]**,**
Paula Corrêa Henning[b]**,**

[a] *Universidade Federal do Rio Grande - FURG, elisangelamadruga@outlook.com*

[b] *Universidade Federal do Rio Grande - FURG, paula.c.henning@gmail.com*

RESUMO

O presente artigo aborda, a partir do tema Educação Ambiental e jogo eletrônico, as táticas discursivas utilizadas por este artefato para fabricar subjetividades ambientais nos sujeitos jogadores. Os discursos, os enunciados e as vozes legitimadas a falar, como aparelho discursivo, constituem-se no contexto atual como táticas de modulação de sujeitos. É na junção do sujeito/jogo que o discurso se produz e se materializa em processos de subjetivação. Sujeitos e artefatos narram-se e são narrados em meio a relações discursivas de poder. Nesse sentido, tem-se o objetivo de investigar quais educações ambientais são acionadas no jogo eletrônico Minecraft. Para isso, toma-se como metodologia alguns conceitos-ferramentas da análise do discurso desenvolvida por Michel Foucault, tais como: Enunciado e Discurso. Com o intuito de se examinar as cenas do jogo de forma atenta, faz-se uso da ferramenta de captura do computador. Ao se analisar discursivamente as 297 imagens pode-se evidenciar um enunciado de naturezas para/pelo homem que engendra e sustenta um discurso pedagógico ambiental. No ambiente do jogo três modelos de naturezas se destacam: a natural, a ordenada e a utilitarista. Através destas, lições passam a serem projetadas nas cenas para ensinarem os sujeitos jogadores a agirem e a pensarem de forma ambientalmente correta no mundo atual.

Palavras chave: Educação Ambiental, Análise do discurso, Minecraft.

ABSTRACT

This article discusses, from the theme Environmental Education and electronic game, the discursive tactics used by this artifact to fabricate environmental subjectivities in the players subjects. The discourses, statements and voices legitimized to speak, as a discursive apparatus, are constituted in the current context as modulation tactics of subjects. It is at the junction of the subject/game that the discourse takes place and materializes in processes of subjectivation. Subjects and artifacts are narrated and narrated amid discursive relations of power. In this sense, the objective is to verify which environmental educations are activated in the electronic game Minecraft. For this, it is used as methodology some concepts-tools of the discourse analysis developed by Michel Foucault, such as: Statement and Discourse. In order to carefully examine the scenes of the game, the use is made of the computer capture tool. By analyzing the 297 images discursively, a statement of natures can be evidenced for/by the man who engenders and sustains an environmental pedagogical discourse. In the game environment three models of nature's stand out, the natural, ordered and utilitarian. Through these lessons are designed in the scenes to teach players to act and think in an environmentally correct way in today's world.

Keywords: Environmental Education, Discourse analysis, Minecraft.

Introdução

A temática jogos eletrônicos e Educação Ambiental emerge frente a um mundo caótico, que convive com uma acentuada crise, a qual atinge diversos setores sociais. Nesse panorama, a busca por modelos é ressaltada no discurso circulante, que por sua vez, captura múltiplos sujeitos. De forma estratégica um certo discurso pedagógico ambiental passa a ser incorporado em jogos eletrônicos. Assim, em tempos de crise se aponta a necessidade de um mundo melhor, uma natureza mais verde, uma vida mais saudável e, essencialmente, homens capazes e conscientes de suas obrigações com o planeta e com o outro.

Frente a uma gama de ditos, empresas do ramo de games, atentas às demandas sociais, perceberam nesses discursos circulantes possibilidades de inovação e ampliação de mercado. Com isso, surgem jogos que buscam trabalhar as questões ambientais, exemplo, o jogo eletrônico ECO, da Strange Loop Games. ECO é um jogo de simulação que possui gráficos semelhantes ao do Minecraft. O jogo possui uma planilha gráfica que monitora não só os impactos causados pelo jogador no seu planeta virtual como também a própria alimentação do personagem, ou seja, o nível de nutrientes que possui no organismo. Em 2018, entre as seis versões apresentadas pelo site da empresa para comercialização, uma se destaca por ser "especial para a sala de aula", que custa US$ 500 [1].

Um discurso pedagógico ambiental tem despontado em tais artefatos, por meio de modelos que educam os sujeitos a olharem e a agirem de uma determinada forma para com o planeta. Emergem Educações Ambientais pautadas na elaboração da horta, no gerenciamento dos recursos naturais e numa visão de natureza bela, boa e pura. Com isso, o presente artigo tem o objetivo de investigar às educações ambientais acionadas no jogo Minecraft. Toma-se alguns conceitos-ferramentas da análise do discurso desenvolvida por Michel Foucault como proposta teórico-metodológica, já que se tem o intuito de perceber as recorrências discursivas que formam um enunciado e, por sua vez, um determinado discurso. Trata-se assim, de um enunciado de naturezas para/pelo homem que engendra e sustenta um discurso pedagógico ambiental no jogo eletrônico Minecraft.

O discurso com seu conjunto de enunciados serão uma fração da história, formulado em um determinado tempo e campo de saber. A análise dos enunciados versa a forma sistemática da exterioridade, segundo Foucault, a descrição histórica das coisas ditas é transpassada pela oposição do interior e do exterior, comandada pelo retorno da exterioridade. Contingências ou necessidades materiais, corpo visível ou tradução incerta, que se direciona ao núcleo essencial da interioridade, o qual múltiplos sujeitos se reconhecem como parte de um dito naturalizado em verdades [2].

Os jogos eletrônicos passam a assumir o slogan do político e ecologicamente correto, para conquistar consumidores de todas as faixas etárias. No entanto, "se eles educam, não bastaria que educassem apenas para o consumo. Para obterem tanto sucesso, seriam necessários outros 'processos educativos'" [3]. Por isso, eles não só educam para o consumo, mas para uma determinada Educação Ambiental e para a formação de um determinado sujeito. Sob o discurso de transformar a realidade, estes artefatos fascinam e conquistam o espaço escolar para emergirem como uma possível tábua de salvação para a educação. Nesse sentido, desperta um interesse em analisar aquele que é o objeto desta pesquisa, o jogo eletrônico Minecraft.

O que é o jogo eletrônico Minecraft?

O jogo eletrônico Minecraft foi desenvolvido na Suécia em 2009 por Markus 'Notch' Persson, proprietário e fundador da empresa Mojang, mas oficialmente lançado em novembro de 2011. Com muita publicidade, até ao verão de 2011, a Mojang vendeu mais de 3 milhões de cópias do Minecraft e registrou mais de 10 milhões de usuários, atingindo assim mais de 60 milhões de dólares em receitas [4]. Três anos mais tarde, 2014, a empresa Microsoft comprou a criadora do Minecraft por US$ 2,5 bilhões. Em 2018, o jogo continua fazendo muito sucesso, alcançando a marca de 74 milhões de

jogadores ativos e 144 milhões de cópias vendidas mundialmente [5]. O jogo está disponível em múltiplas plataformas digitais, entre essas estão, Android, Xbox, PlayStation.

Minecraft é um jogo eletrônico que possui o mínimo de limitação, ou seja, possibilita ao jogador explorar um ambiente virtual de forma livre para construir e reconstruir um mundo usando apenas blocos (cubos). Os personagens do jogo exploram um mundo composto de diversos materiais e recursos naturais, porém tais recursos não são inesgotáveis, ou seja, se não houver um gerenciamento adequado os recursos acabam. O jogo possui três modos: criativo, aventura e sobrevivência. No modo criativo, o jogador já possui todos os itens na barra de materiais para construir livremente. No modo aventura, o jogador também possui todos os itens, mas as ferramentas somente funcionam se forem utilizadas adequadamente, conforme a situação, por exemplo, para cortar uma árvore deve-se utilizar um machado. No modo sobrevivência, o jogador inicia o jogo sem nada de materiais, tudo deverá ser adquirido, conforme seu progresso.

Devido a essas peculiaridades, o jogo tem se aproximado das questões dos campos da Educação, Educação Ambiental e pensamento computacional. "No jogo é possível trabalhar questões pessoais e identificar habilidades, o entendimento da arte, a geografia por meio das unidades de relevo, a ciência, o pensamento computacional que leva à lógica da programação. A chance de se estudar história, construção ou decoração. Tudo por meio dos blocos" [6].

O jogo já foi utilizado em salas de aula de mais de 40 países, entre eles, os Estados Unidos, Suécia, Irlanda e Brasil [7]. "O interesse educacional levou os desenvolvedores do game a criar, em parceria com programadores e educadores da Finlândia e dos Estados Unidos, o projeto Minecraft.Edu, para facilitar o acesso e o uso do jogo nas escolas" [8].

No Brasil, movimentos de adesão do jogo começam a aparecer aos poucos. A página do site do UOL Educação traz o exemplo de uma escola em São Paulo cujo projeto foi vencedor do Fórum Global de Educadores promovido pela Microsoft. O projeto previa, entre outras estratégias, a utilização do jogo Minecraft na educação. Na fala ao site UOL Educação, o responsável pelo projeto afirma que: "A oficina de games mostra que o jogo extrapola o próprio jogo. [...] utilizamos o que os jovens gostam em benefício da formação deles, desenvolvendo habilidades vocacionais e sociais que as demais disciplinas convencionais não desenvolvem" [9].

A reportagem apresentada no site do jornal Zero Hora traz o exemplo de uma escola em Porto Alegre/RS que vem utilizando o Minecraft como ferramenta pedagógica e aponta o quanto tem sido grande a confiança neste artefato. Segundo a reportagem, um dos idealizadores do projeto na escola afirma que, "[...] os jogos obtêm sucesso onde a escola muitas vezes fracassa: na capacidade de prender a atenção da garotada" [10].

Diante disso, os ditos ratificam que é necessário dar um foco, educar ambientalmente e socialmente esta geração, e sobretudo, investir na formação de um novo cidadão. A sociedade espera uma geração que saiba administrar os recursos naturais, que saiba de onde vêm, para que servem e, principalmente, que são finitos. Pode-se perceber que, se nos anos 1980 os sujeitos escolarizados perguntavam para que serviam os conteúdos apreendidos, hoje a geração cyber sabe muito bem para que servem. Vê-se que, se é necessário educar, então esta geração vem sendo educada. Mas que lições são essas? E principalmente, quais educações ambientais são acionadas no jogo Minecraft? É o que se apontará a seguir.

Analisando o enunciado das naturezas para/pelo homem

Ao se interagir por um período de aproximadamente um ano, jogando, com o objeto investigado se intentou perceber nas cenas produzidas e nos comandos dados pelo jogo, as lições, as características e as perspectivas que possam apontar para algum entendimento de Educação Ambiental. A versão do jogo Minecraft utilizada para análise foi a 1.12 original para PC. Para capturar as cenas do jogo utilizou-se a ferramenta de captura do computador. Foram realizadas 297

capturas, as quais após serem analisadas as recorrências, apontaram três modelos de naturezas. Em uma análise do discurso, o processo metodológico busca perceber as recorrências discursivas que produzem verdades, "pois além do discurso, tomado como uma questão metodológica, é necessário ter presente os resultados dessa metodologia, isto é, a descrição dos discursos, das formações discursivas [...]" [11]. Sendo assim, como se mostra o enunciado naturezas para/pelo homem?

O enunciado se intitulou naturezas por se verificar no material analisado a incidência não de uma noção única de natureza, mas, especificamente, três com resquícios de outras. As noções de natureza natural, natureza ordenada e de natureza utilitarista se atrelam entre si. A seguir se verá como as três ideias de natureza se articulam, se reforçam e se fabricam imiscuindo-se em naturezas pensadas para/pelo homem.

A primeira visão de natureza perceptível nas cenas do jogo é a natural, paradisíaca (Figura 1), idílica, nostálgica, bucólica ou intocada. Um mundo que apresenta imagens exuberantes de cachoeira, rios, mares de águas azuis, terras férteis e rica em pedras preciosas, encostas e florestas verdejantes, que necessitam serem desbravadas. Terra que emana leite e mel, que provê, mantém, ou seja, tudo dá aos seus. Em uma noção naturalizada, as grandes cidades não são incluídas, mas apenas a mata, o bosque, a floresta, são apontados como ambientes naturais [12].



Figura 1. Natureza natural (2018). Fonte: produzida pelos autores

Um verdadeiro paraíso perdido, onde o capitalismo selvagem foi domesticado para dar lugar ao bom e velho escambo. Sistema de troca de produtos com os aldeões (personagens do jogo), que permite adquirir mais itens e conquistas no jogo. A natureza projetada nas cenas do jogo, parece também remontar a um mundo rural, pois diversos animais que aparecem (galinha, vaca, ovelha, porco e cavalo), são típicos de fazenda. Pinho Junior, ao problematizar as enunciações nas histórias em quadrinhos do Chico Bento, afirma que é,

> [...] explícito [a] enunciação, a idealização da Natureza aparece relacionada à ideia de paraíso, à [...] água fresca. Um lugar ideal para viver, sensível, disponível na natureza relacionada ao espaço rural, esperando ser desfrutada. Nesse sentido, os cuidados com a Natureza se fazem indispensáveis diante de um mundo que utiliza os recursos naturais desordenadamente. [13]

As ações do humano no jogo não se desenvolvem de qualquer forma, mas sim, de modo ordenado e consciente. Uma visão de humano que busca agir ambientalmente a partir de uma natureza que se submete e lhe dá frutos é construída, pois embora as árvores não sejam frutíferas, a maçã surge entre as folhagens de carvalho.

A maçã é um dos símbolos mais conhecidos do paraíso cristão. Nota-se que esta aparece para trazer à tona uma natureza divina que foi projetada para o humano. De forma muito semelhante a narrativa bíblica, a maçã dourada, outra espécie da fruta que é fabricada com ouro pelo personagem do jogador, indica que ao comê-la terá superpoderes. O humano assume um lugar de supremacia e passa a dominar e domesticar tudo para a sua sobrevivência. Segundo Meyer,

> A ideia de paraíso terreal também traz embutido uma natureza parcial em estado natural, dada, próspera, fértil, onde tudo que se planta se colhe. As qualidades de prosperidade e fertilidade estão associadas ao plantar e explorar; consequentemente, a natureza vai sendo modificada, perdendo o encantamento original e sendo dominada. [...]Dessa forma, um presente divino intocável, porque sagrado, convive com a terra objeto, para ser aperfeiçoada, civilizada e re-sacramentada. [14]

O mundo Minecraft mostra uma terra fértil,

onde se colhe sementes de trigo entre a grama. O trigo é um dos elementos principais, pois as sementes alimentam, domesticam e promovem a reprodução dos frangos. Colhido, serve para fazer pães e bolos para o personagem se alimentar, domesticar e promover a reprodução do gado.

Os animais, como vacas, galinhas, ovelhas, coelhos e porcos, são abatidos para o consumo da carne e de outros itens, por exemplo, o couro. No entanto, o cavalo, o lobo e a jaguatirica (gato selvagem), são domesticados para se tornarem amigos e protetores do homem. Conforme Meyer, "domesticar o selvagem para torná-lo dócil e companheiro. A benção representa um tipo de batismo e, dessa forma, cada bichinho [...], adquire a dimensão humana, torna-se fiel e protege o dono como um verdadeiro anjo da guarda" [15]. E são domesticados, especificamente o lobo, também para não trazer prejuízos, já que ataca outros animais (ovelhas e coelhos). A legitimação dos direitos do ser humano sobre os não-humanos (abatidos, comidos e domesticados) funda-se na ideia de que estes são seres completamente distintos do homem [16].

No entanto, essa distinção é minimizada em alguns aspectos com a sensibilização dos animais através de sentimentos expressados por ações, sons e efeitos. Isso é percebido quando se abate, por exemplo, uma vaca. O animal é abatido com dois golpes de espada, machado, enfim, ferramentas do jogo. No primeiro golpe o animal fica brevemente vermelho, emite um urro e foge correndo. Após alguns segundos o animal passa a caminhar normalmente. Então, o personagem principal se aproxima e dá o segundo golpe. O animal fica brevemente vermelho, sai corações, tomba e dropa (transformação do objeto em itens) carne e couro.

A sensibilização dos animais é uma discussão recorrente na atualidade. Nessa correnteza Feitosa faz a seguinte afirmação: "[...] os animais não são assim tão totalmente incapazes de perceber a morte, uma vez que eles demostram em seu comportamento uma certa abertura para o sofrimento, a tristeza e o medo" [17]. Nesse sentido, vê-se que embora a centralidade e o domínio no jogo sejam do humano, outros ditos são utilizados para que se fabrique sujeitos sensíveis a uma Educação Ambiental.

Nota-se que, se existe no jogo uma configuração de um humano sem fala (personagem do jogador) ou com resmungos (aldeão), que transparece um retorno ao estado natural, mas também surge uma configuração humanizada dos animais, na qual os mesmos são sensibilizados. Todavia, os sensibilizados são os úteis, os dóceis e os passíveis de domesticação (o lobo e a jaguatirica). Não é a natureza do risco, do inútil, do feio que entra em sintonia com esse humano. Frente a isso, o jogo apresenta uma natureza que é desejável aos sujeitos, ou seja, não é qualquer animal que é humanizado e está com o humano. Nisso fabrica-se uma ideia de uma natureza boa produzida para/pelo o humano, em que se naturaliza o homem colocando-o próximo ou em harmonia com um ambiente verde, e se sensibiliza, por exemplo, o pássaro que encanta com sua beleza e canto. Cabe indicar, que os pássaros, os riachos correndo e outros elementos ditos naturais, representam os sons de uma natureza natural, paradisíaca, em suma, romântica.

Ao se pensar nessa natureza desejável ao humano, observou-se uma aproximação com estudos desenvolvidos por Wortmann, que pesquisou a proliferação dos condomínios horizontais e verticais que se valiam de anúncios publicitários verdes [18]. A autora evidenciou uma ideia de natural vendida por empresas, que é fabricada a partir de uma natureza boa para/pelo humano. Atrelada a uma determinada forma de morar, tal perspectiva se agrega aos modos de consumo, tendências e modas ambientalmente corretas ou verdes que se vivem na atualidade. Assim, Wortmann ressalta que:

> Os destaques feitos em tais anúncios dão-se na direção de não apenas apresentar o produto que está sendo vendido, mas, especialmente, de salientar a paisagem na qual esses condomínios se localizam, [ambientes naturais]. [...] o que está oferecido não é [...], uma natureza-problema, nem, tampouco, uma natureza em risco que precisa ser salva [...]. [19]

A natureza perigosa é exterminada e não ganha lugar no paraíso. Feitosa, afirma que os animais têm sido habitualmente categorizados em três modos, a saber, os "comestíveis ou não comestíveis; ferozes ou mansos; úteis ou inúteis" [20]. Sendo assim, a aranha, é eliminada por oferecer perigo, mas ainda se extrai o que é útil, tais como linha e teia, para a elaboração de artefatos. No jogo, esta natureza somente aparece nas trevas da noite, cavernas e no submundo. Aliás, se o amanhecer traz a beleza e o encanto de um novo dia, o pôr do sol é carregado de pavor e medo, pois a noite é permeada de zumbis vagando e rosnando, esqueletos batendo os ossos, bruxas rindo e resmungando, e aranhas caminhando. Um ambiente pavoroso que indica que à noite deve-se estar dentro de casa, e é justamente o que os aldeões fazem ao entardecer.

Se o paraíso está posto, em um primeiro momento, pelas paisagens exuberantes, num segundo, se percebe que o inferno mora bem ao lado ou na viração do dia. Com tempestades furiosas que lançam raios na terra ou florestas fechadas que escondem perigos, como zumbis, bruxas, esqueletos e creepers (monstro verde que ao se chegar perto, explode), aspectos negativos são desvelados e se confundem a uma percepção paradisíaca. Uma interpretação maligna é associada à existência de cobras e aranhas, e as figuras de bruxas e feiticeiros, a pessoas más. Para Meyer, a visão de natureza paradisíaca passa a coexistir com a visão de natureza infernal [21]. Embora um caos sinistro se instaure à noite, o humano é aquele que coloca o equilíbrio e a ordem, pois é capaz de dominar os inimigos e ainda extrair aquilo que é útil para o seu cotidiano. Por exemplo, os ossos de esqueleto são transformados em pó para adubar plantas.

Frente a isso, uma segunda visão de natureza se destaca, a ordenada. Visão em que tudo se torna quantificado e administrado passa a emergir do jogo. Uma ordenação que perpassa a organização do inventário e até as formas de lidar com a terra.

Três artefatos são essenciais para a exploração da nova terra, e por sua vez, para o avanço no jogo: a fornalha, que é utilizada não apenas para assar os alimentos como também para a produção de materiais (vidro, barras de ferro e ouro, carvão vegetal etc.); a bancada de trabalho, onde se fazem ferramentas (machado, enxada, pá, picareta) e outros materiais; e o inventário, que é apresentado como um baú que ao se abrir expõe uma grade com os itens que o personagem principal tem armazenado. A ordenação da natureza se liga, através destes artefatos, à civilização e à utilização da natureza, transformando a paisagem do mundo Minecraft. Meyer afirma que o humano, "Tentando ordená-lo, [o mundo] apropria-se do espaço como único dono, toma a posse, inventa técnicas, define processos produtivos e estabelece uma hierarquia para dominar recursos naturais e humanos, acumular riquezas" [22].

O trabalho na terra é indicado como "dedicação séria" e é associado à enxada, já que a horta não pode ser desenvolvida sem tal ferramenta. A enxada de diamante é apontada no jogo como a mais resistente e durável para o trabalho. Sendo assim, o personagem expandiria da horta para plantações, num processo produtivo maior e de acúmulo de cereais.

As plantações recebem a marca da ordenação (Figura 2), pois são elaboradas não de forma aleatória, mas com uma planta atrás da outra, para o controle do crescimento. Hardot afirma que os conhecimentos científicos produzidos por Bacon, Descartes, Galileu, Newton, influenciaram, com seus métodos, os modos de dominação da natureza, desenvolvendo-se assim, uma forma de análise rigorosa do que pode ser medido e quantificado nos fenômenos sensíveis [23]. Nesse sentido, o processo científico, segundo Meyer, terá implicações nos modos de conquistar a natureza através da produção da agricultura, represamento da água, utilização de artefatos de metais, domesticação de animais e manipulação e cultivo de ervas [24].



Figura 2. Natureza ordenada (2018). Fonte: produzida pelos autores

O historiador Keith Thomas, aponta que no século XVII a terra cultivada e ordenada era boa e agradável ao olhar do homem, pois "a prática de plantar cereais ou vegetais em linha reta não era apenas um modo eficiente de aproveitar espaços escassos; também representava um meio agradável de impor a ordem humana ao mundo natural desordenado" [25]. A terra cultivada era aquela que representava uma paisagem bela, na qual montanhas e matas fechadas eram limpas e ordenadas pelo homem. A natureza selvagem, desconhecida, simbolizava um perigo para humanidade. Sendo assim, o saber científico passa a ser medido a partir do domínio da natureza, da classificação e da nomeação das coisas naturais, pois não basta admirar a flor e sentir seu perfume. É necessário classificar, nomear os encantos da flor, delinear seus traços e sua utilidade para vida humana.

O personagem do jogador progride no jogo conforme avança no processo civilizatório da natureza. Tudo é inventariado e a relação com este mundo natural passa ser de utilidade, emergindo assim uma terceira visão de natureza no jogo. Narrativas que atribuem relevância, afirma Wortmann, à preservação trazem à tona o medo das catástrofes, sendo possível indicar que tais operam na reorganização de determinadas visões utilitaristas a respeito dos entes e seres do planeta, muito presentes em ideias modernas de pensar o mundo natural [26].

A estatística aparece no jogo como forma de quantificar os recursos naturais e o próprio personagem, visando deste modo promover determinadas ações. Nisso, se os números indicam um aumento de animais mortos, o impacto no mundo Minecraft será sentido na dificuldade em encontrar determinados animais. Logo, será necessário o repovoamento dos animais (Figura 3), senão acarretará na falta dos itens derivados de animais. Nos jogos eletrônicos, afirma Mendes, as técnicas de memorização, que são fundamentadas na leitura, na cópia, no treinamento, na repetição, entre outras, estão presentes em campanhas de marketing, notícias e programas de revistas, televisivas e sites e em seus paratextos [27].



Figura 3. Natureza utilitarista (2018). Fonte: produzida pelos autores

Uma natureza utilitária é marcada pelos números que dizem em qual situação se encontram os recursos destinados à sobrevivência do humano. Mas, usando as palavras de Grün, "não se trata aqui de uma preocupação com a sobrevivência da espécie humana ou do planeta, e sim de uma preocupação individualista em 'sobreviver'" [28]. Embasados num conjunto de dados numéricos, surgem ações preservacionistas ou verdes, que se fundamentam tão somente pela utilização dos recursos disponíveis. Assim, a horta, o plantio de árvores e o repovoamento de animais, são relevantes devido ao valor de utilidade dos itens para o humano. Segundo Serrão-Neumann, "com a gradativa transformação da paisagem, o processo colonizatório floresceu e com ele a destruição cada vez maior das florestas para dar lugar às plantações e para a utilização de suas madeiras. [...] Estabeleceu-se a finalidade mercantil e utilitária dos recursos naturais" [29].

Tal lógica se sustenta por uma ideia de quem cuida sempre tem. Mas cuida-se, por exemplo, os animais, não por fazerem parte do mesmo sistema ambiental que o homem, mas porque faltará couro para fabricar sapatos e roupas. Essa posição, tão peculiar aos sujeitos

modernos onipotentes, está presente nos fundamentos da sanção generalizadora que trata a natureza e os fenômenos ambientais de modo utilitário, pois os vislumbra como estoque de recursos a serem explorados e manipulados [30].

Conclusões

Ao se desenvolver a presente análise, percebeu-se que o enunciado das naturezas para/pelo homem, evidenciou a recorrência de diferentes naturezas, que trazem fortemente a marca do ser humano, como modelador, transformador, dominador, domesticador e preservador de um mundo. Notou-se que o enunciado sustenta um discurso pedagógico ambiental no jogo, visto que, segundo Foucault, "não há enunciado [...], que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências [...]" [31].

Observou-se também, que as táticas de controle são endereçadas a uma massa de sujeitos que está dispersa em um espaço que não está limitado por paredes ou por territórios, e cujas ações se dão virtualmente a partir da modulação das mentes [32]. Com isso, um discurso mediado por lições verdes, por imagens de ideais de humano e de naturezas, por sons nostálgicos que lembram músicas para meditação, entre outros elementos, conduzem ambientalmente os sujeitos no jogo. Notadamente, o modo como o Minecraft é construído possibilita caracterizar um discurso pedagógico ambiental, "[...] supondo que um produto dessa natureza se faz "pedagógico" a partir da própria estruturação de seus [paratextos], sons e imagens" [33].

As enunciações presentes nas imagens e nos paratextos do jogo são mobilizadas para ensinarem formas de olhar e agir para as naturezas que queremos e, por sua vez, também a que não queremos. Num movimento que se preocupa em produzir e, ao mesmo tempo, classificar as naturezas que são passíveis de ser parte do mundo humano.

Na linha dos estudos foucaultianos, depreendeu-se que o discurso que se coloca em funcionamento a partir do enunciado de naturezas para/pelo homem é de educar ou pedagogizar os sujeitos por meio de lições ambientalmente corretas. Os jogos eletrônicos, bem como outros artefatos tecnológicos, meios de informação e comunicação, fabricam significados e exercem decisivamente uma ação na formação dos sujeitos. Não apenas propagam informações, mas também, segundo Fischer, constroem saberes e formas personalizadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função claramente pedagógica [34].

O enunciado das naturezas para/pelo homem mostrou que "[...] não há um espaço homogêneo para os enunciados de um determinado discurso, justamente porque há um movimento das coisas ditas, dos saberes, dos discursos, mesmo que estejamos falando de dentro de um certo campo discursivo, como o histórico, o pedagógico [...]" [35]. Sendo assim, as naturezas (natural, romântica, idílica, sensível, ordenada, útil, produtiva, sustentável e preservacionista), configuram o conjunto de enunciações que produzem tal enunciado, para ensinar que tudo pode ser dominado, civilizado, domesticado e salvo pelas mãos humanas. Com isso, o jogo não privilegia uma visão única de natureza, mas de diversas perspectivas, através das quais evocam diferentes educações ambientais. Mendes lembra que: "[...] é por intermédio das narrativas que as histórias dos jogos se tornam espécies de 'realidade' para os sujeitos-jogadores e que os sujeitos-jogadores-narradores tornam as histórias atualizadas para eles mesmos ou para outros" [36].

Por fim, entendeu-se que o enunciado das naturezas para/pelo homem potencializa um discurso que pretende pedagogizar o modo como se olha para as questões da Educação Ambiental. Uma construção que sutilmente vai capturando e ensinando aos sujeitos, formas de ver, de constituir e de lidar com a natureza. Assim, saberes são fabricados dentro da narrativa do jogo para educar ambientalmente, pois promovem o reconhecimento de determinadas naturezas pelos sujeitos jogadores.

REFERÊNCIAS

[1] STRANGE LOOP GAMES. **Site oficial**. Disponível em: <https://www.strangeloopgames.com/eco/>. Acesso em: 18 jan. 2018.

[2] FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

[3] MENDES, Cláudio Lúcio. **Jogos eletrônicos**: Diversão, poder e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 72.

[4] LASTOWKA, Greg. **Minecraft as Web 2.0**: Amateur Creativity & Digital Games. Social Science Research Network - SSRN, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1939241>. Acesso em: 7 dez. 2016.

[5] ADRENALINE. **Minecraft alcança a marca de 74 milhões de jogadores ativos, revela Mojang**. Disponível em: <https://adrenaline.uol.com.br/2018/01/22/53980/minecraft-alcanca-a-marca-de-74-milhoes-de-jogadores-ativos-revela-mojang/>. Acesso em: 22 jan. 2018.

[6] G1- EDUCAÇÃO. **'Velhos' e novos jogos são adaptados para disputar mercado da educação**. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/03/velhos-e-novos-jogos-sao-adaptados-para-disputar-mercado-da-educacao.html>. Acesso em: 9 abr. 2016.

[7] PORVIR. **Versão educativa do Minecraft chega à sala de aula**. Disponível em: <http://porvir.org/versao-educativa-minecraft-chega-a-sala-de-aula/>. Acesso em: 9 abr. 2016.

[8] DIÁRIO GAÚCHO DE PORTO ALEGRE. **Game usado por professores vira febre entre crianças e adolescentes**. 23/02/2013. Disponível em: <http://m.diariogaucho.com.br/noticias/todas/a4053234>. Acesso em 30 jun. 2017.

[9] UOL EDUCAÇÃO. **Professor de SP usa Minecraft para estimular criatividade e cooperação**. 2015. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/03/12/professor-de-sp-usa-minecraft-para-estimular-criatividade-e-cooperacao.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 30 jun. 2017.

[10] ZERO HORA-NOTÍCIAS. **Escolas usam os games para ensinar**. 23/02/2013. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2013/02/escolas-usam-os-games-para-ensinar-4053223.html>. Acesso em: 12 jun. 2016.

[11] CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 117.

[12] GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 2012.

[13] PINHO JUNIOR, Sérgio Ronaldo. **O Discurso de Natureza nas HQs do Chico Bento**: provocações ao campo de saber da Educação Ambiental. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2015. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6147>. Acesso em: 9 mar. 2017. p. 3.

[14] MEYER, Mônica. **Ser-tão natureza**: a natureza em Guimarães Rosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 72.

[15] Ibidem, p. 90.

[16] FEITOSA, Charles. O silêncio dos animais. In: LINS, Daniel; OLIVEIRA, Nilson; BARROS, Roberto (Org.). **Nietzsche/Deleuze**: Natureza/Cultura. São Paulo: Lumme Editor, 2011.

[17] Ibidem, p. 92.

[18] WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Educação ambiental em perspectivas culturalistas. In: CALLONI, Humberto; SILVA, Paulo Ricardo Granada Côrrea da. **Contribuições à educação ambiental**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

[19] Ibidem, p. 25-26.

[20] FEITOSA, Charles. Op. Cit. p. 83.

[21] MEYER, Mônica. Op. Cit.

[22] Ibidem, p. 83.

[23] HADOT, Pierre. **O véu de Isis**: ensaio sobre a história da ideia de natureza. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

[24] MEYER, Mônica. Op. Cit.

[25] THOMAS, Keith. **O Homem e o Mundo Natural**: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais, 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 362.

[26] WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Op. Cit.

[27] MENDES, Cláudio Lúcio. Op. Cit.

[28] GRÜN, Mauro. Op. Cit. p. 92.

[29] SERRÃO-NEUMANN, Silvia Maria. **Para além dos domínios da mata**: as estratégias de preservação de fragmentos florestais no Brasil (Santa Genebra, Campinas, SP). São Paulo: Annablume, 2007. p. 28.

[30] CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

[31] FOUCAULT, Michel. Op. Cit. p. 121.

[32] LOUREIRO, Carine Bueira. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na Educação Pública**: estratégias da governamentalidade eletrônica. Tese de Doutorado do programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2013. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/Carine%20Tese%20%20Tecnologias%20digitais%20e%20inclusao%20digital%20-2012jan14.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

[33] FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O estatuto pedagógico da mídia**: questões de análise. Educação & Realidade, Porto Alegre: v. 22, n. 2, p. 59-79, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/71363/40517>. Acesso em: 9 de nov. 2017. p. 66.

[34] Idem, ibidem.

[35] Idem. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do Discurso**: Perspectivas Teóricas. São Paulo: Parábola, 2013. p. 143.

[36] MENDES, Cláudio Lúcio. Op. Cit.

p. 88.

POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO POR MEIO DOS LABORATÓRIOS VIRTUAIS NO ENSINO DE QUÍMICA

RESEARCH POSSIBILITIES BY MEANS OF VIRTUAL LABORATORIES IN CHEMISTRY TEACHING

Glaycilane Gomes de Deus[a],
José Oxlei de Souza Ortiz [b],
Aline Machado Dorneles [c]

[a] Graduanda em Licenciatura em Química /FURG, glaycilane@gmail.com
[b] Mestrando em Educação e Ciência /FURG, joseoxlei@gmail.com
[c] Doutora em Educação em Ciências /FURG, lidorneles26@gmail.com

RESUMO

Os ambientes virtuais têm despertado interesse no contexto escolar por serem ferramentas de ensino interativas, dinâmicas e lúdicas, que viabilizam a visualização de fenômenos microscópicos, os quais na maioria dos casos são impossíveis de compreender mesmo em uma prática experimental. Neste sentido, o presente estudo analisou cinco softwares educativos voltados para o ensino de Química com a finalidade de elaborar um sumário ilustrativo e descritivo acerca dos seus principais aspectos. Através do método benchmarking efetuou-se uma análise exploratória e comparativa dos cinco softwares educativos - Portal Laboratórios Virtuais de Processos Químicos, Minecraft, Virtual Lab, PhET Interactive Simulations e o Labvirt Química - considerando aspectos positivos, negativos e suas funcionalidades. A partir deste estudo, evidenciou-se que softwares educativos pagos são mais trabalhados, detalhistas e robustos em relação aos gratuitos, exceto alguns mais elaborados, o que não anula o seu mérito ou diminui sua utilidade. Portanto, apesar da variedade de recursos tecnológicos, nem todos são viváveis ao contexto educacional, indicando a necessidade de reavaliação e novas melhorias, agregando por exemplo, mecanismos de gamificação. Registra-se assim a importância desta investigação, especialmente por construir uma base de informações para os professores de química.

Palavras chave: Tecnologia Digital, Softwares educativos, Educação, Benchmarking.

ABSTRACT

Virtual environments have aroused interest in the school context by being interactive teaching tools, dynamic and playful, that enable the visualization of microscopic phenomena, which in most cases are impossible to understand even on an experimental practice. In this sense, the present study analyzed five educational software aimed at the teaching of Chemistry with the purpose of elaborating an illustrative and descriptive summary of its main aspects. Through the benchmarking method made an exploratory and comparative analysis of the five educational software - Virtual Portal for Chemical Process Laboratories, Minecraft, Virtual Lab PhET Interactive Simulations and LabVirt Chemistry - considering positives, negatives and functionality. From this study, it was observed that paid educational software are more elaborate, thorough and robust compared to free except some more elaborate, which does not cancel its merit or decreases its usefulness. Therefore, despite the variety of technological resources, not all of them are viable in the educational context, indicating the need for reevaluation and new improvements, for example by adding gamification mechanisms. The importance of this research is thus recorded, especially for building an information base for chemistry teachers.

Keywords: Digital Technology, Educational Software, Education, Benchmarking.

Introdução

Os estudantes de hoje representam o novo cenário da educação do século XXI, uma vez que fazem parte de uma geração que nasceu, em sua maioria cercada das tecnologias digitais. Esta geração, chamada de geração Z, busca informações e se comunica de uma forma muito dinâmica, envolvendo em muitas das vezes o uso de aplicativos ou ferramentas tecnológicas. Eles trocam mensagens imagéticas e textuais entre amigos e familiares via chat, redes sociais e outras inúmeras ferramentas disponíveis na internet; escutam músicas e assistem jogos enquanto executam outras atividades fazem pesquisa na web; jogam enquanto fazem pesquisas para a escola e, fazem tudo isso quase que simultaneamente. Por conta desses hábitos são caracterizados como "Nativos Digitais" [14], sendo assim:

"Os nativos digitais são acostumados a receber informação em curto espaço de tempo ou instantâneas. Eles gostam de processos paralelos, isto é, que possam ser executadas simultaneamente a outras tarefas. Eles preferem gráficos a textos. Utilizam acessos randômicos como hipertextos e funcionam melhor em rede. Os nativos digitais preferem jogos do que "trabalho sério" [8, 14].

Inicialmente, os softwares[2] computacionais desenvolvidos para Química eram voltados para a área específica de físico-química, e somente depois, para as áreas de química orgânica e inorgânica. Apenas no final dos anos 90 os softwares foram ajustados para auxiliar não somente a pesquisa, mas também o ensino, enquadrando-se como ferramentas metodológicas [16, 20].

Nas últimas décadas do século XXI, essas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) avançam comprovando seu papel essencial à educação, despertando interesses generalizados em diversos países [2,6]. Na sociedade do conhecimento e da informação, o uso da informática tem se intensificado no ensino das Ciências, sobretudo, da Química [16].

A Química é uma ciência que estuda conteúdos abstratos e de difícil compreensão para a maioria dos estudantes e, este aspecto produz uma imagem distorcida sobre esta ciência [17]. Dadas as circunstâncias, os softwares educativos[3] voltados para o ensino de Química desempenham papel crucial na demonstração e simulação dinâmica de diversos conceitos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem [15].

Portanto, o presente estudo tem a finalidade de examinar alguns softwares educativos de química, comparando-os e identificando seus pontos positivos e negativos que são determinantes na sua escolha para determinado objetivo de ensino e, para a sua melhor utilização no ensino de química, considerando as novas transformações que permeia o contexto no ensino.

Desenvolvimento

Os tópicos a seguir descrevem a metodologia aplicada, bem como os softwares educativos elegidos para a realização deste estudo. Para buscar os softwares utilizou-se a ferramenta google. Em seguida apresentam-se os resultados e sua discussão com a literatura disponível. Por fim, aponta-se algumas considerações acerca do uso de softwares educativos no ensino de Química e perspectivas futuras nessa linha de pesquisa.

Metodologia

Considerou-se os cenários de alguns jogos e simuladores já existentes e mais conhecidos para efetuar um estudo exploratório e comparativo utilizando o processo de avaliação denominado benchmarking. Além disso, observou-se os componentes destas TDIC's que favorecem o trabalho docente no preparo e apresentação de aulas diferenciadas. A partir desta investigação, produziu-se um

[2]Software: são conjunto de componentes lógicos de um computador; são os programas.

[3]Softwares educativos: desenvolvido para fins educativos (diferente de software educacional – criado para outros fins, mas aplicável ao ensino).

sumário ilustrativo e descritivo dos principais aspectos e funcionalidades dos softwares educativos apresentados a seguir [21].

Relação dos softwares educativos

Os jogos e ou simuladores virtuais elegidos neste estudo estão voltados para o ensino de ciências e, cada um destes foi construído com uma finalidade, característica e estética específica para atender a necessidades do público-alvo (estudantes e professores). São eles: Phet - Balancing Chemical-Equations; Labvirt Química; Virtual Labs; Portal Laboratórios Virtuais de Processos Químico; e Minecraft Education Edition.

Benchmarking

O processo avaliativo benchmarking é empregado na análise e comparação de práticas adotadas por diferentes empresas/instituições existentes no cenário contemporâneo [10].

Desta forma se constrói um percurso seguro para a excelência, com o aproveitamento de todo um trabalho intelectual acumulado por outras instituições (desviando-se de erros e armadilhas cometidos anteriormente), investido no processo em que se aprende a aprender na busca por melhores práticas do mercado, determinantes ao sucesso das mesmas [12]. Em resumo, neste processo de auto aprimoramento, o benchmarking consiste em procurar, encontrar e superar os pontos fortes e fracos dos concorrentes, sendo aplicado de forma similar na análise e comparação dos ambientes virtuais propostos para este estudo.

Resultados e discussão

O processo de avaliação benchmarking está apresentado na tabela 1. Os resultados apontam diferenças peculiares, mas também algumas semelhanças entre os softwares educativos. Entre os cinco softwares avaliados, três são gratuitos. Em alguns destes, verificou-se propostas educativas divergentes da imagem passada pelo nome atribuído ao ambiente virtual.

Portanto, organizou-se os softwares educacionais de Química em seis categorias: simuladores, hipermídias, jogos pedagógicos, exercícios, experimentos e tutoriais [20, 23].

O PhET - Balancing Chemical-Equations é um projeto da University of Colorado Boulder. Este simulador em Java (jar.) é multidisciplinar e estruturado por conteúdos que se diferenciam por níveis (inicial, médio e de ensino superior). Além disso, disponibiliza materiais direcionados para professores de áreas diferentes como a química, biologia, física e matemática (Figura 1).

O Labvirt Química é uma iniciativa da Universidade de São Paulo, que disponibiliza um repositório de hipermídias (vídeos simulando uma situação real) simples com vários conteúdos da química e da física. Ao decorrer do vídeo, a situação-problema é contextualizada e perguntas são geradas para o usuário. Ferramentas de auxílio como calculadora podem ser encontradas no Labvirt Química. Além disso, esta plataforma dispõe de fórum e permite que o usuário acesse os recursos on-line ou off-line (sendo necessário download). O repositório tem ainda uma descrição de dados técnicos, que permite o professor distinguir o público alvo, séries ou faixa etária recomendada para aplicação da hipermídia, bem como palavras-chaves com a descrição do conteúdo (Figura 2).

Desenvolvido pela Universidade de Coimbra – Portugal, o Portal Laboratórios Virtuais de Processos Químicos é um ambiente de exercícios, com caráter informativo voltado para a engenharia química (nível superior), onde os conteúdos são abordados de forma complexa e textual. O Portal oferece conteúdos e questões sobre quatro áreas dos processos químicos e, algumas delas desafiam o usuário a realizar cálculos. Para isso o aluno precisa ter conhecimentos prévios dos conteúdos de Química para que ocorra interação aluno-*software* (Figura 4).

O Vitual Lab também funciona como repositório, disponibilizando download de simuladores. Este possui design atraente, sofisticação e permite a simulação de experimentos. Porém, o acesso aos simuladores é restrito, dependendo de uma chave de acesso concedida pela plataforma

para a utilização gratuita dentro de um prazo de 30 dias e, após isso torna-se necessário o investimento em uma licença para adquirir o produto. Este simulador explora os ambientes laboratoriais com cenários e efeitos que se aproximam da realidade, dispondo de equipamentos, objetos e químicos (reagentes e produtos) que podem ser manipulados/acessados pelos usuários com algumas limitações (Figura 3).

Por fim, o *Minecraft Education Edition* (classificado como "mundo aberto") é uma versão simples do jogo de blocos (*Minecraft*) desenvolvida para ser aplicada em sala de aula e, portanto, de caráter pedagógico. Este jogo permite que o usuário movimente seu avatar livremente pelo ambiente virtual, mas os professores possuem controle sobre o que acontece no ambiente, podendo delimitar a área de atuação dos alunos no mapa; criar um ambiente virtual educativo de acordo com o tema a ser abordado na classe; e até escrever em lousas virtuais o tema da aula, comunicados ou orientações para as atividades. O Minecraft Education Edition possui ainda função *multiplayer*, que possibilita o trabalho e colaboração conjunta de até 30 alunos no mesmo servidor (Figura 5).



Figura 1. Phet - Balancing Chemical-Equations.

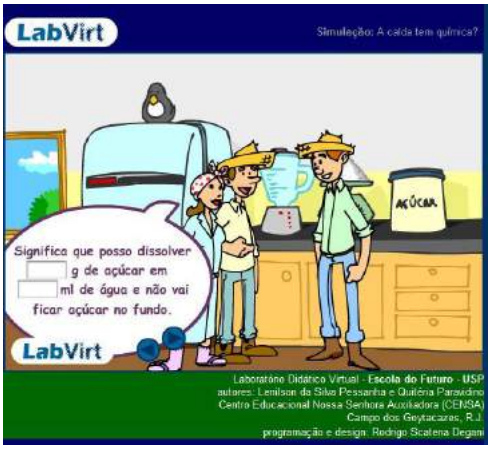


Figura 2. Labvirt Química. Fonte: Revista Espacios.



Figura 3. Virtual Lab (Bancada de química quântica).



Figura 4. Portal Laboratórios Virtuais de Processos Químico (Homepage).



Figura 5. Minecraft Education Edition (Laboratório de Química).

Tabela 1. Avaliação Benchmarking de softwares educativos.

Tipo	Definição	Vantagens	Desvantagens
Phet - Balancing Chemical-Equations	Simulador que permite o balanceamento de equações químicas segundo o princípio de conservação de massa de Lavoisier.	- Gratuito; - Conteúdo multidisciplinar; - Não necessita de download; - Se ajusta a idiomas; - Simulação simples. - Didático, icônico, divertido, objetivo, dinâmico, contemporâneo, entretenimento.	- Não funciona off-line; - Design pouco atrativo; - Gráficos em 2D simplórios; - Simulações pouco atrativas. - Sem roteiro contextualizado; - Não é autoexplicativo.
Labvirt Química	Plataforma on-line similar a um repositório de simuladores diversos conteúdos de química e física.	- Gratuito; - Simples; - Possui roteiro contextual; - Não necessita de download.	- Não funciona off-line; - Não se ajusta a idiomas; - Fastidioso e complexo; - Design simples e vídeos em 2D; - Não simula práticas; - Excesso de textos; - Não potencializa a interação.
Virtual Labs	Repositório de softwares que permitem a simulação de práticas experimentais na área de biologia, física e química.	- Interface realística e sofisticada; - Funciona off-line; - Conteúdo multidisciplinar; - Estimula a cognição; - Simula experimentações; - Autoexplicativo; - Didático, icônico, divertido, objetivo, dinâmico, contemporâneo.	- Licenças pagas; - Download e instalação; - Exige sistema operacional Windows 10; - Interação limitada; - Experimentação limitada.
Portal Laboratórios Virtuais de Processos Químico	Portal online voltado para o ensino dos processos químicos, de caráter informativo.	- Gratuito; - Simulador de perguntas (Quiz);	- Não funciona off-line; - Não se ajusta a idiomas; - Fastidioso e complexo; - Design pouco atrativo; - Sem simulação de práticas; - Excesso de textos; - Não potencializa a interação; - Não é autoexplicativo; - Exige conhecimento prévio do conteúdo.
Minecraft Education Edition	Versão do jogo de blocos desenvolvida para ser utilizada em sala de aula.	- Interface sofisticada; - Liberdade, alta jogabilidade; -Multiplayer; - Gamificação; - Didático, icônico, divertido, objetivo, dinâmico, contemporâneo, entretenimento; - Estimula criatividade e colaboração.	- Idioma: inglês; - Licenças pagas; - Download e instalação; - Exige sistema operacional Windows 10.

A partir da análise realizada neste estudo, evidenciou-se que softwares educativos pagos são mais trabalhados e detalhistas, apresentando configuração, design e funções mais avançadas e ou robustas em relação aos gratuitos, salvo alguns mais elaborados, o que por outro lado, não anula o seu mérito ou diminui sua utilidade. Sobre recursos tecnológicos, não é prudente focar somente nos diferentes tipos de tecnologias, mas sim em sua organização, forma de utilização e efetividade no alcance do principal objetivo da educação: preparar os jovens para a vida. E, em relação aos tipos de recursos, as instituições de ensino devem verificar a forma mais adequada de planejamento da tecnologia, sua adoção ou inclusão em seu currículo segundo sua realidade [7].

Softwares educativos devem apresentar características e atender aspectos didáticos essenciais à sua aplicabilidade e utilização, para assim otimizar e somar no processo de aprendizagem. Neste sentido, o conteúdo deve ser objetivo para facilitar a compreensão e evitar o desinteresse, uma vez que a falta, assim como o excesso de informação é prejudicial para a aprendizagem; interativo e criativo para despertar a atenção do educando e mantê-la durante seu uso; e fornecer *feedbacks* para que o estudante saiba onde falhou e acompanhe seu desempenho [3][4]. Ao decorrer do processo de avaliação benchmarking, foi possível notar aspectos desvantajosos entre alguns dos softwares educativos estudados como design e simulações pouco atrativas; e apresentação enfadonha do conteúdo ou situação-problema.

Uma abordagem que vem crescendo nos estudos sobre softwares educacionais é a gamificação (do inglês, *gamification*) como recurso motivacional, a qual é fenômeno emergente resultante da popularização e popularidade dos games, e de suas capacidades inerentes de estimular a ação, solucionar problemas e potencializar aprendizagens nas mais variadas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos, fornecendo feedback e recompensas como resultado de suas ações [4]. Esta abordagem é capaz de aumentar o interesse e a participação; desenvolver a criatividade e autonomia; e favorecer o diálogo e potencializar o sucesso na resolução de situações-problema em conjunto com os estudantes [13]. A gamificação emprega estratégias, métodos e pensamentos utilizados para resolver problemas nos mundos virtuais (jogos) em situações do mundo real [4] e, seus aspectos gerais mais relevantes podem ser pontuação, tabelas de classificação, conquistas, emblemas, coleção, bens virtuais, características desbloqueáveis, status, fama e personalização [5]. Jogos como o Minecraft Education Edition, apresentam tal mecanismo e por isso se destacam positivamente em processos de ensino aprendizagem e, isto pode ser constatado em um estudo ao aplicar o Minecraft em turmas do ensino fundamental:

> "Durante a aplicação do jogo observamos a interação deles com o jogo, eles pareciam muito absorvidos e interessados na atividade, e exibiram altos níveis de envolvimento em seu esforço para que suas construções ficassem bonitas [...] Percebemos que os alunos desenvolveram um comportamento de colaboração, quando passaram a jogar junto com outros colegas, sem a ordem do professor" [22].

Um estudo similar utilizando o software PhET - Balancing Chemical-Equations em duas turmas do segundo ano do ensino médio em Tefé-AM constatou que os alunos alcançaram um percentual de acertos de 80% no balanceamento de equações químicas após sua aplicação, demonstrando a efetividade do software quando consorciado com as aulas expositivas [11].

Constata-se então a relevância dos softwares educativos como ferramenta de auxílio ao professor em sala de aula. Porém, sua adoção como recurso didático deve ser precedida por um processo de avaliação, uma vez que, nem sempre o software educativo possui características ou atende aos critérios

[4] Sem especificação de autoria, constando somente as seguintes informações: EDUC. REVISTA. Análise de Softwares Educacionais. Belo Horizonte (6): 41-44, 1987.

didáticos, pedagógicos e ou técnicos. No final da década passada, já havia uma crescente produção e propagação de produtos identificados como softwares educativos e educacionais [19]. Atualmente, vê-se uma gama destes disponíveis ou sendo lançados em rede (gratuitos ou pagos), mas alguns, em boa parte dos casos, podem apresentar aspectos negativos que comprometem sua eficiência, mas passíveis de otimização.

Nesse contexto as Universidades podem atuar estimulando o desenvolvimento de pesquisas para aproveitar softwares educativos já existentes, melhorando-os ou elaborando outros com base em experiências a partir destes, visto que, um dos seus papéis é atuar como vetor do desenvolvimento (social ou econômico) e, levar a pesquisa à sociedade, como meio para resolução de problemas e abertura de novas possibilidades [1].

Conclusões

Por fim, é factível reforçar o potencial das TIDCs e dos softwares educativos nas escolas ou instituições de ensino como recurso tecnológico pedagógico e didático, considerando que participam substancialmente da disseminação e troca de informações e conhecimentos na sociedade contemporânea. O presente estudo destacou alguns aspectos que devem ser considerados quando se planeja utilizar um software educativo no ensino de química; apontou propriedades que precisam ser repensados e aperfeiçoados; e evidenciou as diferenças existentes entre softwares gratuitos e pagos. Isto sugere que mesmo tendo um leque de recursos tecnológicos, nem todos são viváveis ao contexto educacional e que muitos destes precisam ser reavaliados e melhorados agregando por exemplo, mecanismos de gamificação.

REFERÊNCIAS

[1] AUDY, J. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. Estudos Avançados, v. 31, n. 90, p. 75-87, 2017.

[2] COX, K. K. Informática na Educação Escolar. 2ª ed. Campinas, SP. 87 p., 2008.

[3] EDUC. REVISTA. Análise de softwares educacionais. Belo Horizonte. (6), 1987. 7-11p. Disponível em: http://www.uel.br/seed/nte/analisedesoftwares.html (10/11/208).

[4] FARDO, M. F. A Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Renote- Novas Tecnologias na Educação*. 11 (1), 2013.

[5] GALI, L., FRATERNALI, P., BOZZON, A. On the application of game mechanics in information retrieval. In Proceedings of the First International Workshop on Gamification for Information Retrieval (GamifIR '14). ACM, New York, NY, USA, 2014. 7-11p.

[6] GIORDAN, M. Computadores e linguagens nas aulas de ciências. Ijuí: Unijuí, 2008. 328p.

[7] JUNIOR, D. P. Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2017. 156p.

[8] LEMOS, S. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola. Boletim Técnico do Senac, v. 35, n. 3, p. 38-47, 2009.

[9] LUPTON, E. Novos fundamentos do design. Ellem Lupton, Jennifer Cole Phillips. São Paulo : Cosac Naify, 2008.

[10] MARTINS, S. G.; SANTOS, A. S.; CARVALHO, L. M. O benchmarking e sua aplicabilidade em unidades de informação: Uma abordagem reflexiva. 2010.

[11] MENDES, A. P.; SANTANA, G. P.; PESSOA JUNIOR, P. E. S. F. O uso do software PhET como ferramenta para o ensino de balanceamento de reação química. *Revista Areté*: Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 8, n. 16, 2015.

[12] NOGUEIRA, A. S. Logística empresarial: uma visão local com pensamento globalizado. São Paulo: *Atlas*, 2012. 203p.

[13] PAGANINI, E. R.; BOLZAN, M. S. Ensinando física através da gamificação. *Blucher Physics Proceedings.* 3, n. 1, 2016. 16-20p.

[14] PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

[15] RAUPP, D.; SERRANO, A.; MARTINS, T. L. C. A evolução da química computacional e sua contribuição para a educação em química. Revista Liberato, v. 9, n. 12, 2008.

[16] RIBEIRO, A. A.; GRECA, I. M. Simulações computacionais e ferramentas de modelização em educação química: uma revisão de literatura publicada. Química nova. Vol. 26, n. 4 (jul./ago. 2003), p. 542-549, 2003.

[17] SANTOS, G. L. L. Laboratório virtual: um recurso inovador no auxílio ao ensino de química. Monografia (Graduação). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 48 p., 2010.

[18] SANTOS, W. L. P., Porto, P. A. A pesquisa em ensino de química como área estratégica para o desenvolvimento da química. *Química Nova*, v. 36, 1570-1576 p., 2013.

[19] SETTE, S. S.; AGUIAR, M. A.; SETTE, J. S. A. Formação de professores em informática na educação: um caminho para mudanças. Coleção informática para uma nova educação. Brasília / DF: MEC / SED / PROINFO, sd , 1999.

[20] SILVA, W. P. Levantamento e avaliação de softwares para o ensino de química no nível médio. Monografia. Universidade de Brasília. 56p., 2007.

[21] SILVEIRA, A.S.S.; ORTIZ, J.O.S.; RIBEIRO, L. O. O novo paradigma docente no contexto educacional dos MOOCs. In: Congresso Nacional de Educação: Educere. 2015. p. 42195-42211.

[22] SOUZA, J. K. C.; RAMOS, C. S. A Utilização do jogo digital Minecraft no processo de ensino e aprendizagem. 2016.

[23] VIEIRA, S. L. Contribuições e limitações da informática para a educação química. QMCWEB, Ano, v. 2, 1997.

OS ESTADOS UNIDOS TRANSFORMAM HOLLYWOOD EM UMA ARMA IDEOLÓGICA OS EXEMPLOS DE *HANGMEN ALSO DIE!* E *THE NORTH STAR* (1943).

THE UNITED STATES TRANSFORM HOLLYWOOD IN AN IDEOLOGICAL WEAPON HANGMEN'S EXAMPLES ALSO DIE! AND THE NORTH STAR (1943).

Maicon Alexandre Timm de Oliveira[a],

[a] *Mestre em história, maicontimm16@hotmail.com*

RESUMO

O cinema surgiria no final do século XIX, ganharia destaque na vida dos cidadãos mundiais, entretanto não permaneceu o mesmo ganhou novas funções, além da questão do entretenimento, incorporaria uma função crescente, a valorização de proposições ideológicas por parte dos Estados. Um dos períodos que observou essa profusão ideológica dentro dos cinemas nacionais seria a Segunda Guerra Mundial, se inicialmente os nazistas utilizaram as narrativas para construir suas proposições ideológicas. Outra nação a utilizar essa proposição seria os Estados Unidos, entretanto essa posição só seria tomada após a adesão dos mesmos ao segundo conflito mundial. Desse momento em diante era necessária referendar a entrada dos Estados Unidos e reforçar o papel dessa nação. Pautado nessa postura Hollywood daria origem a inúmeras narrativas cinematográficas que cumpriam esses objetivos, entre eles podemos destacar duas: *Hangmen Also Die*! e *The North Star* ambas lançadas em 1943, as narrativas cumpriam diferentes proposições, sendo elas: 1. Construir uma imagem negativa frente aos inimigos nazistas, demonstrando toda a sua crueldade, aos demais povos, e 2. O processo de valorização ideológica para com os Estados Unidos como líderes da vanguarda mundial. Baseado nisso a presente proposta tem como objetivo analisar como o governo estadunidense se utilizou do cinema hollywoodiano para difundir suas proposições ideológicas.

Palavras chave: História; Cinema; Ideologia; Estados Unidos; Segunda Guerra Mundial.

ABSTRACT

Cinema, which emerged at the end of the nineteenth century, would gain prominence in the life of the world's citizens, although it did not remain the same, it gained new functions, besides the entertainment issue, it would incorporate a growing function, the valorization of ideological propositions on the part of the States. One of the periods that observed this ideological profusion within national cinemas would be World War II, if initially the Nazis used the narratives to build their ideological propositions. Another nation to use this proposition would be the United States, however this position would only be taken after their adherence to the second world conflict. From that moment forward it was necessary to re-read the entry of the United States and to strengthen the role of that nation. Listed in this posture Hollywood would give rise to numerous cinematic narratives that fulfilled these objectives, among them we can highlight two: Hangmen Also Die! and The North Star both launched in 1943, the narratives fulfilled different propositions, being: 1. To construct a negative image before the Nazi enemies, demonstrating all its cruelty, to the other towns, and 2. The process of ideological valorization towards the United States as leading global leaders. Based on this the present proposal has as objective to analyze how the American government used of the Hollywood cinema to spread its ideological propositions.

Keywords: Cinema Ideology; U.S; Second World War.

Introdução

O cinema não surgiu logo como fonte para a história, umas das principais barreiras para o estudo da história através dos filmes seriam as correntes historiográficas que não viam as narrativas fílmicas como uma fonte de pesquisa recomendável. A situação passou a tomar outro rumo quando um grupo de historiadores franceses questionou o paradigma positivista, no caso a *Escola dos Annales* em 1929. Mesmo com esse avanço ainda existiam barreiras a serem sobrepostas. Rafael Hagemeyer as divide basicamente em três.

> O primeiro está relacionado com a difícil constituição do audiovisual no campo do conhecimento das ciências humanas e, sobretudo, no campo da história. A aversão ao caráter enganador e artificioso das imagens, presente desde a antiguidade, havia sido intensificada na Europa no momento em que o uso das imagens foi combatido durante reforma protestante, o que ajudou a valorizar a cultura letrada (HAGEMEYER, 2012*, p. 11).*

Já a segunda,

> É o desenvolvimento técnico dos audiovisuais e o chamado efeito realista produzido pela invenção e pela difusão de aparelhos de captura de sons e imagens em movimento, sua exploração comercial e seus usos políticos (HAGEMEYER, 2012, p. 12).

A forma de constituição da arte cinematográfica apresenta uma barreira consistente, isso já que as imagens não possuem o mesmo processo de produção que a escrita, isso em virtude de as imagens serem encenadas por atores, diretores, construção de cenários entre outros aspectos propriamente fílmicos, ou seja, construídas de forma mecânica. Isso portanto, poderia ser encarado como uma afronta à disciplina histórica pautada em um método rígido e realístico.

Com base nessas observações surgiria a última barreira que está ligada à narrativa, pois "[i]sso envolve o uso do recurso documental ou ficcional em diversos graus, os gêneros de narrativa adotados e tom empregado" (HAGEMEYER, 2012, p. 12).

Uma questão deve ser observada ao se falar sobre o cinema e sua narrativa, esta no caso é a particularidade do cinema, ao demonstrar os mais variados gêneros cinematográficos cada um com suas especificidades e formas de construção narrativa. Todavia, o cinema ainda permaneceu apartado da história, sendo uma das problemáticas que reforçou esse afastamento encadeado ao caso do cinema ser uma construção imaginária. Robert Rosenstone ilustra alguns fatores contra essa visão de afastamento da história para com as narrativas cinematográficas, ao afirmar que:

> [...] tais filmes são uma total invenção, uma série de sequências e imagens de eventos passados criadas com autores, cenários e locações para serem capturados em filme. Essa convenção para contar o passado na tela certamente é artificial, mas, se pararmos para pensar a respeito, não é mais artificial do que a nossa convenção atualmente aceita – palavras impressas em uma página. Devemos nos lembrar de que tais palavras também não são o passado – e, assim, transformar os vestígios no que chamamos de história (ROSENSTONE, 2015, p. 64).

Todavia, as barreiras, apesar de longevas seriam sobrepostas "na década de 60, com a renovação e redescobrimento de uma historiografia" (BARRADAS, 2014, p. 22), dando ao cinema, a possibilidade de fazer parte do rol de fontes utilizadas para a construção do conhecimento histórico.

Desta forma, os filmes já não podem ser vistos como apenas um recurso artístico: ele deve ser encarado hoje como uma fonte primordial e inesgotável para o trabalho historiográfico, uma vez que "[a] partir de uma fonte fílmica, os historiadores podem apreender de uma nova perspectiva a própria história do século XX e da contemporaneidade" (BARROS, 2011, p. 178).

Quando utilizamos a fonte fílmica devemos observar que "está sendo observada não como uma obra de arte, mas sim como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas" (FERRO, 1992, p. 87).

Com o passo proporcionado pelas novas correntes historiográficas, as imagens passaram a ter um papel cada vez maior no cenário científico, não podendo mais um filme

ser rejeitado por não ser algo palpável como papel, pois como afirma Nóvoa:

> Cinema e História, enfim, estão destinados a uma parceria que envolve intermináveis possibilidades. O cinema enquanto "forma de expressão" será sempre uma riquíssima fonte para compreender a realidade que o produz, e neste sentido um campo promissor para a História, aqui considerado enquanto área de conhecimento. Como "meio de representação", abre para esta mesma História possibilidades de apresentar de novas maneiras o discurso e o trabalho dos historiadores [e/ou sociólogos], para muito além da tradicional modalidade de literatura que se apresenta sob a forma de livro (NÓVOA, 2008, p. 80).

Aos historiadores que trabalhar com o filme, ou aos futuros pesquisadores, ambos devem entender que o cinema é fonte histórica, principalmente por sua capacidade em construir representações da realidade, do contexto, em que foi produzido, servindo para a história como um construtor de vestígios. Uma ressalva deve ser feita as imagens ali presentes não podem ser encaradas como a verdade absoluta, isso em virtude de sua captação seguir um conjunto de práticas especificas. O cinema ressaltasse como um das fontes de grande avanço para o estudo histórico.

O cinema ideologico: A penetrabilidade da ideologia nos filmes.

As narrativas cinematográficas que surgiram logo ganharam um impacto forte na vida dos cidadãos, isso pelo fato de reuniram uma grande multidão, mas principalmente pelo fato de através dessas narrativas ser possível atingir um ponto específico, influenciar os espectadores. Isso surgiu em virtude, da aproximação do cinema com a política sendo assim, os governantes diagnosticaram nesta arte, uma nova forma de difundir suas ideologias.

Diferentes foram os períodos históricos que observaram a utilização dos filmes com o caráter ideológico, desde a Revolução Soviética, a prática se tornou atraente, apesar das dificuldades inicias do próprio cinema o impacto não seria o mais referendado, com o passar dos anos essa prática foi sendo aprimorada, até atingir um de seus auges com o pré-Segunda Guerra Mundial, e com o conflito propriamente dito.

Com isso as narrativas cinematográficas durante o período da Segunda Guerra Mundial traziam em si uma questão de destaque: A grande penetração de ideologias por parte dos Estados. Como afirmado por Viana,

> Todos os filmes são produtos sociais e possuem significado, que é constituído socialmente. Esse significado é uma determinada mensagem, um processo de comunicação. O que comunica são ideias, valores, sentimentos (VIANA, 2012, p. 17).

Sobretudo somado a capacidade de transmitir mensagens diretas, existe a "sub mensagem que também pode aparecer através do som, da música, do cenário" (VIANA, 2012, p. 30). Essas dois momentos que podem ser observados, principalmente em "cenas complementares" (VIANA, 2012, p. 31). Essa constituição de filmes ideológicos se da com maior ênfase em momentos de guerra, ou seja, ela e vista como a forma quase que natural de espalhar suas proposições para seus espectadores. Pautado nisso:

> O filme é um produto histórico e social, sendo a concepção deste processo ofuscada, mas acaba ganhando visibilidade em certos momentos históricos nos quais o estado e as ideologias políticas se manifestam de forma mais visível (FURKHAMMAR; ISAKSSON, 1976, p. 63).

Tendo início a Segunda Guerra Mundial, os cinemas nacionais passaram a tentar impor suas proposições, nazistas utilizaram o cinema, bem como as demais nações, cada qual com suas proposições e formas de se fazer isso. Nazistas focaram principalmente na figura de Hitler e em reforçar as ideias nacional-socialistas, já para com os Estados Unidos, a transposição de ideologias pelo cinema possui dois processos importantes: O primeiro deles se da antes da entrada no conflito, Hollywood apresenta uma postura um tanto quanto que isolada, poucos seriam os filmes produzidos que envolveriam os americanos, já o segundo momento se da após a entrada, em definitivo, na guerra, visto o ataque dos japoneses a base de Pearl Harbor, pois com isso a maior e mais potente indústria cinematográfica, estava inclinada a atacar com o claro objetivo de

referendar e justificar a necessidade dos Estados Unidos interferirem no conflito.

Colocado todo esse cinema, em uma linha de produção intermitente, surgiram diferentes filmes, os dois aqui a serem analisados fariam parte dessa modificação de postura, sendo assim *Hangmen Also Die!* e *The North Star*, visavam referenciar a importância dos Estados Unidos como nação primordial para a geopolítica mundial, como também produzir um inimigo a ser combatido, essas que podem ser observadas como as principais funções do cinema ideológico.

> Quando os países estão em crise ou em perigo de guerra, há uma necessidade crescente de simplificar as coisas. O outro lado fica totalmente mau, a própria causa é indiscutivelmente justa, e todos se juntam em volta dos/ símbolos da unidade (FURHAMMAR; ISAKSSON, 1976, p. 187).

Para compreender porque a ideologia penetrou de forma tão notória no cinema, deve-se, observar a constituição do conceito de ideologia, este um termo de longa tradição, e com teóricos destacados, para esse momento dois teóricos possuem destaque, John Thompson e Slavoj Zizek. Para o primeiro a teoria dos *modus operandi* se torna relevante, esse modelo e constituído de cinco pontos de destaque e visa demonstrar como a ideologia foi adentrando nos filmes.

O primeiro seria a legitimação. Nas palavras do autor:

> Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas, como observou Max Weber, pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, como justas e dignas de apoio. A representação das relações de dominação como legítimas pode ser vista como uma exigência de legitimação que está baseada em certos fundamentos, expressa em certas formas simbólicas e que pode, em circunstâncias dadas, ser mais ou menos efetivas (THOMPSON, 2011, p. 82).

Essa legitimação daria origem à cadeia inicial que a ideologia se utiliza para penetrar nos meios de comunicação. Um dos primeiros passos necessário para essa adoção do conceito de ideologia é, deste modo, conhecer o terreno a que se pretende penetrar. Em decorrência disso que os estadistas viram no cinema uma de suas principais ferramentas de legitimação para com as ideologias nacionais. Dessa primeira observação surge a continuação do processo.

> Um segundo modus operandi da ideologia é a dissimulação. Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes. A ideologia como dissimulação pode ser expressa em formas simbólicas através de uma variedade de diferentes estratégias. Uma dessas estratégias é o deslocamento; um termo costumeiramente usado para se referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para objetos ou pessoas (THOMPSON, 2011, p. 83).

As narrativas cinematográficas demonstram esse *modus* quando existe a proposição ideológica tanto positiva – através da qual se busca ressaltar aspectos da nação – ou a negativa propriamente dita – através da qual se desmerece o inimigo seja ele interno ou externo, o cinema ganha em importância e se torna uma ótima aquisição ao terreno da ideologia.

> Um terceiro modus operandi da ideologia é a unificação. Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interligue os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los. Uma estratégia típica através da qual este modo é expresso em formas simbólicas e estratégicas de padronização. Formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica (THOMPSON, 2011, p. 86).

Como pode ser visto esse *modus* está intimamente relacionado ao cinema, já que as narrativas fílmicas são utilizadas em grandes escalas como fator de unificação das pessoas ou como uma forma de influenciá-las a aderirem a uma determinada causa. Os dois filmes a serem analisados demonstram isso em determinados momentos, principalmente em sequências com um forte apelo nacional e emocional. A máquina hollywoodiana soube usar de forma muito nítida o simbolismo estadunidense ao retratar de diferentes formas o espírito americano em uma infinidade de

símbolos, ou referência a pontos oficiais da formação da nação estadunidense, isso ficara notório durante a análise individual dos filmes.

O quarto *modus* se contrapõe ao terceiro isso, pois, "o quarto modo, através do qual a ideologia pode operar, é a fragmentação. [...] Uma estratégia típica de construção simbólica e a diferenciação" (THOMPSON, 2011, p. 87). A constituição de um inimigo cruel gera um senso de união maior a nação, Hollywood usou isso muito claramente durante a Segunda Guerra Mundial, sobretudo para com os nazistas, mesmo que o ataque ao solo estadunidense tenha sido feito pelos japoneses, as narrativas cinematográficas focalizaram preferencialmente nos nazistas, pois a guerra contra estes dizia respeito a quem sairia como líder da geopolítica mundial, bem como seria uma guerra pela gloria, enquanto o embate com os japoneses era uma guerra de revanche. Por fim surge o quinto *modus operandi* baseado na "Reificação" (THOMPSON, 2011, p 88), ou seja, trata da tentativa do Estado de reforçar o elo com seus cidadãos.

Pautado nessas observações teóricas de Thompson fica nítida como a ideologia encontraria no cinema um de seus instrumentos ideais para se propagar, pois, como asseverado por Thompson, "o termo 'ideologia', rapidamente, tornou-se uma arma numa batalha política, travada no terreno da linguagem" (THOMPSON, 2011, p. 43). O cinema que se desenvolveu no final do século XIX, não era ideológico em sua plenitude, entretanto com o passar do tempo, passaria a sofrer uma pressão do meio político até ser "pervertido" de vez,

> A ideologia foi entendida como uma espécie de 'cimento social', e os meios de comunicação de massa foram vistos como mecanismo especialmente eficaz para espalhar o cimento. (THOMPSON, 2011, p. 11).

Depois de unidos sua separação e mais complexa.

Outro teórico de destaque para a constituição da relação entre cinema e ideologia, diz respeito a Slavoj Zizek, seus estudos corroboram na compreensão de porque o cinema foi observado como um dos terrenos propícios para a ideologia, isso pode ser notado visto que:

> Pode-se afirmar categoricamente a existência da ideologia qua matriz geradora que regula a relação entre o visível e o invisível, o imaginável e o inimaginável, bem como as mudanças nessa relação. (ZIZEK, 2013, p. 7)

Nesse momento surge uma correlação a aquilo que Viana ressalta sobre as mensagens de um filme, se a mensagem pode ser direta ou não, Zizek tem um ponto de vista próximo, todavia com relação à forma que a ideologia e imposta ao cinema, existem narrativas mais ideológicas que outras cada uma com suas particularidades e projeções. Para o próprio autor essa influência nos limita a observar o quanto estamos envoltos pelas proposições ideológicas. Há, portanto, uma relação nítida entre poder e ideologia, como aponta Zizek:

> Estamos dentro do espaço ideológico propriamente dito no momento em que esse conteúdo – verdadeiro ou falso – é funcional com respeito a alguma relação de dominação social ("poder", "exploração") de maneira intrinsecamente não transparente: para ser eficaz, a lógica de legitimação da relação de dominação tem que permanecer oculta (ZIZEK, 2013, p.13-14).

Estamos envoltos pela ideologia, e em momento como os da Segunda Guerra Mundial ela se faz mais notória, pois com isso os projetos ideológicos dos Estados necessitam se estabelecer diante dos espectadores.

A ideologia neste caso então se constitui como um conceito que pode ser caracterizada como um conjunto de práticas simbólicas ou não e que possuem caraterísticas em comum dentro de uma determinada sociedade, bem como a forma como esta mesma sociedade se utiliza desses símbolos, para se representar tanto internamente como externamente. Com isso abre-se o caminho de construção dos cinemas ideológicos.

Os exemplos de *Hangmen Also Die!* E *The North Star.*

As duas narrativas a serem analisadas possuem aspectos próximos, entre eles a questão da difusão ideologica dos Estados Unidos bem como o desmerecimento ao inimigo nazista, entretanto cada diretor o faz

de uma forma particular, conforme o analisado a seguir.

Fritz Lang diretor de *Hangmen Also Die!* bem como Lewis Milestone diretor do filme *The North Star*, realizaram uma tarefa a qual os estúdios hollywoodianos estavam indicados a cumprir de forma que fosse pensada pelos diretores.

Lang se utilizou de suas técnicas para criar uma narrativa carregada em expressões e ataques aos nazistas, logo do início do filme ja surgiria uma dessas indicações, após um trecho contendo uma explicação sobre as condições da Tchecoslovaquia onde o filme se passa, o diretor introduz aquele que seria o grande problema, e quem deveria ser combatido, ou seja, Adolf Hitler o diretor, visa com isso produzir provalemente um impacto negativo nos espectadores isso, pois junta a sua imagem surge um tom musical de temor e repulsa.

Além disso, *Hangmen Also Die!* observaria ainda no decorrer de seu tempo mais algumas participações da imagen de Hitler, uma das características dessa presença de quadros do lider nazisma esta interligado a tentativa de Lang de desmerecer as ideias de tal regime, observemos um desses momentos no filme.

Nos intervalos da sequência 03’ 18” a 03’ 40” um grupo de nazistas esta reunidos juntamente com alguns cidadãos da cidade de Praga, conversão sobre os constantes motins nas fábricas, enquanto os cidadãos querem aumentar os salários para motivar os trabalhadores os nazistas afirma ser isso algo impensável, visto que aquele povo não seria dign,o justamente por sua raça ser considerada inferior e com isso deveriam ser tratados como escravos.

A sequência se torna atraente não so pelos diálogos, mas bem como pela presença de um quadro de Hitler ao fundo da discusão que parece cuidar o que era dito, bem como reforçar os ideiais a que o nazismo pregava a superioridade de raças dos alemães. Hitler apareceria em outros momentos, onde sua figura estaria interligada a pensamentos ideológicos ou doutrinadores do nazismo.

Além da questão da utilização da figura do lidér nazista, Lang não ficaria restrito apenas a isso, para alcançar o objetivo de desmerecer os nazistas. Para isso demosntraria esses como personagens adoradores de métodos de tortura e violência contra os cidadãos da cidade.

Uma das sequências mais emblemáticas do filme para com essa temática se da no intervalo 1H 00’ 32” a 1H 01’ 19”. Onde uma jovem moça primeiro passa por longas horas de interrogatório em uma sala no prédio da Gestapo localizado na cidade de Praga, onde ela passa por diferentes tipos de sofrimentos desde ameaças a sua família, torturas mentais e outros aspectos, após essas longas horas ela e levada a uma cela onde se encontra uma senhora a quem a moça conhecia, esta senhora esta caida em um dos cantos da cela, com clara sinais de que havia sido torturada, fato referendado por uma peça de madeira com cordas localizado na frente das mulheres, provavelmente algum instrumento de tortura.

Entretanto se isso já seria espantoso, o caráter de negatividade extrema, surgiria quando a sombra de um nazista adentra a sala caregando em mãos um chicote. Lang explorou muito bem essas questões de tortura e violência por parte dos agentes nazistas contra as pessoas, como forma de criar um inimigo repulsivo.

Se Fritz Lang construira uma narrativa que aborda essas questões de desmerecimento, Lewis Milestone não ficaria atrás nesse ponto. *The North Star* explora de forma nítida a violência que os soldados e oficiais nazistas impunham contra as pessoas.

Logo no início da narrativa dentro do intervalo 07’ 00” a 07’ 26” existe uma breve demonstração do que o nazismo seria capaz de produzir.

> - Voz em Off: Há movimentos de tropas alemãs na fronteira polaca. Tropas alemãs estão na fronteira polaca. Desconhece-se o motivo. Foi declarada uma epidemia de tifo Varsóvia.
> Londres foi bombardeada ontem à noite pela Luftwaffe. Morreram 112 crianças esta manhã resultado de transfusões de sangue realizadas nos soldados alemães feridos.
> - Boris Simonov: Crianças! Tiram-lhes o sangue! (MILESTONE, 1943, 07’ 00” a 07’ 26”).

Como se observa os nazistas estariam utilizando crianças para tentar manter soldados vivos, a referência não ficaria restrita apenas a este comunicado logo após a invasão da cidade Estrela do Norte ao sul de Kiev, e o início das operações no front russo, as crianças da cidade

onde estava parte do efetivo nazistas, passam a sofrer com esse processo de transfusões de sangue dos jovens para os soldados, em um dos casos observados através dos olhas da persogem, por seus olhos acabamos observando o falecimento de uma criança que tem seu sangue retirado (MILESTINE, 1943, 1H 16' 24" a 1H 17' 15").

As atrocidades não teriam fim, antes mesmo da descrição da sequência a cima, existiu o processo de tomada da cidade pelas forças nazistas, um momento de demosntração da brutalidade desse regima, isso pois pessoas são mortas sem piedade, no entanto a imagem mais angustiante surge no intervalo 41' 24" a 41' 48", quando uma menina que brincava tranquilamente na frente de sua casa, acaba por se assustar com os aviões e o barulho dos tiros e explosões sai correndo, enquanto realiza a sua tentativa de se afastar dali, acaba sendo metralhada pelas costas por avião nazista.

A constituição da sequência e emblemática justamente por referendar o qunato o nazismo deveria ser combatido, e que não se poderia mais esperar era necessário reagir com firmeza contra esse totalitarismo.

Lang e Lewis constituíram narrativas carregadas por aspectos violentos que tinham por objetivo reforçar a necessidade de impor um limite aos nazistas, e quem poderia realizar tal medida, sim os Estados Unidos, aspecto que também e ressaltado por ambas as narrativas conforme análise a seguir.

Apesar de o tema interno das narrativas não falarem sobre os estadunidenses diretamente, existe momentos ao longo do filme em que e perceptivel a referência a elementos ideológicos dos Estados Unidos, como sera observado.

Lang em dois momentos transporia essas visões ideológicas favoráveis aos Estados Unidos, primeiro delas;

> - Refém: Compatriotas, é chegado o momento. Compatriotas, temos muito a fazer. Ergam a tocha invisível e a repassem, mantenham-na acessa, mantenham-na acesa pelo caminho sem volta. Morra se preciso, pela causa, mas grite até o fim: Render-se jamais. Sempre adiante, sem retroceder até que o carrasco irracional aprenda que a guerra não esta ganha até a última batalha ser travada. Continuem, quando já não estivermos. Nunca se rendam! (LANG, 1943, 1H 06' 47" a 1H 07' 21").

O que cria essa observação esta nos primeiros versos da letra com as palavras "Ergam a tocha invisível" isso poderia ser uma referência direta a um dos principais símbolos de liberdade dos Estados Unidos a Estatua da Liberdade localizada em Nova Iorque, porque dessa hipótese, pelo fato a que a tocha teria tanto no momumento como na letra, quem quer que fosse o portador da tocha seria responsável de iluminar o mundo contra a tirania.

Toda essa obsevação se completa quando analisamos outra sequência do filme com esse caráter ideologico, está que decorre durante a fala de uma das personagens.

> Professor Novotny: O que quero lhe dizer agora, meu filho, é para quando ficar adulto, para quando os poderosos invasores tiverem sido expulsos de nossa terra há um longo tempo. Espero que esteja vivendo em uma terra livre onde o povo governará para o povo e pelo povo. Serão grandes dias para viver numa terra onde todos os homens, mulheres e crianças tem o que comer. E tempo para ler e pensar e conversar com outros por sua própria vontade. Quando chegar esse dia não se esqueça de que a liberdade não é algo que se possui como um chapéu ou doce. A verdadeira questão é a luta pela liberdade. E você se lembrará de mim não porque fui seu pai, mas porque eu também morri nesta grande batalha. (LANG, 1943, 1H 17' 26" a 1H 18' 35")

As questões emblemáticas da fala do professor ficam ligadas a dois pontos fundamentais da construção dos Estados Unidos, primeiro deles o discurso de Gettysburg pronunciado pelo presidente Lincoln no ano de 1863, e em um segundo momento a referência a uma carta escrita por Thomas Jefferson em ano.

A fala do professor se demonstra ideológica quando analisamo-la juntamente com esses documentos oficiais americanos, um dos primeiros elos da fala do professor, encontra-se em "Espero que esteja vivendo em uma terra livre onde o povo governará para o povo e pelo povo" (LANG, 1943, 1H 17' 43" a 1H 17' 50"); frase essa que pode ser plenamente observada na constante luta pelos direitos democráticos, defendidos e encabeçados pelos Estados Unidos. Essa frase teria buscado sua

inspiração em um documento muito reconhecido nos Estados Unidos isso, pois o que o professor profere pode ser observado no discurso de *Gettysburg.*

Observemos um breve trecho do final da fala de Lincoln, podemos observar a seguinte frase "com a graça de Deus, renasça na liberdade, e que o governo do povo, pelo povo e para o povo jamais desapareça da face da Terra" (LINCOLN, 1863). Uma similaridade próxima mostrando o anseio a que todos estavam sujeitos nesse período de guerra, os estadunidenses deveriam levar essa luta pela liberdade a outras terras agora.

Toda essa construção e proposição de uma nação fundada nos princípios da liberdade e posteriormente a sua árdua tarefa de levar esse princípio aos demais povos se encaixa perfeitamente nesse momento, já que definitivamente os Estados Unidos entrariam na guerra para vencer, e assim novamente levar os princípios libertários as demais nações.

Quando retornarmos às falas dos reféns e juntamente ao discurso de Lincoln de 1863, se torna explícito, que chegara a hora de a tocha invisível da liberdade ser colocada à prova: seria ela realmente capaz de iluminar o mundo por completo, terminando com o caos instalado pelos nazistas.

Todavia Lang não ficaria restrito apenas a esse documento, outro faria parte da fala do professor sendo ele a carta de Thomas Jefferson intitulado de "A Arvore da Liberdade" de 1787.

A interligação pode ser vista quando o professor fala sobre o patriotismo; "E você se lembrará de mim não porque fui seu pai, mas porque eu também morri nesta grande batalha." (LANG, 1943, 1H 18' 26" a 1H 18' 42"). Já com relação à carta de Jefferson nos apresenta a seguinte fala "A árvore da liberdade deve ser regada de quanto em quanto com o sangue dos patriotas e dos tiranos. É o seu adubo natural" (JEFFERSON, 1787). As duas falas estão referenciando questões de sacrifícios patrióticos a serem realizados – na atual guerra - ou já realizados - na formação dos Estados Unidos. O que pode ser extraído desses dois exemplos que a fala do professor dialoga com documentos oficiais que referendam o que seria essa proposição ideológica dos estadunidenses como defensores da liberdade, e que fora bem explorado por Lang em sua narrativa cinematográfica.

Se *Hangmen Also Die!* com sua narrativa discorre com documentos históricos dos estadunidenses *The North Star*, não o faz em tamanha proposição, como observado nos exemplos a seguir.

Lewis para não dizer que se diferencia da narrativa de Lang, utiliza em um dos momentos de seu filme uma pequena estrofe do hino dos Estados Unidos, uma frase que fala da questão da liberdade, todavia a construção ideológica de *The North Star* fica a cargo da fala de suas personagens.

O primeiro desses momentos transcorre onde um jovem soldado soviético necessita assumir uma responsabilidade crescente, isso visto que o avião onde estava tentava solitariamente impor pequenos estragos a um comboio nazista, entretanto seus companheiros são alvejados por tiros e acabam falecendo, o jovem não tendo muitas escolhas, decide tomar uma medida drástica e enquanto a tomava profere a seguinte frase "o mundo é grande. Acho que terei que defendê-los agora" (MILESTONE, 1943, 1H 14' 10"). A decisão do jovem piloto sai do particular para se estender ao mais amplo, o universal.

As primeiras palavras da frase já trazem um destaque, pois amplia a visão de mundo, além de trazer à tona a responsabilidade de outras nações a adentrarem na guerra, na tentativa de eliminar a ameaça de Hitler. Mas, sobretudo a parte final incorpora o caráter ideológico que o filme visa transpor, pois seria uma autorrefência aos próprios estadunidenses que novamente deveriam se dispor a lutar pela liberdade do globo, independentemente a quem seja a nação que deveriam ajudar nesse caso a União Soviética, com a qual já dava indícios de uma rivalidade, mas a defesa da liberdade deveria ser sobreposta a essa divisão.

A frase como um todo almeja referendar a constante luta dos estadunidenses contra as tiranias, desta vez interpretada dessa vez pelos nazistas, sem contar o fato de que os americanos estavam o fazendo agora ate mesmo para levar esse principio aos soviéticos. Mas, sobretudo a parte mais ideológica do filme decorre no final da narrativa.

> - Marina: Acabou Sra.
> - Nadya Simonov: Haverá outra, um dia.
> - Marina: Mas será diferente para nós. A gente não deixa as pessoas como eram. Todos aprenderão e verão que as guerras não têm razão de ser. Faremos desta a última guerra, tornaremos o mundo livre para os homens. A terra nos pertence ao povo, se lutarmos por ela. E nós lutaremos. (MILESTONE, 1943, 1H 44' 46" a 1H 45' 16").

Dessas falas podemos destacam três pontos principais. Primeiro deles, a questão da incerteza para com o futuro, visto que a senhora cética com a situação não crê ser este o final, as guerras pertencem ao ser humano, em determinados períodos sempre ressurgem, trazendo consigo inúmeros sofrimentos.

O segundo ponto fica a cargo da introdução de ideais pacifistas, nítido nos filmes de Lewis, onde é notória: "que as guerras não tem razão de ser" (MILESTONE, 1943, 1H 44' 58"). Ela reflete a influência de seu criador, que combate os conflitos fervorosamente, se tomarmos como exemplo seu filme de maior destaque (*All Quiet on the Western Front*, *Sem Novidades no Front*, 1930) uma verdadeira ode ao pacifismo. Lewis, apesar desse anseio pacifista de seus filmes, sonegou esse sentimento, isso pela razão das intenções do filme com relação aos caráter ideológico e de desmerecimento para com os nazistas, mas entretanto mesmo cumprindo esse papel ele impôs seu estilo ao introduzir mesmo que brevemente indícios da busca pela paz.

Já o ultimo elemento a ser observado na fala das personagens diz respeito direto à valorização ideológica, sim ela se encontra do meio para o final da fala de Marina: "faremos desta a última guerra" (MILESTONE, 1943, 1H 45' 03"). Quem repassa a informação é uma personagem soviética, entretanto, a intenção de dar um fim a guerra, pertence aos Estados unidos, uma vez que esta nação vinha trabalhando arduamente para que esse combate chegasse ao fim, bem como a forma que a personagem o faz e destacável ao longo do filme, a jovem moça seria filmada de forma mais afastada, já neste momento a câmera foca em seu rosto e nas suas expressões, momentaneamente parece que ela transcende a nacionalidade soviética e passa a agir como uma cidadã nascida em um solo onde os princípios de liberdade são sagrados.

Esse primeiro momento encontraria sua confirmação quando a frase da jovem revela a intenção dos Estados Unidos: "tornaremos o mundo livre para os homens" (MILESTONE, 1943, 1h 45' 08"). Seria esse o aspecto ideológico notório do filme: os estadunidenses erguem novamente sua principal bandeira, já que seria essa nação a escolhida há muito tempo para guiar o mundo em busca de sua liberdade e em todos os momentos de dificuldades ela ressurgira para levar tal tarefa a sua conclusão.

Conclusões.

Ambas as narrativas visavam construir um aspecto negativo para com o regime nazista, como observado nas partes analisadas, o fizeram de forma notória, cada narrativa cinematográfica com sua particularidade se Lang trás um filme com nazistas mais torturadores, Lewis nos apresenta uma essência mais violenta dos nazistas, visto as atrocidades a que submetem a população em geral.

As narrativas cinematográficas do período da Segunda Guerra Mundial traziam em si essa tentativa de desmerecer os inimigos, já que um inimigo cruel torna a guerra mais honrosa, sem contar a constituição de uma unidade nacional importante para referendar os atos que seriam praticados na guerra.

Além dessa questão os filmes também trariam a tona o fator da difusão ideologica a que os filmes foram submetidos, os momentos de guerra sempre contribuem para esse momento. Tanto Lang como Lewis introduziriam elementos ideológicos favoráveis para com os Estados Unidos, seja apresentando referência a documentos históricos, bem como o reforço de um discurso a muito utilizado pelos estadunidenses como defensores da liberdade.

Tanto *Hangmen Also Die!* como *The North Star* constituem assim exemplos de como os filmes hollywoodianos do período da Segunda Guerra Mundial foram utilizados para lançar mão de estratégias e a atingir os espectadores, e assim lhes causar e reforcar o papel de destaque da nação estadunidense para o

cenário global.

REFERÊNCIAS.

[1] HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História e Audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

[2] ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história.** Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

[3] BARRADAS, Adriana. **Cinema Como Fonte Histórica: Possibilidades de Uma Nova História.** Revista Livre de Cinema p. 20-33 v.1, n. 3, set/dez, 2014.

[4] BARROS, José D'Assunção. **Cinema e história – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas**. Comunicação & Sociedade, Ano 32, n. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011.

[5] FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução de Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

[6] NÓVOA, Jorge. Apologia da relação Cinema-História. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D´Assunção. **Cinema-História: teoria e representações sócias no cinema.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2008. p. 55 – 106.

[7] VIANA, Nildo. **Cinema e mensagem: análise e assimilação**. Porto Alegre: Asterisco. 2012.

[8] FURHAMMAR, Leif e ISAKSSON, Folke. **Cinema e Política**. Tradução de Júlio Cezar Montenegro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

[9] THOMPSON, John. **Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Tradução de Grupo de estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do instituto de psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 2011.

[10] ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PESQUISADORES DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

THE TRAINING OF TEACHERS / HISTORY RESEARCHERS IN THE CONTEXT OF CIBERCULTURA

Patrícia Marcondes de Barros[a]

[b] *Mestre e Doutora em História (UNESP-Assis), pós-doutoranda em Literatura, Tradução e Cultura pela Universidade Federal de Pelotas (Ufpel), supervisão do prof. Dr. Alfeu Sparemberger.*

RESUMO

A presente comunicação (resultante de pesquisa em fase inicial) tem como objetivo geral a análise e a reflexão, sob uma perspectiva metodológica qualitativa, acerca da formação de professores/pesquisadores de História no contexto da cibercultura e na sua esteira, da chamada História Digital (*Digital History*) e Humanidades Digitais (*Digital Humanities*). Os contributos metodológicos e práticos que as diversas tecnologias podem oferecer aos profissionais de História, as competências técnicas necessárias ao usufruto das mesmas e o entendimento das novas subjetividades erigidas, são de suma importância para a análise das mudanças paradigmáticas contemporâneas que abarcam o ensino, a pesquisa e, portanto, a formação docente. Os processos comunicativos contemporâneos e suas interfaces com a Educação e a História (tanto no ensino, quanto na pesquisa), assim como as tecnologias, interações, convergência (História Digital e Humanidades Digitais), produção de linguagens e sentidos, serão mote da referida pesquisa. Para tanto, num primeiro momento analisaremos as mudanças paradigmáticas postuladas pela cibercultura e suas reverberações na educação e no campo da pesquisa. Posteriormente, apresentaremos as perspectivas da chamada História Digital e Humanidades Digitais dentro do contexto educacional brasileiro e a necessidade de ressignificação do papel do professor e pesquisador neste devir.

Palavras chave: Formação Docente, Ensino e Pesquisa em História, História Digital, Humanidades Digitais.

ABSTRACT

The purpose of this communication (resulting from an early stage research) is to analyze and reflect, from a qualitative methodological perspective, the formation of teachers / researchers of History in the context of cyberculture and in its wake, the so-called Digital History Digital History) and Digital Humanities. The methodological and practical contributions that various technologies can offer History professionals, the technical skills necessary to their use and the understanding of the new subjectivities erected, are of paramount importance for the analysis of contemporary paradigmatic changes that include teaching, research and thus teacher training. Contemporary communicative processes and their interfaces with Education and History (both in teaching and research), as well as technologies, interactions, convergence (Digital History and Digital Humanities), production of languages and meanings, will be the motto of this research . To do so, we will first analyze the paradigmatic changes postulated by cyberculture and its reverberations in education and research and, later, we will present the perspectives of the so-called Digital History and Digital Humanities within the Brazilian educational context and the need to redefine the role of the teacher and researcher in this becoming.

Keywords: Teaching, Teaching and Research in History, Digital History, Digital Humanities.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo geral a análise sob uma perspectiva metodológica qualitativa (revisão bibliográfica), acerca da formação de professores/pesquisadores de História no contexto da cibercultura e, em sua esteira, da chamada História Digital (*Digital History*) e Humanidades Digitais (*Digital Humanities*). Os contributos metodológicos e práticos que as novas tecnologias de comunicação e informação podem oferecer aos profissionais de História, as competências técnicas necessárias ao usufruto das mesmas e o entendimento das novas subjetividades erigidas, são de suma importância para a compreensão das mudanças paradigmáticas contemporâneas que abarcam o ensino, a pesquisa e, portanto, a formação docente.

Em um primeiro momento do trabalho, destacaremos de forma panorâmica, o cenário mundial em que se formou aquilo que chamamos de sociedade informacional ou sociedade em rede (CASTELLS, 1998, p.412). A tecnologia, os novos movimentos sociais e a revolução comportamental levada a cabo por movimentos culturais, a exemplo da contracultura dos anos 1960, modulou o surgimento de uma nova subjetividade expressa posteriormente com a cibercultura. Posteriormente, trataremos acerca da formação docente na contemporaneidade frente à referida sociedade informacional imersa na cultura digital. Esta estabelece novas formas de apreender, construir, divulgar e consumir o conhecimento, transformando os paradigmas educacionais. Tomamos como mote da discussão, a formação docente no campo da História e as transformações ocorridas nesta área de saber com a chamada História Digital e as Humanidades Digitais. Ambas apresentam uma nova perspectiva do fazer historiográfico e de seu ensino.

Da Contracultura a Cibercultura: Os "meios e mensagens" da sociedade em rede

> […] Os suportes da comunicação e as tecnologias são determinantes na mensagem: os conteúdos modificam-se em função dos meios que os veiculam. O meio é a mensagem porque é o meio o que modela e controla a escala e forma das associações e trabalho humanos (MCLUHAN, 2006).

Os anos de 1960 a 1970 são comumente relacionados a um período de efervescência cultural e tecnológica. Os meios comunicacionais foram perscrutados por pesquisadores das mais diversas áreas de saber, a exemplo de Marshall McLuhan, filósofo e teórico da comunicação, que postulou a ideia de que a interdependência eletrônica recriaria o mundo numa aldeia global resultando no chamado neotribalismo e, assim, erigindo uma nova cultura:

> […] Toda à orientação das jovens gerações é no sentido de uma volta ao nativo e isso reflete nos seus costumes, na sua música, no seu cabelo comprido e no seu comportamento sócio-sexual. A geração com menos de vinte anos já está se tornando parte de um clã das selvas. Quando o jovem entra para esse clã, seus sentidos são eletricamente intensificados e ganham mais extensão (MCLUHAN APUD MACIEL, 1969, p. 4).

Seus aforismos como "o meio é a mensagem", "os meios como extensões do homem" e "O homem cria a ferramenta. A ferramenta recria o homem", permanecem atuais na análise do mundo contemporâneo com suas múltiplas conexões, dotado da dimensão de universalidade (e assim sendo, "extenso, interconectado e interativo") e, portanto, menos totalizável (LÈVY, 1999, p.120) e de difícil apreensão. Mcluhan aponta para uma sensibilidade em que o meio traz consequências sociais e pessoais resultantes do estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia, que é nossa extensão. A máquina, por exemplo, independente do tipo de produção que faz, constitui a mensagem e transforma as relações. O autor pretende evidenciar que o meio, pensado geralmente como um simples canal de passagem do conteúdo comunicativo, é um elemento determinante da própria comunicação, como postula: "o meio é a mensagem" (MCLUHAN, 2006).

> […] Marshall Mcluhan anunciou nos anos 1960 uma revolução nas comunicações que, em seguida, contagiaria os vários profetas e porta-vozes das supostas sociedade da informação e da tecnocultura que o mundo estaria vendo nascerem. Embalado pelo espírito tecnológico que então passava a soprar mais forte, o pensador anunciou naquela época o surgimento de uma aldeia global, interligada através da comunicação eletronica via computadores. O progresso dos meios informáticos cria, Segundo ele, um novo ambiente ou cenário histórico, em que passamos a pensar, agir e interagir de modo totalmente novo, mais livre, igualitário e expressivo (RÜDIGER, 2011, p.24).

A ideia de "aldeia global" do Mcluhan, de "ser planetário" com componentes libertários, relaciona-se aos movimentos de contracultura dos anos 60, que junto à instantaneidade dos meios comunicacionais eletrônicos, construiu uma subjetividade diferenciada (não linear), denominada por muitos como pós-moderna e que foi a gênese da cibercultura que eclodiu em 1989 (BOLESINA; GERVASONI, 2015, p.08):

> [...] A cibercultura deita sua origem na "contracultura" norte-americana das décadas de 1960 e 1970, e deve muito aos pioneiros do Vale do Silício. Em evidente reação contrária à organização moderna, linear e hierarquizada que o governo e a "sociedade conformista" adotavam, os membros das comunidades "alternativas" intentaram deter em suas mãos as questões técnicas das tecnociências, a fim de efetivar o ansia-do "faça você mesmo", uma efetiva autonomia em prol da autenticidade individual. Efetivamente, a revolução cultural (e) digital contemporânea não foi mera casualidade da inovação tecnológica. Por trás dela havia uma espécie de ideologia (recheada de princípios e valores). Movidos por essas aspirações e ideologia, na década de 1970, muitos programadores dedicar-se-ão a microinformática pessoal e já na década de 1980 ganharão vida as primeiras comunidades virtuais (como a lendária "The Well") em rede que, em seus debates, edificaram os símbolos "do novo mundo". Dentre estes símbolos estarão as ideias de liberdade(s), simultaneidade, fluidez, adaptabilidade, experimentação, empoderamento e desenvolvimento pessoal, revisão das lógicas rígidas de tempo e espaço, crítica as estruturas e promessas não-cumpridas da modernidade. Em curtas linhas, a cibercultura asseverava e dialogava sinergicamente com a pós-modernidade(BOLESINA;GERVASONI,2015, p. 07).

A cibercultura representa um conjunto de técnicas, modos de pensamento e valores que se instituíram no ciberespaço (LÈVY, 1999) que especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Pode ser entendido como a união de redes e recursos de comunicação formada pela inter-conexão global dos computadores pelo qual passou a ser possível o acesso à distância aos recursos de um computador, a exemplo da troca de arquivos digitais de forma simplificada, o envio de mensagens de forma sincrônica ou assincrônica, entre horizonte de outras possibilidades. O conjunto dessas novas práticas, suportadas pelas tecnologias digitais e que foram apropriadas pela sociedade contemporânea transformaram os saberes e as práticas educacionais. As transformações culturais coadunadas com o aparato tecnológico se dão principalmente pelos tipos de signos que circulam nesses novos meios engendrando mensagens e processos de comunicação (SANTAELLA, 2003, p.24). Com o advento da cultura digital e sua universalização, as interações sociais e a produção de conhecimento são amplamente transformadas através da virtualidade. Em relação a este conceito, Lèvy (1999) a distingue como o "real desterritorializado", visto que não se apresenta de forma linear/contínua, sem as coordenadas de tempo e espaço. Portanto, cabe ressaltar que, segundo o autor, o virtual não se opõe ao real, nem ao material, ao contrário, o exponencia dentro do espaço físico do computador. O cerne de sua obra vincula-se as proposições acerca da nova relação que o indivíduo estabelece com o saber através do ciberespaço que acaba por amplificar, exteriorizar e modificar funções cognitivas humanas como o raciocínio, a memória e a imaginação levando, segundo alguns visionários, a mutação da espécie humana.

> [...] A cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano. Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência, conforme foi muito bem desenvolvido por Lévy e De Kerckhove. Por isso mesmo, são tecnologias autoevolutivas, pois as máquinas estão ficando cada vez mais inteligentes (SANTAELLA, 2003, p.30).

Segundo Santaella (2003, p. 27-28), a cibercultura molda uma nova sensibilidade através da cultura do acesso, que corrobora e convergem todas as formas de comunicação e de cultura em um caldeamento denso e híbrido que vai desde a comunicação oral e escrita à cultura de massas e das mídias, responsável pelo nível de exacerbação da produção e circulação da informação na contemporaneidade.

Com o advento da cultura digital e sua universalização, as interações sociais e a produção de conhecimento são amplamente transformadas, reverberando na chamada História Digital e Humanidades Digitais. Dentro do contexto educacional brasileiro esta nova configuração ainda não se enquadra a realidade escolar e não apenas devido à questão estrutural de precarização de escolas e universidades públicas. Há também resistência dos profissionais no campo das licenciaturas (especificamente na área das Ciências Humanas) como a exemplo da História, no concernente à inserção e discussão acerca de metodologias de ensino relacionadas aos novos paradigmas desencadeados pelo mundo desterritorializado da cibercultura, o que nos coloca em situação de atraso frente a outros países.

> (...) A metáfora da "deriva" é forte, porém representa um risco real para futuros historiadores que não tenham oportunidade de lidar com essas questões durante seus anos de formação profissional. Mais ainda, implica em grandes chances que se crie, num futuro próximo, um abismo intransponível em relação à qualidade do conhecimento histórico produzido em países que investem na formação dos historiadores para o uso de novas tecnologias e para a reflexão sobre as implicações que tem sobre o seu ofício, e aqueles que ignoram esta realidade [...] a inércia no enfrentamento do assunto poderá, efetivamente, potencializar a criação de dois cenários distintos, não necessáriamente excludentes: em nível internacional, o de um novo "roubo da história", onde nações ou povos com mais recursos passam a monopolizar as narrativas históricas numa dimensão global, sobre suas próprias narrativas e de outras [...] e a nível nacional, o risco é o da elitização de profissionais de história com recursos particulares e individuais para superar tais desafios (HANSEN, 2015, p.29).

Hansen (2015) assinala que segundo a *Center Net* ,[5] existem 196 centros de pesquisa sobre Humanidades Digitais, sendo 88 na América do Norte, 75 na Europa e os 12 restantes pelo resto do mundo[6]. Postula Hansen que a História Digital e o campo das Humanidades Digitais são termos ainda recentes no léxico acadêmico e não há consenso sobre seus significados:

> [...] Digital History é uma designação que engloba práticas e produtos bastante variados e seus objetos costumam ser tratados a partir de uma e/ou outra das seguintes perspectivas: como uma forma de História Pública[7]; ou como parte

[5] *CenterNet - International network of digital humanities center*. Cf. https://dhcenternet.org/ (Acesso em 09/10/2018).

[6] Há hoje diversos pesquisadores no Brasil trabalhando com as Humanidades Digitais – sem necessariamente fazer uso deste nome. É o caso de projetos na área da linguística em conjunto com projetos de computação e matemática; de projetos na área da literatura que se ocupam da poesia no meio digital; dos inúmeros historiadores, sociólogos e antropólogos cujas pesquisas utilizam e geram bancos de dados eletrônicos; e dos cientistas da informação envolvidos na construção de bibliotecas e outros acervos digitais.

[7] O termo *História Pública* procura dar conta, de uma forma ampla, das relações e do diálogo entre a produção acadêmica e não acadêmica do conhecimento histórico. De um lado, os lugares de produção de saber histórico se multiplicaram, indo além dos departamentos e centros universitários. De outro, as numerosas contendas sobre a memória coletiva e o dever de memória têm frequentemente colocado a disciplina histórica no centro de debates públicos com amplas repercussões políticas e sociais. Tais fenômenos refletem-se na vasta produção editorial, audiovisual, museológica, entre outras, que mobiliza saberes históricos, articulando demandas por

> do grande campo transdisciplinar tem sido chamado de Digital Humanities. São termos recentes no léxico acadêmico e não há consenso, entre os que se declaram praticantes, que permita uma definição fixa dos seus significados. Há concordância, entretanto, de que algumas das práticas que hoje são classificadas sob estes rótulos já existiam anteriormente, ou existem em países onde ainda não se pensa nas relações entre as humanidades em geral, ou a história em particular, e a informática, as mídias digitais e a internet, sob os vieses destes conceitos (HANSEN, 2015, p.30).

De acordo com Willian G. Thomas III (APUD HANSEN, 2015, p. 31), a História Digital consiste numa abordagem para analisar e representar o passado que trabalha com as novas tecnologias de comunicação no computador, na internet, e sistemas de *software*. Constitui-se numa arena aberta à produção acadêmica, abrangendo o desenvolvimento de novos materiais didáticos e conjunto de dados. Também pode ser entendida como uma abordagem metodológica enquadrada pelo poder hipertextual dessas tecnologias para fazer, definir, inquirir e observar associações no registro do passado humano (THOMAS APUD HANSEN, 2015, p. 31). Já o campo das Humanidades Digitais relaciona-se a práticas e produtos bastante variados e seus objetos costumam ser tratados a partir de uma e/ou outra das seguintes perspectivas: como uma forma de História Pública; ou como parte de um grande campo transdisciplinar. Segundo trabalho realizado pelo grupo de pesquisa sobre Humanidades Digitais da Universidade de São Paulo (USP)[8], as Humanidades Digitais são tomadas tanto como especificadoras de determinadas práticas, como a um campo de estudos. Citam James Cummings que denomina Humanidades Digitais como um campo de estudos cujo objeto de reflexão é a própria aplicação da tecnologia digital nas investigações em humanidades[9]. Chiotis[10], outro pesquisador citado pelo grupo, toma as Humanidades Digitais como um campo dedicado a investigar os impactos das mídias digitais sobre as disciplinas em que são usadas. Segundo os referidos pesquisadores, a definição de Chiotis se assemelha à de Cummings, no sentido de tomar as Humanidades Digitais como um campo de estudos, mas amplia consideravelmente seu objeto: do impacto do digital nas humanidades para o impacto do digital para as disciplinas em geral. Segundo Chiotis, os meios digitais transformam a nossa maneira de "adquirir conhecimento e de experimentar o afeto"[11].

Segundo Lucckesi (LUCCKESI APUD SOARES, 2017, p. 634) a busca por uma conceituação sobre os termos História Digital e Humanidades Digitais (campos em disputa) torna os estudos estéreis. O que está em voga é o entendimento da História como ciência do presente, dinâmica, que incorpora novas ferramentas agregando novas interrogações frente aos devires.

André (2013) afirma que mesmo frente à miríade de possibilidades oferecidas pelo mundo digital, o processo educacional é pensado ainda de forma dualista, limitada e até mesmo, demonizada:

> […] a escola tem apresentado traços reducionistas, sustentando dualismos entre a cognição e o afeto, a palavra e as outras linguagens, as disciplinas que não se comunicam e, entre outras questões, a própria estrutura física das instituições de ensino que são marcadas por espaços e tempos disciplinares de natureza panóptica. Diante desse quadro, a mídia constitui o "outro" que sublinha a imagem da insuficiência e da ineficácia escolar, na medida em que, contrariamente às características citadas, seria complexa do ponto de vista linguístico, cortada transversalmente por uma rede de

esse tipo de conhecimento, vindas de diversos setores da sociedade civil e do Estado. Electronic Document Format(ISO)História pública - Os Editores. Estud. hist. (Rio J.) [online]. 2014, vol.27, n.54 [cited 2017-11-09], pp.229-230. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103218620140002002 29&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-2186. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862014000200001.

[8] https://humanidadesdigitais.org/o-que-sao-humanidades-digitais/ (Acesso em 09/10/2018).

[9] Idem.

[10] Idem.

[11] Idem.

> informações que não dependem dos rigores de um dispositivo panóptico praticamente anacrônico (ANDRÉ, 2013, p.35).

Exige-se, portanto, uma nova postura do professor/pesquisador acerca da produção historiográfica atual, esta polifônica, não se produzindo conhecimento somente através dos meios analógicos. Com a História Digital e Humanidades Digitais muda-se a forma de se lidar com a documentação (assim como a ampliação da ideia de documento, memória e, consequentemente, de História), com o texto escrito (através de novas linguagens, discursos e narrativas), com a forma de produção e divulgação da pesquisa, e por fim, de se consumir História**.**

"Do analógico ao digital" e suas reverberações na formação do professor /pesquisador de História

> A 'história/historiografia digital' poderá mesmo ficar restrita a um grupo de historiadores que vão usá-la como metodologia e/ou estudá-la enquanto campo? [...] Para ler o mundo digital e pensar historicamente no século XXI a academia precisa se abrir às discussões da 'história/historiografia digital' cuja emergência talvez vá além do surgimento de um campo ou de um método, mas expresse uma virada crítica no modus faciendi da Clio (Anita Lucchesi, 2017, p.634).

Frente ao devir da pós-modernidade, e o surgimento de uma nova subjetividade coadunada com as tecnologias de informação e comunicação, tem-se a reverberação de visões de mundo e expectativas diferenciadas das gerações cujas informações e comunicação se davam de forma analógica (como a dos pais e professores) com a daqueles que já nasceram sob a égide da tecnologia, imersos na cultura digital. Portanto, há a necessidade premente de ressignificação contínua do processo de formação docente para atender as demandas cada vez mais complexas e desafiadoras contemporâneas. Tomamos aqui o conceito de contemporaneidade do filósofo italiano Giorgio Agambem que diz:

> [...] A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela" (AGAMBEN, 2009, p.59).

A contemporaneidade, portanto, pode ser compreendida como uma relação que o indivíduo assume com o seu tempo (ou com qualquer outro tempo sobre o qual lance seu olhar), por meio da qual produz ou identifica no desenrolar da história pontos de cisão e, a partir deles pode neutralizar o brilho que tudo aquilo que é novo e moderno emite, para enxergar também suas trevas (SANITÁ, 2017)[12].

Assim, frente ao conceito de contemporaneidade conferido por Agambem, pretendemos delinear algumas considerações sobre a formação docente contemporânea, em suas dissociações e anacronismos, com suas tensões e alcances. Antes, porém, faz-se necessário conceituar aquilo que chamamos de professor/pesquisador, mencionado em todo o trabalho. De acordo com André (APUD FAGUNDES, 2016, p. 283):

> [...] O movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente e ganha força no Brasil a partir do final da década de 1980, apresentando crescimento substancial na década de 1990. A informação sobre a existência desses movimentos em diferentes países chegou sistematicamente até nós e tomou fôlego mediante a publicação da coletânea organizada por Antonio Nóvoa (1992), sob o título de Os professores e a sua formação. Nela encontram-se traduzidos em língua portuguesa artigos de vários autores que discutem a formação de

[12] https://medium.com/revista-subjetiva/resenha-o-que-%C3%A9-o-contempor%C3%A2neo-de-giorgio-agamben-5e5a49fd9a3 (Acesso em 10/09/2018).

> professores tendo como premissa a necessidade de revisão da pesquisa educacional para dar conta das demandas do ensino. Considera a pesquisa como parte fundamental da formação do professor e busca meios de realizá-la baseando-se em diferentes configurações e princípios.

A pesquisa, portanto, deve fazer parte da rotina do professor que ao fazê-la assume uma nova dimensão da sua prática pedagógica. Afora a complexidade da questão que engloba a perspectiva do professor pesquisador, apresentaremos sob uma perspectiva revisionista sobre os desafios da formação docente, tendo em vista as mudanças paradigmáticas decorrentes da cultura digital.

Santos (2009) pontua de forma geral a formação docente nas diferentes tensões que ocorrem na atualidade assinalando a princípio aquela que se estabelece dentro da institucionalidade e sua práxis e as que se desdobram em outras, como:

> [...] a necessidade de preservar valores e a urgência de transformá-los; entre a importância de reagir a determinados modismos e a emergência de revolu-cionar determinado conservadorismo; entre o apelo a uma ordem que possa sustentar e fundamentar a ação e a necessidade de um planejamento organizado capaz de fecundar a criatividade; entre a obediência aos estatutos e a regimentos e a sensibili-dade às aspirações inovadoras da comunidade; entre a verticalidade hierárquica e a horizontalidade repre-sentativa; entre a importância da autoridade e a necessidade do diálogo espontâneo; entre a importância de se concentrarem as decisões e o oportuno convite à difusão do poder; entre o momento em que é importante o professor se identificar com o aluno, fazendo-se ele mesmo um aluno (SANTOS, 2009, p. 7165-7166).

Diante das tensões apontadas pela autora repensa-se o processo de formação docente relacionando-a ao processo social, político e econômico.

Segundo Santos:

> [...] a ressonância das transformações ocorridas na humanidade determina a urgência e a profundidade de revisões e reformulações no campo educativo, para atender as novas demandas da contemporaneidade, principalmente no que concerne à formação de sujeitos plurais, críticos, criativos e compro-metidos com o contexto social e mundial (SANTOS, 2009, p. 7166).

Através do estudo em questão, a autora postula que em face dessas mudanças o professor na atualidade necessita dar outro sentido a educação, entendendo o sujeito cognitivo não apenas como um sujeito racional, mas também como um sujeito psicológico, social, político, isto é, relacional, haja vista que é fruto do processo entre subjetividade e objetividade (SANTOS, 2009, p.7168). Assim, o aluno e o professor são entendidos como sujeitos que se relacionam na dinâmica social.

Bachelard (APUD SANTOS, 2009, p.7168) expõe muito claramente esta ideia, afirmando que:

> [...] Fechado no ser, sempre há de ser necessário sair dele. Apenas saído do ser, sempre há de ser preciso voltar a ele. Assim, no ser, tudo é circuito, tudo é rodeio, retorno, discurso, tudo é rosário de permanências, tudo é refrão de estrofes sem fim. Portanto, o homem é um ser social e faz parte das relações sociais. Sendo assim a escola tem que ser um lugar de criação, de produção de saber, pois como outras instituições não servem apenas para reproduzir o modelo de pensamento que perpassa toda a sociedade, mas também para produzir transformações.

Cabe ao professor superar a visão restrita do mundo aprendida em sua formação universitária e compreender a complexa realidade atual, resgatando a centralidade do homem na produção do conhecimento, de modo a permitir, ao mesmo tempo, uma melhor compreensão da realidade (LUCK APUD SANTOS, 2009, p. 7168).

As complexas realidades levam o professor ao fim de suas certezas absolutas, segundo Perrenoud (APUD SANTOS, 2009, p.7169):

> [...] o educador deve fazer o luto das certezas didáticas, pois o terreno das práticas educativas é bem mais incerto do que fazia supor o cristalino positivismo das suas análises.

Assim sendo, faz parte do processo histórico em que vivemos estar disponível a aceitar as incertezas e se lançar a novas experiências, construindo novos paradigmas, reaproximando a prática da teoria em relação às demandas contemporâneas e também específicas, regionais, locais, culturais do ambiente escolar.

Para Santos (2009), o papel do professor no contexto de incertezas não é propriamente o de promover e desenvolver uma ação com sentido moral, mas sim de levar a cabo uma ação com significado social, político e reflexivo. Contribuindo com esta discussão Schon (APUD SANTOS, 2009, p.7170) propõe a reflexão como parte de um trabalho em que o docente pode estabelecer dois tipos de análise: da ação no decurso dela própria - "reflexão na ação" - estabelecendo um diálogo com a situação e, ainda da "reflexão sobre a ação", ou seja, analisando-a "a posteori". Em ambos os casos, a reflexão leva a reconstrução da ação.

Barbosa (APUD SANTOS, 2009, p. 7169) elenca os grandes desafios na formação do professor na contemporaneidade: o Plano ético-político, o Plano teórico e epistemológico, e o Plano da Ação Prática do professor.

No plano ético-político, Barbosa coloca que é imprescindível que o professor seja formado numa perspectiva unilateral e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, assim a tarefa é afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública democrática em contraposição a liberdade e qualidade para poucos, reguladas pelo mercado, e das perspectivas do individualismo e do privatismo (BARBOSA APUD SANTOS, 2009, p. 7169).

No que se refere ao plano teórico e epistemológico aponta que um dos desafios é a formação do professor que deve ir além da formação técnica e científica, ou seja, esta deve estar atrelada numa perspectiva de projeto social democrático e emancipatório (BARBOSA APUD SANTOS, 2009, p. 7169).

Em relação ao plano da ação prática do professor o desafio central é o de como potencializar essa experiência da ação cotidiana para que ela não se reduza a repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político (BARBOSA APUD SANTOS, 2009, p. 7169).

Santos (2009) conclui que formar professores na atual conjuntura, significa uma revisão de cursos, habilitações, currículos e da prática pedagógica, fundamentada em pesquisas sobre a realidade, que culminem na formação do professor e do aluno como cidadãos plurais e coletivos, inspirados na ética e no respeito aos códigos culturais alheios.

Pinto (2011) oferece reflexões sobre a nova cultura da aprendizagem na contemporaneidade e convoca a escola, a família, os alunos, os professores, gestores dentre outros afetos à educação a reverem seus papéis, suas funções, seus espaços, suas aprendizagens e reorganizar suas formas de se relacionar com este contexto educacional diverso e mutável. Ressalta a ampla discussão, nos dias atuais, sobre as atitudes, valores e representações que consolidam identidades docentes, afirmando que a realidade educacional não se transforma somente com intenções, mas com mudanças mais profundas que permitam transformar as representações sobre o trabalho docente. Estas mudanças, segundo a autora, dependem da construção de novas formas de ser, sentir e pensar a educação, o ensino e a formação docente que se aproxime da nova cultura de ensino-aprendizagem-trabalho para a escola, para o trabalho do professor, para o aluno e demais partícipes do contexto educacional (2011, p. 324).

Frente ao cenário de liquidez do mundo pós-moderno, encontram-se famílias, pais, responsáveis, professores, gestores, dentre outras relacionadas à esfera educacional, inquietos na busca de um ensino-aprendizagem que envolva as dimensões formativas do aluno, como a cognitiva, a afetiva, a social, a ética, entre outras. As dimensões formativas do aluno, o planejamento curricular e as metodologias necessitam de articulação entre si, o que nem sempre acontece (PINTO, 2011, p. 324). O agir educativo, em face das demandas de um conjunto de dimensões de ordem cognitiva,

afetiva, social, ética e diante do cenário da racionalidade moderna, precisa instaurar uma pedagogia renovada, destituída de verdades absolutas para acompanhar as mudanças e traçar estratégias de ação (BAUMAN, 1998).

Bauman (1998) afirma que as formas de aprendizagem nesse cenário "líquido-moderno" devem ser contínuas. Uma observação importante colocada por Pinto (2011) é pertinente ao valor dado pela instituição escola à avaliação, a frequência, aos conteúdos disciplinares. Faz-se necessário que se olhe de forma mais integralizadora para projetos permanentes que envolvam o mundo do aluno, da família e seus responsáveis. Esta relação traz possibilidades para o aluno encontrar o seu lugar e uma referência tanto na escola quanto na família. Os choques intergeracionais são agravados pelas diferenças marcantes entre uma geração e outra e repercutem tanto na formação do aluno quanto no seu aprendizado.

Pinto (2011) ressalta o Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990, que mobiliza tanto as escolas quanto às famílias e os responsáveis pelo aluno para que façam um trabalho educacional que envolva não somente a dimensão cognitiva, mas também a afetiva, a social e a ética. Isso demanda a criação de ações propositivas e preventivas tanto na escola como na família e também possibilita o encontro de respostas para lidar com as inúmeras situações emergentes, tanto na escola quanto na família como: violência, *bullying*, drogas, gravidez, namoro, sexualidade, abusos, conflitos familiares dentre outras que interferem na vida e na aprendizagem do aluno. Cada escola possui uma cultura e não se pode apresentar "soluções gerais que sirva para todas". Cabe a cada comunidade escolar pensar sobre a sua realidade, o que desejam todos os que ali estão: gestores, professores, alunos, familiares, técnicos (PINTO, 2011, p. 323).

A autora lança questionamentos em relação ao trabalho do professor, neste contexto da fluidez de conhecimentos: Qual o lugar que o professor ocupa num processo de mudança educativa? Quais os desafios e as perspectivas que o professor possui no seu trabalho para realizar as inovações necessárias? Qual é a cultura de ensinar-aprender utilizada em seu trabalho? Quais as práticas pedagógicas que podem responder às novas culturas de aprendizagens de seus alunos? (PINTO, 2011, p. 326). Sinaliza alguns aspectos do trabalho do professor mediante a nova cultura de aprendizagem o que implica a flexibilidade para aprender o novo, inovar, criar articulações com a realidade e outras áreas de conhecimento, utilizar estratégias que motivem seus alunos, entre outras.

Souza (2003) faz as seguintes afirmações sobre a profissão de professor:

> É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, compreendo que o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor, enquanto profissional numa realidade contex-tualizada (SOUZA, 2003, p.441).

Neste sentido, os níveis de complexidade da profissão docente acompanham dimensões que vão além de novas aprendizagens e metodologias atualizadas. A complexidade incide na condição existencial do docente que congrega vários sentidos e saberes os quais convergem para aspectos objetivos e subjetivos de sua identidade de docente. Daí que o seu ser e o seu fazer incidem em mudanças individuais e coletivas, o que implica um descondicionamento aquilo que se entendia como educação, professor, instituições escolares, e consequentemente, formação docente.

Considerações Finais

O presente trabalho não traz resultados, tendo em vista que se encontra em fase inicial. Procurou-se aqui apresentar uma interface do projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) que tem como objetivo analisar os processos comunicativos contemporâneos em suas interfaces com a Educação e a História (tanto

no ensino, quanto na pesquisa), assim como as tecnologias, interações e convergências (História Digital e Humanidades Digitais) e a produção de linguagens e produção de sentidos no contexto da cibercultura. Trata-se de forma geral, de repensar sob a égide das mudanças paradigmáticas postuladas pela cibercultura, os novos sentidos para a educação e a pesquisa. Que tais mudanças sejam consonantes às tecnologias, mas também tenham cunho humanista, abertas à complexidade e diversidade que os novos "meios e mensagens" nos trazem na contemporaneidade.

Especificamente na área da História, com o advento do digital no século XXI, cabe aos profissionais que são professores/pesquisadores, mais do que se empoderar de novas técnicas de pesquisa e ensino, entendê-las como propulsoras de importantes mudanças paradigmáticas.

Com a História Digital se faz possível lidar com vasta documentação (entendendo também a ampliação daquilo que considera-mos documento), interagir com um número maior de professores/pesquisadores, construir e divulgar o conhecimento (socializando-o de forma significativa na sociedade) e por fim, consumir conhecimento.

Segundo Zaagsmabmgn (APUD TELLES, 2017, p.84), a noção de História Digital e Humanidades Digitais evocam ao novo que precisa ser decodificado.

Como afirma Hansen (2015), preparar futuros historiadores para o uso de outras mídias, que não as convencionalmente usadas, significa equipá-los com ferramentas que permitam explorar criativamente diferentes formas de apresentação do conhecimento histórico, e também avaliar criticamente produções e recursos disponíveis.

REFERÊNCIAS

[1] Castells, M. **Sociedade em rede**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 2000.

[2] MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem (understanding media**:The Extensions of Man). Editora Cultrix, São Paulo, 2006.

[3] MACIEL, Luiz Carlos. A Esquerda Pornográfica (I), Hoje: Marshall Mcluhan. **O Pasquim**. Rio de Janeiro, no. 25, de 11 a 17/12/1969, p. 4.

[4]LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Ed. 34, 1999.

[5]RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura:** perspectivas, questões e autores. Editora Sulina, Porto Alegre, 2011.

[6]BOLESINA,I;GERVASONI,T.A. Internet, Cibercultura e pós-modernidade: primeiros nós de uma nova rede contextual. **Anais do 3o Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade:** mídias e direitos da sociedade em rede. Santa Maria, 27 a 29 de maio de 2015.

Disponível em:

http://www.ufsm.br/congressodireito/anais (Acesso em 21/08/2017)

[7] SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulos, 2003.

[8] HANSEN, P.S. *Digital History* e formação de historiadores: sugestões para um debate. In BUENO,A.;ESTACHESKI, D.; CREMA (organizadores). **Tecendo amanhãs:** O ensino de História na atualidade. Rio de Janeiro/União da Vitória: edição especial *Sobre Ontens*, 2015.

[9] Site do grupo de Pesquisa da USP, sobre Humanidades Digitais. Disponível em: https://humanidadesdigitais.org/sobre-as-humanidades-digitais/ (Acesso em 10/10/2018)

[10] SOARES, Fagno da Silva. Clio entre a *Digital History* e a *Storiografia Digitale*: A oficina historiográfica de Anita Lucchesi e suas contribuições à história digital no Brasil. **Revista Observatório.** Palmas, v. 3, n. 5, p. 634-680, agosto. 2017.

[11] André, Richard Gonçalves. MOSAICOS DE SABERES: mídia, educação e circularidade de saberes. **Koan**: Revista de Educação e Complexidade, n. 1, jan. 2013.

[12]AGAMBEM, Giorgio. **O que é contemporâneo e outros ensaios.** Editora Argos, Chapecó, 2009.

[13] SANITÁ, Karina Constancio. Giorgio Agambem: o que é contemporâneo.

Disponível em: https://medium.com/revista-subjetiva/resenha-o-que-%C3%A9-o-contempor%C3%A2neo-de-giorgio-agamben-5e5a49fd9a3 (Acesso em 10/09/2018).

[14] FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos do professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação.** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

[15] Santos, A. R. J. (2009) **FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE:** repensando conceitos e possibilidades. Ix Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de psicopedagogia. 26 a 29 de outubro – PUC-PR.

[16] PINTO, I. (2011) **A pós-modernidade: uma escuta sobre a nova cultura da aprendizagem na escola.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel. janeiro/abril. p. 315 – 333.

[17] BAUMAN, Z. **O mal estar da Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1998.

[18] SOUZA, E. C. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. **Revista da Faceba:** Educação e Contemporaneidade, v.12, n.20, p. 431-46, julho-dezembro de 2003, Salvador.

[19] TELLES, Helyom Viana. História Digital, Sociologia Digital e Humanidades Digitais: algumas questões metodológicas. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n.5, p.74-101, agosto de 2017.

A CRIMINALIZAÇÃO CULTURAL DOS VIDEOGAMES: UM ESTUDO SOBRE A (DES)VINCULAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA E GAMES.

THE CULTURAL CRIMINALIZATION OF VIDEOGAMES: A STUDY ABOUT THE (DES) ENGAGEMENT BETWEEN VIOLENCE AND GAMES.

Roberta Eggert Poll

Aline Pires de Souza Machado de Castilhos

Mestre em Ciências Criminais PUC/RS.

roberta.poll@hotmail.com.

Mestranda em Ciências Criminais PUC/RS.

alinepirescastilhos@gmail.com.

RESUMO

Hodiernamente tem-se verificado gradual crescimento das pesquisas referentes à relação de causa e efeito entre a utilização contumaz de videogames e o desencadeamento da violência. Não obstante, tais vetores não tem se confimado na prática, na medida em que não existem provas concretas de que os videogames podem provocar violência. Em outras palavras, não há uma conexão entre games e violência. Nessa perspectiva, o tema do presente artigo é o estudo sobre a criminalização cultural dos videogames. O objeto de análise do trabalho é a verificação da existência ou não de uma correlação entre os games e o desencadeamento da violência. O método de abordagem será o dedutivo, adotando-se como procedimento o bibliográfico. Destarte, em primeiro, propõe, o presente artigo, uma leitura sobre as ondas de pânico moral, com a finalidade de investigar as hipóteses de deflagração da criminalização dos videogames para, ao depois, analisar-se a questão da criminalização simbólica das formas de cultura, cujo objetivo é perquirir porque a instituição de novos tipos penais não resolve os problemas de violência do cotidiano.

Palavras chave: Videogames, Violência, Criminalização Cultural, Criminologia.

ABSTRACT

There has been a gradual increase in research on the cause and effect relationship between the continuous use of video games and the onset of violence. Nevertheless, such vectors have not been confined in practice, since there is no concrete link that video games can provoke violence. In other words, there is no conception between games and violence. From this perspective, the theme of this article is the study on the cultural criminalization of videogames. The object of analysis of the work is the verification of the existence or not of a correlation between the games and the triggering of the violence. The method of approach will be deductive, adopting as a bibliographical procedure. Firstly, this article proposes a reading about the moral panic waves, in order to investigate the hypothesis of deflagration of the criminalization of video games, and then analyze the question of the symbolic criminalization of forms of culture, whose objective is to investigate why the institution of new penal types does not solve the daily violence problems.

Keywords: Video Games, Violence, Cultural Criminalization, Criminology.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar a criminalização cultural dos videogames no Brasil, bem como a verificar a existência ou não de uma correlação entre os games e o desencadeamento da violência entre a população mais jovem. Tomaremos a década de 1970 como período privilegiado, na medida em que foi particularmente fecundo na construção de um pânico moral em torno dos videogames, sendo efetivamente disseminado nas décadas seguintes. Não é nosso objetivo, contudo, empreender uma análise mais aprofundada sobre as transformações criminológicas pelas quais passava o Estado brasileiro na época. O enfoque será exclusivo quanto às transformações no âmbito do discurso jurídico da criminalização dos videogames, bem como a proposta de projetos de leis relacionados à proibição de jogos e programas de computação de conteúdo obsceno ou violento.

Sabidamente pode-se atribuir a três fatores o aumento do repúdio moral aos videogames: o primeiro deles foi a proibição do jogo de *Carmageddon* e o posterior banimento de vários games em razão do atentado protagonizado por Mateus da Costa Meira, no cinema do Morumbi Shopping; o segundo foi produto do ativismo judicial que vedou os jogos *Bully*, *The Crims*, *Counter-Strike* e *EverQues*; por fim, o terceiro fator se deve à criminalização cultural dos videogames promovida pela mídia brasielria em razão da abordagem desarrazoada do Massacre de Realengo e do Caso Pesseghini.

Outrossim, é preciso que a sociedade rompa de uma vez por todas com a onda de criminalização de condutas, que não terão o condão de reduzir violências e provocar mudanças reais na coletividade. Por conta disto, o presente artigo também abordará a questão do efeito simbólico da criminalização dos videogames, cujo conteúdo seja obsceno ou violento.

Para construção do objeto de pesquisa será utilizada a técnica de revisão bibliográfica consistente em explicar o problema por meio das teorias publicadas em obras de um mesmo gênero, com resguardo em livros, periódicos e noticiosos online, partindo do geral para o particular, permitindo a construção de conclusões. O método empregado será o dedutivo, consistente em utilizar o raciocínio lógico que faz uso da dedução para obter a conclusão e dialético, dado que objetiva se aproximar as discussões da realidade social, por meio da análise de uma situação concreta. De forma a auxiliar a pesquisa será utilizado o recurso à legislação, doutrina e jurisprudência acerca da matéria objeto do estudo.

A escrita divide-se em dois tópicos substanciais para estabelecer uma compreensão geral e interdisciplinar do conteúdo proposto, quais sejam: Ondas de pânico moral: análise das hipóteses de deflagração da criminalização dos videogames; Criminalização simbólica das formas de cultura: por que a instituição de tipos penais não resolve os problemas de violência do cotidiano.

Ondas de pânico moral: análise das hipóteses de deflagração da criminalização dos videogames.

É fácil comprender o desencadeamento de pânico moral em torno dos videogames, uma vez que, atualmente, a indústria dos games é a mais lucrativa do ramo do entretenimento, chegando a um faturamento anual de US$ 60,4 (sessenta vírgula quatro) bilhões de doláres, vindo a superar, inclusive, a mídia cinematográfica e musical.[1]

No Brasil, o IBOPE aponta que 33% (trinta e três por cento) da população possui ao menos um videogame em casa, enquanto nos Estados Unidos da América esse percentual sobe para 99% (noventa e nove por cento) dos adolescentes do sexo masculino e 94% (noventa e quatro por cento) das adolescentes do sexo feminino – período compreendido entre 12 (doze) e 17 (dezessete) anos de idade.[2]

A partir de simples leitura de dados extraídos dos mais diversos espaços midiáticos, sendo a *internet* o mais atraente entre todos, sobre o tema é possível extrair que nem sempre tais canais de comunicação expõem as metodologias e outras informações relevantes sobre as pesquisas na área dos games sob o viés da produção da violência, provavelmente,

porque a maioria delas não é conclusiva ao ponto de garantir com cientificidade que os videogames geram violência.[3]

Por sua vez, os videogames, cujo surgimento ocorreu na década de 70 (setenta) do século passado, constituem um meio revolucionário de entretenimento, que conjuga imagem, som e interação do indivíduo, trazendo cada vez mais uma experiência real, que certamente poderia ser vivida na realidade da sociedade, mas que, por outro lado, é desencadeada dentro de um aparelho eletrônico. Dentro deste cenário complexo que surge a produção dos games violentos e a possibilidade deles virem a influenciar a vida real.[4]

A correlação entre violência e games pode ser em larga medida atribuída a mídia. Isto porque, a sociedade informacional é moldada por notícias espetaculares, que procuram tão somentre atrair a atenção do espectador, a partir de notícias de assassinatos supreendentes, ataques terroristas, maníacos sexuais, celebridades em conflito com a lei, bem como a exploração da violência dos games no cotidiano.

Sob essa ótica Debord aduz que: "o espetáculo, considerado sob o aspecto dos meios de comunicação de massa – sua manifestação superficial mais esmagadora – que aparentemente invade a sociedade como simples instrumentação, está longe da neutralidade, é a instrumentação mais conveniente ao seu automovimento total".[5]

A mídia é capaz que criar os instrumentos mais incríveis para atrair a atenção da sociedade contemporânea. Melhor ainda se dentro desse campo estiver um episódio violento, na medida em que a violência permite a imediata divulgação da notícia, aumentando respectivamente a visibilidade do meio de comunicação.

E se conjugarmos episódios violentos, mídia e games? Como visto, hodiernamente os games representam avanços tecnológicos, mas também são objeto de grande discussão quando se referem à gama dos jogos que possuem conteúdo obsceno ou violento. Dentro deste cenário se encontram jogos famosos como o *Call of Duty*, *Assassin´s Creed, Resident Evil, Carmageddon, Bully, The Crims, Counter-Strike e EverQues*, e muitos outros.

Ocorre que não há efetivamente pesquisas acadêmicas, dotadas, portanto, de cientificidade que demonstrem a correlação entre o aumento da agressividade e dessensibilização e a utilização dos mesmos games tidos por violentos. Nesse ponto, Khaled Jr., aduz que: "é comum que convicções morais recebam verniz científico para ganhar aparência de verdade, configurando uma relação promíscua de troca entre a academia e os moralistas de plantão que fazem da imprensa veículo para divulgação de seus pontos de vista".[6]

Tais pesquisas não partem de estudos aprofundados na seara criminológica ou psiquiátrica, muitos deles são embasados em opiniões pessoais dos pesquisadores, não havendo sequer a expecificação da metodologia empregada quanto aos resultados que foram obtidos. Ademais, grante parte é influenciada pela mídia, que costua relacionar sem qualquer propriedade acadêmica os casos de violência envolvendo jovens com os videogames de conteúdo violento.

Por outro lado, pesquisas sérias e fundamentadas como a do psiquiátrico Christopher Ferguson, desenvolvida na Universidade Internacional do Texas, nos Estados Unidos da Améria (EUA), apontam que jovens que se utilizam de maneira recorrente de jogos eletrônicos de conteúdo violento não são mais agressivos em relação as demais. Pelo contrário, a pesquisa assinala que não há qualquer correlação entre indivíduos que jogam games violentos e posteriores atos agressivos ou violentos, mas que alguns jogadores utilizam os jogos para justificar suas ações, incluindo-se então os crimes violentos.[7]

Sob esse viés é fácil perceber porque no Brasil houve gradativo aumento do repúdio moral aos videogames. Fato este que começou com a proibição do jogo *Carmageddon*, no ano de 1997, pelo então Ministro da Justiça Renan Calheiros, o qual asseverou na época que: "é um CD que estimula a violência". As empresas deveriam desenvolver produtos que educassem e formassem adolescentes para um trânsito civilizado e não para a barbárie.[8]

Posteriormente a esse episódio no mínimo risível, foram banidos vários outros jogos em razão do atentado protagonizado por Mateus da Costa Meira, no cinema Morumbi Shopping/SP, no ano de 1999. O indivíduo após comprar um bilhete para o filme "*O clube da luta",* sentou-se na primeira fila, passados alguns minutos, levantou-se e foi ao banheiro para testar a arma, certificou-se de que estava funcionando e voltou para a sala de projeção, ficou de frente para a plateia, próximo a tela, e começou a atirar. Matou 03 (três) pessoas e feriu outras 04 (quatro). Apesar de seus procuradores judiciais terem alegado insanidade mental, bem como influência de um jogo de computador, no qual há uma cena de tiroteio dentro de um cinema, Mateus, acabou sendo condenado a 120 (cento e vinte) anos e 06 (seis) meses de prisão em regime fechado.[9]

O atentado na sala de cinema do Morumbi Shopping resultou na proibição, mediante decisão judicial, dos jogos *Bully*, *The Crims*, *Counter-Strike* e *EverQues*.

Um terceiro fator que desencadeou o aumento do repúdio moral aos videogames se deve ao Massacre de Realengo, ocorrido no ano de 2011. Wellinton Menezes de Oliveira entrou em uma escola municipal na Zona Oeste do Rio de Janeiro/RJ, portando dois revólveres calibre 38 (trinta e oito), atirou contra alunos em salas de aulas lotadas, foi atingido por um policial e se suicidou. 11 (onze) crianças vieram a falecer e outras 13 (treze) ficaram feridas.[10] O caso muito se assemelha a outro que ficou mundialmente conhecido. Trata-se do Caso Pesseghini, ocorrido no ano de 2013.

Marcelo Bovo Pesseghini, na época com 13 (treze) anos, matou os pais, Luís Marcelo Pesseghini e Andreia Regina Bovo Pesseghini, além da avó materna, Benedita Oliveira Bovo, e da tia-avó Bernardete Oliveira da Silva, antes de cometer suicídio. Todas as mortes ocorreram na residência da família, na Vila Brasilândia, zona norte de São Paulo/SP. A mídia incitou a revolta da população em geral ao divulgar que a causa do crime seria o fato do adolescente ser jogador do game *Assassin´s Creed*.[11]

Ocorre que o laudo psiquiátrico divulgado por ocasião do crime apontou que o adolescente sofria de encefalopatia hipóxica, isto é, falta de oxigenação no cérebro que provoca ausência de sentimentos, frieza afetiva, obsessão, indiferença, insensibilidade moral e premeditação doentia; tais fatores acabaram por desenvolver ideias delirantes.[12]

Outrossim, o medo generalizado desencadeado pela mídia e a grande repulsa pela violência do crime, tiveram grande repercussão na sociedade à época, provocando um senso comum de que aquele videogame em específico fazia com que seus jogadores estivessem mais propensos a cometer atos violentos ou até mesmo delitos. Todavia, ao que tudo indica, a mídia "esqueceu" de mencionar que o desencadeamento da violência por intermédio do jogo só foi possível em virtude da patologia clínica do adolescente. Em outras palavras, a única razão do *Assassin´s Creed* ter aumentado os atos violentos do menino Marcelo foi o fato dele sofrer de encefalopatia hipóxica.

Os fatores de repúdio moral aos games analisados demonstram que: a violência atrai a atenção dos espectadores e; não há como relacionarmos, pelo menos não cientificamente, os videogames de conteúdo violento e as ações realizadas pelos indivíduos que os jogam. O discurso midiático e o pavor da sociedade brasileira que já convive diariamente com a violência, acabam por fomentar essas falácias, as quais não se sustentam.

Como se não bastasse em fevereiro de 2015 foi desarquivado o projeto de lei nº 1.654/1996, de autoria do Deputado Federal Herculano Anghinetti, cujo principal objetivo é vedar a fabricação, importação e comercialização de jogos eletrônicos e programas de computador de conteúdo obsceno ou violento, sob o argumento de que os mesmos acabam por induzir à violência ou ao crime, havendo sanção penal de 06 (seis) meses a 02 (dois) anos para quem praticar as condutas referidas no tipo de injusto. Ocorre que o projeto de lei não traz expressamente o que considera um game de conteúdo violento, trazendo apensas algumas descrições genéricas de situação de violência, simulação de

agressão e até mesmo o uso de arma de fogo nos jogos eletrônicos.[13]

Fato é que videogame e violência desfrutam, em certa medida, de uma relação de proximidade, na medida em que são inúmeros os games com conteúdo violento. Tal correlação se deve a própria origem dos aparelhos de jogos eletrônicos, desenvolvidos para finalidades militares na primeira metade do século XX. Contudo, a pesquisa aponta que não há uma relação de causa e efeito entre eles e a violência real.

Criminalização simbólica das formas de cultura: por que a instituição de tipos penais não resolve os problemas de violência do cotidiano.

Vivemos em uma sociedade preocupada com a questão da criminalização. Políticas que incriminalizam condutas e que aumentam as penas dos tipos penais são bem recebidas pela sociedade em geral, que vê na criminalização a forma de resolver os problemas, mesmo os de cunho social, onde a solução estaria em investimentos sociais tais como saúde e educação. Bem como a população, os aperadores políticos veem na criminalização uma forma de solucionar as adversidades que se apresentam, o que se dá, essencialmente, porque a criação de tipos penais não demanda custos econômicos ou investimentos sociais.

Com os vídeogames não foi diferente. Por que a saída não seria a criminalização quando esta é a solução apontada para outros problemas?

Na verdade, esse fenômeno se dá em face da própria violência, objeto de preocupação da sociedade como um todo. A violência é discutida em todas as camadas sociais, pois o clima de falta de segurança é vivido por todos; o medo faz parte do dia-a-dia das pessoas, as quais esperam ser vítimas a todo momento. [14] Ademais, a ligação existente entre crime e cultura acaba provocando, tanto nos discursos científicos como nos saberes profanos, distintas reações, mas que são interpretadas sempre no sentido da proibição como forma de solução, já que esta ideia encontra-se incutida na cabeça das pessoas.

Outro fator a ser considerado neste processo é o fato de que o *labeling approach* possibilitou a ampliação dos espaços de comunicação, permitindo que diversos saberes científicos, de diversas áreas, ingressassem nas discussões sobre crime, criminalidade e violência, e assim mostrassem suas conclusões ao público geral. Ademais, a ausência de definição precisa do objeto a que se investiga, dá base ao argumento de que aí se encontra a verdadeira crise da criminologia: ausência de identidade epstemológica. Em que pese a ausência de veracidade de tal assertiva, aí, aparentemente, pode-se resumir o saber criminológico contemporâneo. [15]

Tal quadro, no entanto, atribui-se em boa medida, aos meios de comunicação, os quais se aproveitam do fascínio das pessoas pelo crime. [16], e dão grande cobertura a fatos violentos, uma vez que estes geram grande audiência, e lucros, e com isso, reforçam a ideia de "aumento de violência" e a sensação de insegurança. Outrossim, as mídias sociais transformam os indivíduos em participantes ativos, que difundem sua opinião, em geral formada pela mesma mídia, e que divulga a informação com uma aparência de ciência, adquirida pela força com que é emitida e pelo número de vezes em que é afirmada, mas descompromissada com qualquer método científico. [17]

No entanto, atribuir ondas de violência aos jogos eletrônicos não possui qualquer embasamento científico; seria o mesmo que afirmar que filmes ou livros que tratam da temática da violência são capazes de produzir violência e, por essa razão, devem ser proibidos. Muitos afirmam que os games se mostram uma ameaça para saúde, assim como o cigarro e o álcool e, com isso, questiona-se: o cigarro e o álcool são proibidos? Note-se que quando falamos de cigarro e álcool, não estamos na seara hipotética de danos, como no caso dos games; estamos falando de danos reais e comprovados à saúde e ainda sim, são substâncias permitidas.

O fenômeno que ocorre atualmente com os videogames, já ocorreu com a televisão. Acusada de propagar a violência, o eletrodoméstico carregou tal responsabilidade em face de pesquisas realizadas na década de 70, as quais concluíram que a violência na televisão contribuía para o comportamento agressivo e que tal exposição, ao longo da infância, poderia chegar à vida adulta. No entanto, 93% das crianças que participaram da pesquisa passavam cerca de 50% a mais tempo em frente à televisão do que realizando qualquer outro tipo de atividade, inclusive escolares. [18] Mas o que faríamos? Criminalizaríamos o ato de "assistir televisão"? Ou proibiríamos qualquer tipo de conteúdo violento na televisão, no que se incluiria telejornais?

Precisamos, urgentemente, romper com a ideia ingênua de que a criminalização de condutas possui o condão de combater a violência e solucionar problemas; incriminar uma conduta pouco ajuda na redução da violência, salvo quanto ao efeito moral. Esta passa por outras questões, e no caso dos games, passa pela educação nos planos social e, principalmente, familiar. [19]

Assim, como em outras situações, caso optássemos pela criminalização dos games, teríamos apenas um feito simbólico no sentido de mostrar à sociedade que repudiamos tal conduta, já que a criação de um tipo penal em nada alteraria a situação fática que se apresenta.

Em verdade, assim como precisamos entender que tipos penais não serão a solução para problemas sociais, é preciso ter em mente que as crianças precisam de educação e orientação de seus pais, e isso não se aplica apenas à temática de games eletrônicos, mas também a qualquer tipo de mídia a que se encontra exposta. Partindo de tal premissa, a indústria cinematográfica também poderia ser responsabilidade pela incitação da violência, sempre que produz filmes em que tal temática é o foco. No entanto, em pesquisas realizadas, restou demonstrado que sempre que existe a influência da família e da comunidade, o possível "efeito perverso" do objeto, seja ele na forma escrita, cinematográfica ou dos games, não se comprova. [20]

Desta forma, mais uma vez estamos a frente de um problema que, se realmente existe e merece relevância, trata-se de uma conduta que certamente não merece ser criminalizada. Sequer podemos atribuir aos jogos eletrônicos um possível aumento da violência ou um "despertar" da violência naquele que faz uso, uma vez que nada foi comprovado até então.

Outrossim, mister lembrarmos que tal tipo de associação não é exatamente uma novidade, já que os videogames estão sendo criminalizados como o foram os quadrinhos, na década de 50, bem como o samba nos anos 20, o rock, na década de 80, e como está se tentando fazer com o *funk*, nos dias atuais, uma vez que tramita projeto de lei, que se encontra no Senado, prevendo a sua criminalização. Todos são exemplos clássicos de criminalização de formas de cultura.

Como bem menciona Kaled, não somos simples receptores de estímulos externos, ainda que muitos tenham sustentado isso nos últimos tempos. Ademais, em todos os episódios de violência a que estavam envolvidos os games, acabou por transparecer um pânico moral irresponsável, ampliado pela mídia, que sempre acaba por criminalizar condutas que nada mais são do que expressões morais que não atendem aos padrões morais de comportamento de uma parcela da sociedade. Ademais, o simples contato com a violência não significa que esta pessoa desenvolverá uma atração pela violência, podendo ocorrer o efeito contrário, quer seja, fazer com que alguém se torne um ativista. [21]

Vale ressaltar, por fim, que não se está aqui afirmando que o direito criminal deva estar alheio à sociedade; o direito deve dialogar com a sociedade, até mesmo como

> forma de desmistificar certos rótulos que foram colocados pela mídia. [22] No entanto, deve o direito penal se ocupar de condutas relevantes, e jamais criminalizar condutas morais. Certamente os jogos eletrônicos devem seguir como condutas alheias ao direito penal, assim como a televisão, o rock, o funk, entre outras manifestações de ordem cultural.

Conclusões

Como visto, o universo dos videogames tem sido cada vez mais presente entre os adolescentes do mundo inteiro. No Brasil, o cenário não é diferente, na medida em que, via de regra, o jovem brasileiro é o que dedica mais tempo as atividades *online*, chegando ao número de 45 (quarenta e cinco) horas mensais.

Tal fenômeno deu-se em virtude da expansão na Era Informacional, com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, que tendem a influenciar e doutrinar a vida social dos indivíduos.

A mídia, por sua vez, representa importante papel nessa mudança comportamental dos jovens. As notícias divulgadas na *internet* abrem espaço para discussões públicas e investigação das mais variadas formas. Ali os adolescentes muitas vezes aprovam e reprovam a opinião de centistas, disseminam argumentos a favor e contra a utilização contumaz de games, bem como alimentam variadas discussões entre eles mesmos sobre o assunto.

Veja-se que à primeira vista não haveria nesses lugares midiáticos espaço para maiores reflexões sobre a correlação entre videogames e violência. Há, contudo, um espaço muito propício para a disseminação de um pânico moral em torno dos videogames, que acaba por culminar em uma criminalização cultural desses games.

Em larga medida essa correlação entre games e violência pode ser explicada pela cobertura midiata realizada nos principais casos de crimes envolvendo adolescentes, como o atentado protagonizado por Mateus da Costa Meira no cinema do Morumbi Shopping, bem como pelo Massacre de Realengo e o famoso Caso Pesseghini, nos quais tentou-se afirmar uma relação de causa e efeito entre a utilização contumaz de videogames violentos e os crimes ocasionados.

O grande problema está na exploração midiática dessa possível conexão, bem como a disseminação de uma criminalização cultural em torno dos games. Em muitos casos a crença popular é tão forte que a mídia somente destaca os pontos negativos dos videogames, trazendo de forma exacerbada e até preocupante os efeitos maléficos que os games trazem, principalmente, aos adolescentes. Todavia, esses juízos midiáticos não estão embasados em cientificidade ou qualquer outro elemento acadêmico que comprove a relação entre violência e games.

Se a própria ciência pode sofrer influência alheia ao rigor científico, bem como ser captaneada por um pânico moral em torno dos games, seria no mínimo estranho atribuir a responsabilidade de um problema social tão grave e complexo como a violência a um simples jogo de videogame.

Ademais, devemos parar de buscar na criminalização a solução aos problemas enfrentados. O direito penal é de última *ratio*, e assim deve permanecer. Ademais, a proibição dos jogos eletrônicos seria mais um sinônimo de criminalização simbólica, escolha pontual e constante de nossos governantes, já que possibilita fornecer à sociedade uma resposta imediata, ainda que irreal.

A questão dos jogos eletrônicos deve permanecer na seara moral e cada um deve decidir se quer ter acesso àquele tipo de violência ou não, opções que são igualmente feitas quando se escolhe assistir ou não a filmes violentos ou a telejornais. No que tange às crianças, cabe aos pais decidir as escolhas que serão feitas, bem como orientar no momento das definições. A resposta, mais uma vez, está na educação, e não na criminalização.

REFERÊNCIAS

[1] Dado disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/video-game/9708-o-tamanho-industria-dos-video-games-infografico-.htm>. Acesso em: 06 jun. 2018.

[2] Dado disponível e: <www.jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2012/03/31/segundo-ibope-mais-de-60-milhoes-de-brasileiros-possuem-videogame-em-casa.htm>. Acesso em: 06 jun. 2018.

[3] MENEZES, Guilherme Pinho. *Videogame é droga? Controvérsias em torno da dependência de jogos eletrônicos*. 2015. 324f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. P. 24.

[4] WOLTMANN, Angelita; CATTANI, Rômulo Soares. *O consumo da violência e sua relação com os videogames: análise crítica do "caso pesseghini" sob a ótica do direito em tempos de "sociedade do espetáculo".* 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade, Santa Maria, 2017.

[5] DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. E-Books Brasil, 2003. Disponível em:<https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018. P. 21-22.

[6] KHALED JR.; Salah Hassan. *Videogame e violência: causa e efeito ou pânico moral?* Disponível em: www.videogameeviolencia.com>. Acesso em: 06 jun. 2018.

[7] FERGUSON, Christopher. *Video Games Don't Make Kids Violent: Despite grave concerns that violent video games lead to aggression, the research suggests otherwise. Time*. Disponível em: <http://ideas.time.com/2011/12/07/video-games-dont-make-kids-violent/>. Acesso em: 06 jun. 2018.

[8] Dado disponível em: <http://arena.ig.com.br/2012-10-19/artigo-15-anos-depois-proibicao-de-carmageddon-e-apenas-um-fato-risivel.html>. Acesso em: 06 jun. 2018.

[9] Dado disponível em: <http://noticias.r7.com/blogs/arquivo-vivo/o-atirador-que-causou-terror-num-cinema-de-são-paulo-20170908/>. Acesso em: 06 jun. 2018.

[10] Dado disponível em: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>. Acesso em: 06 jun. 2018.

[11] Dado disponível em: <https://istoe.com.br/caso-pesseghini-marcelinho-e-inocente>. Acesso em: 06 jun. 2018.

[12] TOMAZ, Kleber. *Laudo aponta doença mental e compara filho de PMs a Dom Quixote*. G1. São Paulo, 23 set. 2013. Disponível em: < http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/09/laudo-aponta-doenca-mental-e-compara-filho-de-pms-dom-quixote.html>. Acesso em: 06 jun. 2018.

[13] KHALED JR.; Salah Hassan. *Videogame e violência: cruzadas morais contra os jogos eletrônicos no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018. P. 14-15.

[14] FRANCO, Alberto Silva. Crimes Hediondos. São Paulo: RT, 2000, p. 490/491.

[15] CARVALHO, Salo de. Criminologia cultural, complexidade e as fronteiras de pesquisa nas ciências criminais. Revista Brasileira de Ciências Criminais. São Paulo, VOL. 6, p. 661, OUT. de 2010

[16] SCHECARIA, Sérgio Salomão. A criminalidade e os meios de comunicação de massas. São Paulo: Revista Barsileira de Ciências Criminais, vol. 10, p. 135, abr.-jun. De 1995; ELBERT, Carlos Alberto. Novo Manual Básico de Criminologia. Trad.: Ney Fayet Júnior. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

[17] CASTILHOS, Aline Pires de Souza Machado de; POLL, Roberta Eggert. Ciências Criminais: Temas controvertidos na realidade prática brasileira. Florianópolis: Habitus, 2018, p. 129.

[18] SILVA, Tadeu Antonio Dix. DANTAS, Alexandre; TOLEDO, Maria Clara Veronesi de. A violência e a criminalidade na sala de estar. Revista Brasileira de Ciências Criminais. São Paulo, vol. 57, n. 99, p. 187/212, nov.-dez. de 2005, p. 312.

[19] CARVALHO, Salo de. Sobre a criminalização da homofobia: perspectivas

desde a criminologia queer. Revista Brasileira de Ciências Criminais. São Paulo, ano 20, n. 99, p. 187/212, nov.-dez. de 2012, p. 199.

[20] Dado disponível em: Revista Superinteressante. A falsa ciência que criminaliza o videogame. 29.03.2017. In: https://super.abril.com.br/), Acesso em: 20 jul. 2018.

[21] KHALED JR.; Salah Hassan. *Videogame e violência: cruzadas morais contra os jogos eletrônicos no Brasil e no mundo.* Disponível em: www.canaldecienciascriminais.com.br>. Acesso em: 08 jun. 2018.

[22] CASTILHOS, Aline Pires de Souza Machado de; POLL, Roberta Eggert. Ciências Criminais: Temas controvertidos na realidade prática brasileira. Florianópolis: Habitus, 2018, p. 129. p. 132.

O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Simone Weber Cardoso Schneider[a],
Adriana Duarte Leon[b],

[a] *Instituto Federal Sul Rio Grandense, e-mail: simonewcs@gmail.com*

[b] *Instituto Federal Sul Rio Grandense, e-mail: adriana.adrileon@gmail.com*

RESUMO

A sociedade vem passando por profundas transformações em decorrência de diversos fatores, dentre eles destacam-se as tecnologias, que estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia, mudando nossa forma de comunicação, relacionamento e estudo. A escola não ficou imune a essas mudanças e as tecnologias chegaram também ao cenário escolar. Crianças, adolescentes e jovens que já nasceram e/ou cresceram em meio a diversos artefatos tecnológicos, esperam que a escola aproveite essas tecnologias no cotidiano pedagógico. Considerando tal contexto, as tecnologias são potentes mecanismos a serem utilizadas pelos professores para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para o Ensino de História, ainda muito pautado na memorização, na história dos grandes acontecimentos, grandes personagens e na valorização de um passado linear e factual, acredito que as tecnologias podem contribuir para a melhor compreensão dos conteúdos estudados. Contamos com uma gama muito grande de recursos que podem ser utilizados pelos professores como slides, filmes, documentários, computadores, internet, entre tantos outros que, se utilizados adequadamente pelo professor, podem agregar e ser mais um recurso utilizado no processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, é necessário haver investimento em equipamentos e manutenção, bem como formar os professores para que saibam utilizar esses recursos de maneira adequada e satisfatória, que faça realmente a diferença na aprendizagem dos estudantes.

Palavras chave: Tecnologias, Disciplina de História, Prática Pedagógica

RESUMEN

La sociedad ha estado atravesando profundas transformaciones como resultado de varios factores, entre ellos están las tecnologías que están cada vez más presentes en nuestra vida cotidiana, cambiando nuestra forma de comunicación, relación y estudio. La escuela no era inmune a estos cambios y las tecnologías también llegaban a la etapa escolar. Niños, adolescentes y jóvenes que han nacido y/o han crecido en una variedad de artefactos tecnológicos, esperan que la escuela disfrute de estas tecnologías en la vida diaria pedagógica. Considerando este contexto, las tecnologías son mecanismos potentes que los docentes pueden utilizar para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para la enseñanza de la historia, todavía muy guiada en la memorización, en la historia de grandes acontecimientos, grandes personajes y pasados de una manera lineal y factual, creo que las tecnologías pueden contribuir a la mejor comprensión de los contenidos estudiados. Contamos con una amplia gama de recursos que pueden ser utilizados por profesores como diapositivas, películas, documentales, ordenadores, Internet, entre tantos otros que, si se utilizan correctamente por el profesor, pueden sí agregarse y ser más un recurso para ser Utilizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es necesario tener inversión en equipamiento y su mantenimiento, así como capacitar a los profesores para que sepan utilizar estos recursos de una manera adecuada y satisfactoria, lo que realmente marca la diferencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras-clave: Tecnologías, Docencia Historia, Práctica pedagógica

Introdução

Atualmente, muito se tem discutido sobre a utilização das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) na educação e como os diversos aparatos tecnológicos podem ser inseridos no espaço escolar com vista a inovar e buscar novas práticas pedagógicas. O que muitos têm buscado com a inserção das TIC's no universo escolar, é minimizar o distanciamento existente entre as crianças e/ou jovens da nova era digital, chamados de *nativos digitais* (PRENSKI, 2001). Esses, nasceram e cresceram envoltos às tecnologias, recebem rapidamente as informações e gostam de realizar e processar múltiplas tarefas, preferindo buscar as informações na web a em qualquer material impresso. Já a maioria dos professores e da população adulta em geral, são chamados de *imigrantes digitais* (PRENSKI, 2001), pois caminhamos em busca da aprendizagem, em saber a melhor forma de utilizar as tecnologias, buscando adaptar-nos a elas, que se renovam num ritmo frenético. É certo que, enquanto estamos aprendendo a lidar com determinado artefato digital, novos e mais sofisticados já são lançados no mercado e os nativos digitais logo já sabem como manuseá-lo, ou seja, a tecnologia faz parte da vida deles, e tal como em casa, no lazer ou qualquer outra atividade, essas crianças e jovens desejam ter acesso a essas tecnologias também dentro da escola.

A escola tem um compromisso ético com a sociedade e deve oferecer uma formação ampla ao indivíduo. A tecnologia não vai solucionar os problemas do distanciamento entre alunos e professores nem tampouco vai resolver os problemas enfrentados na educação, mas pode auxiliar na construção de uma escola onde os estudantes estejam conectados ao espaço escolar, e compreendam-se como potencial agregador e ativo no processo de aprendizagem. Assim, a chamada sociedade da informação pode se tornar a sociedade do conhecimento se soubermos aproveitar as potencialidades oferecidas pelas tecnologias. Dentro deste contexto é necessário se repensar a escola a fim de fazer com que nossos estudantes vejam sentido no espaço escolar e sintam-se envolvidos e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

A sociedade está gradativamente adaptando-se as mais diversas tecnologias, seja para facilitar a vida no dia a dia ou para o lazer. Do mesmo modo, as crianças também apreciam essas tecnologias e muitas vezes tentam driblar a proibição de dispositivos eletrônicos nas escolas talvez como uma estratégia para tornar as aulas mais atrativas. De acordo com Sibilia (2012, p. 177) os alunos "costumam recorrer a essas conexões para sobreviver à chatice que implica ter que passar boa parte de seus dias encerrados nas salas de aula, mais desesperadamente *desconectados* que disciplinadamente *confinados"*. Isso porque em algumas escolas, por razões diversas, o uso de dispositivos eletrônicos é proibido, inclusive para fins pedagógicos.

> enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicas, isso talvez explique porque os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria (SIBILIA, 2012, p.181)

Para atender a demanda da sociedade atual, rodeada por tecnologias e pelas informações advindas das mesmas é necessário mudanças profundas, tanto no que diz respeito à estrutura burocrática das escolas, com modelos enrijecidos de currículos e normas, quanto na prática de sala de aula, onde o professor pode sim, proporcionar aulas agradáveis, dentro de um contexto compatível a essa nova sociedade, atraindo a atenção e a participação dos alunos, especialmente a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação.

Sabemos que muitos professores não receberam formação para trabalhar utilizando as TIC's e, além disso, muitos possuem uma extensa carga horária de trabalho, restando pouco tempo livre para realizar cursos de capacitação ou preparar aulas a partir das tecnologias, já que para isso, o professor deve dedicar um tempo considerável para que as TICS sejam utilizadas de forma eficiente. Ainda assim, concordamos com Moran (2009) quando diz que: muitos professores costumam

culpar os alunos, a escola, o salário, a jornada pela não mudança." (MORAN, 2009p. 19). Ainda de acordo com o autor, para atender a nova sociedade de informação e conhecimento é preciso mudanças nos currículos, gestão e valores, pois hoje as instituições estão se expandindo para o virtual, embora muitas ainda repitam os modelos que primam pelo conteúdo. Muitos professores começam a lecionar sem uma formação adequada e acabam por repetir modelos já existentes. Por vezes, não preparam aulas devido a excessiva carga horária, optam por avaliações aligeiradas que demandam menos tempo de trabalho para correção e por fim, acabam estabelecendo uma prática docente conservadora.

No que tange o ensino de história, as TIC's podem ser utilizadas a fim de proporcionar um ensino que dialogue de forma ativa com os estudantes, já que neste campo do conhecimento nota-se a predominância de um ensino tradicional, com base na memorização e na valorização de grandes acontecimentos, dos heróis e datas. Muitos professores neste campo vêem os alunos como sujeitos passivos, que devem repetir nas avaliações o que lhe foi dito em sala de aula. Por vezes, o ensino de história não faz sentido para os estudantes, que não percebem o contexto do que estão aprendendo, nem sua importância para a compreensão do presente e do ser histórico que todos somos. Sendo assim as tecnologias, quando bem utilizadas podem contribuir com diversas disciplinas e no caso do ensino de história podem ser um potente mecanismo de envolvimento dos discentes.

O Ensino de História e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação

Atualmente há um grande debate acerca da utilização das TIC's no processo de ensino e aprendizagem, especialmente porque as crianças e adolescentes crescem em meio a diversos aparatos tecnológicos e ingressam nos espaços escolares munidas de certo conhecimento sobre essas tecnologias. Devido à atual sociedade em que vivemos, chamada de sociedade da informação[13]**,** muitos professores procuram inserir essas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e esse é o tema que norteia o interesse pela pesquisa apresentada nesse texto.

Esse texto foi pensado a partir das minhas próprias vivências como docente da disciplina de História e das dificuldades encontradas muitas vezes em conseguir sair das aulas convencionais e proporcionar uma aula mais interessante a partir do uso das tecnologias, onde os alunos pudessem ter um contato significativo com os temas trabalhados e desenvolver habilidades reflexivas, criativas e produtivas, dentro do contexto do conteúdo e considerando sua realidade. Como diz Moran:

> Podemos modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado. Orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, onde as tecnologias nos ajudarão muito, principalmente as telemáticas. (MORAN, 2000, p.2)

Ao utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula, pude perceber a motivação dos alunos na realização dos trabalhos, na busca pelo conhecimento histórico, na reflexão e na participação em sala de aula. Como diz Ferreira:

> Os recursos de multimídia, fotografia, vídeo, imagens, sons, filmes e computação gráfica, quando usados corretamente, constituem-se em ferramentas de apoio para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico produzido na academia, resultante da investigação científica, possibilitando novas formas de apreensão, uma vez que estes recursos audiovisuais despertam a atenção dos alunos, tornando-os mais interessados e contribuindo para a melhoria da aprendizagem, estabelecendo uma relação de interação com o conteúdo entre professores e alunos do ensino fundamental e médio. (FERREIRA,1999, p.150)

Acreditamos que o professor possa adaptar-se a essa nova realidade a fim de minimizar a

13Segundo Sally Burch, o primeiro a utilizar essa expressão foi o norte-americano Daniel Bell em 1973, reaparecendo fortemente na década de 90 a partir da expansão da internet e das TIC's.

distância entre ele e seus alunos. Especialmente para a disciplina de História, onde ainda muitos professores trabalham de forma convencional, valorizando o repasse e a memorização de informações, tornando assim as aulas desinteressantes, fora do contexto e da realidade dos alunos que muitas vezes não identificam sentido no que aprendem.

É fundamental a aproximação do professor à realidade dos alunos, proporcionando aulas onde os discentes sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e o professor atue como mediador, ou seja, que ele facilite a aprendizagem e instigue seus alunos a refletir, questionar e apropriarem-se do conhecimento de forma dinâmica e colaborativa. Professor e aluno podem e devem trabalhar juntos na busca pelo conhecimento, transformando os assuntos estudados em conexão com a realidade e com potencial crítico para percepção do sujeito histórico.

Para que as TIC's sejam inseridas com sucesso na prática escolar devemos conhecer e saber como utilizar esses meios, já que a maioria das crianças e jovens estão apropriados do uso dessas tecnologias e muitas vezes as dominam mais que os próprios professores, pois a geração deles já nasceu ou cresceu em contato com as tecnologias e fazem parte do cotidiano de suas vidas, enquanto para grande parte dos docentes o contato com as mesmas ocorreu na sua vida adulta e em muitos casos depois de concluírem o curso de formação. Além disso, é necessário tempo para preparação dessas aulas e para aprender a utilizar essas tecnologias, o que muitos professores não dispõem pela excessiva jornada de trabalho que enfrentam.

O que dizem as pesquisas sobre o tema

Ao realizar o levantamento de pesquisas relacionadas à utilização das TIC's no ensino de história, percebemos que ainda há poucos trabalhos nesse campo, pois num período de 5 anos (2012 a 2016), buscando-se pelo termo "ensino de história", no Banco de Teses e Dissertações da Capes, encontramos 41 trabalhos (2 teses e 39 dissertações) tratando sobre o tema. Desses 41 trabalhos, selecionamos 13 dissertações para aprofundarmos a leitura, por tratarem do ensino de história e as TIC's de forma relacionada, ou seja, todas tratam das diversas formas de tecnologia e sua utilização no ensino de História, tendo em comum o trato com as tecnologias e sua evolução, bem como o ensino de História, servindo ao propósito da nossa pesquisa. Segue abaixo as dissertações analisadas:

Tabela 1. Dissertações Capes

Autor	Título	Instituição	Ano
Marta Leivas	Riscos & Bordados: o Ensino de História e as Tecnologias de Informação e Comunicação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2004
Márcio de Fatimo Tomaz	Softwares Educacionais e o Ensino de História: elementos para uma análise didática	Universidade Federal do Paraná	2005
Luciano Bezerra de Vasconcelos Júnior	Concepções de práticas pedagógicas evidenciadas em Softwares Educacionais para o Ensino de História: inovação ou tradicionalismo maquiado?	Universidade Federal de Pernambuco	2009
Herbert de Oliveira Timóteo	Caderno Virtual: a potencialidade das TICE no Ensino e Aprendizagem de História	Universidade do Estado de Minas Gerais	2012
Sidnéia Caetano de Alcântara Fernandes	As Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino e Aprendizagem de História: possibilidades no Ensino Fundamental e Médio	Universidade Católica Dom Bosco	2012
Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz	O uso do computador nas aulas de História: contribuições e desafios	Universidade Federal de Lavras	2013
Margarida Freitas Guimarães	Práticas pedagógicas inovadoras no uso: do Lap Top Educacional: mais promessa do que	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2013

	realidade no ensino de História		
Cláudia Senra Caramez	A Aprendizagem Histórica dos professores mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação: perspectivas da Educação Histórica	Universidade Federal do Paraná	2014
Carla Fernanda Gonçalves	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino e Aprendizagem de História representações sociais dos professores	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2015
Luana Ciciliano Tavares	Educação Histórica e as Mídias digitais: construindo o conhecimento histórico em sala de aula	Universidade Federal do Rio Grande	2015
Eric Freitas Rodrigues	Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades	Universidade Federal Fluminense	2016
Marcus Vinícius Monteiro Peres	Ensino de História, novas tecnologias digitais e temporalidade: uma análise discursiva de um material didático em circulação nas escolas públicas de educação básica	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2016
Marcelo Marcos de Araújo	A utilização do mecanismo de busca do Google na pesquisa e no Ensino de História: explorando possibilidades	Universidade Federal do Tocantins	2017

Fonte: autora

Após a realização das leituras e análise das mesmas, percebemos pontos em comum em relação aos trabalhos apresentados. Quanto ao ensino de História, alguns pesquisadores dizem perceber a desmotivação dos alunos em relação às aulas, o que os motivou a procurar inserir as tecnologias na sua prática pedagógica, tendo em vista a percepção da motivação dos alunos para com aulas que envolvem as tecnologias. Outro exemplo são os trabalhos de Caramez (2014), Cruz (2013), Tavares (2015) e Timóteo (2012). Também percebemos que muitas pesquisas tratam da falta de formação dos professores para lidar com as tecnologias como instrumento pedagógico, não se sentindo preparados para incorporar as TIC's em suas aulas. Encontramos essa afirmação nos trabalhos de Araújo (2017), Fernandes (2012), Guimarães (2013), Tomaz (2005) e Timóteo (2015). Além da falta de formação dos professores, alguns pesquisadores como Araújo (2017), Cruz (2013), Fernandes (2012) Gonçalves (2015), Vasconcelos Júnior (2009), Rodrigues (2016) Tomaz (2005) e Timóteo (2012) relatam a falta de estrutura das escolas, a carência de laboratórios de informática e outros aparatos tecnológicos, além da falta de manutenção dos mesmos e dificuldades de acesso à Internet, o que dificulta possíveis trabalhos a serem realizados pelos professores envolvendo essas tecnologias. Alguns dos pesquisadores relataram que uma das motivações para a realização da pesquisa é a falta de trabalho nesse campo como Caramez (2014), Cruz (2013), Leivas (2004) e Tavares (2015).

Todas as pesquisas lidas tratam das possibilidades no uso das TIC's nas aulas de História, a fim de motivar os alunos e romper com a aula convencional, desde que haja um planejamento por parte do professor e que as mesmas sejam utilizadas de forma diferenciada, ou seja, proporcionarem aos alunos a aproximação com a realidade, rompendo com a aula convencional onde predominam os grandes fatos, os grandes heróis, com acontecimentos dados de forma linear e não passíveis de questionamentos. Isso porque parte dos pesquisadores como Gonçalves (2015), Guimarães (2013), Vasconcelos Júnior (2009) e Tomaz (2005), perceberam que ainda hoje predomina esse ensino convencional, com base na repetição e memorização de uma história factual e linear, mesmo entre aqueles professores que utilizam as tecnologias em suas aulas.

Para melhor análise das pesquisas selecionadas, procuramos dialogar com aquelas que tratam de temas em comum, como

as de Araújo (2017), Cruz (2013) e Guimarães (2013), que abordam em seus trabalhos o uso do computador e da internet. Ambos os pesquisadores acreditam na potencialidade do uso do computador e da internet na prática pedagógica, desde que seja utilizado de forma planejada e eficaz. Apesar disso, suas pesquisas constataram a falta de formação dos professores para lidar com essas tecnologias de forma significativa, bem como a falta de estrutura das escolas, como Guimarães (2013) ao afirmar que o professor não é formado adequadamente para lidar com as tecnologias, causando insegurança aos mesmos em utilizá-las e Cruz (2013) ao relatar que há muitos problemas como o despreparo do professor, dificuldades de acesso à internet, falta de manutenção nos equipamentos, entre outros. Assim, acredita que a escola não está preparada para trabalhar com projetos, que se utilizem da tecnologia e propor mudanças na forma de ensinar. Para Cruz (2013) o desafio atualmente é fazer com que o computador e a internet sejam integrados a prática curricular no cotidiano da escola. Já Araújo (2017), diz que é preciso preparar os professores para lidar com essas tecnologias e que muitos professores relutam, pois não se sentem qualificados, além da falta de estrutura presente nas escolas, falta de motivação e muitas vezes desinteresse.

O que chamou atenção dentre os trabalhos analisados é a predominância da forma convencional do ensino de história, ainda focado no conteúdo dado de forma factual e linear, sem contextualização e distante da realidade dos alunos, o que causa desinteresse dos mesmos pela disciplina. Mesmo com o uso das tecnologias, apesar da motivação dos alunos para com as aulas, as mesmas acabam por não contribuir para uma aprendizagem significativa. Podemos constatar esse dado através da pesquisa de Guimarães (2013), que após observar as aulas de uma professora que utilizou lap tops em suas aulas, percebeu que nada mudou na prática da professora, pois a organização da sala continuou a mesma, com as cadeiras enfileiradas, bem como a forma da professora ministrar a aula. Diz que embora a professora tenha apresentado preocupação no planejamento das aulas, as aulas foram ministradas mantendo a centralidade na figura do professor e de uma forma convencional, onde segundo a pesquisadora isso pode ser justificado pela falta de formação da professora em utilizar as tecnologias de forma pedagógica.

Dentro dessa perspectiva, Gonçalves (2015) em sua pesquisa concluiu que apesar de estarmos rodeados pelas tecnologias e de os professores fazerem uso das mesmas no seu cotidiano e de reconhecerem sua importância para a aprendizagem, por muitas vezes não às utilizam como recurso a favor da aprendizagem dos alunos, pois em muitos casos ministram suas aulas de forma tradicional onde o professor é o centro do processo de aprendizagem, desconsiderando o estudante como sujeito ativo neste processo. Gonçalves (2015) ainda diz que os professores alegam utilizar uma forma tradicional de ensino porque assim aprenderam na universidade e observam a cobrança do governo em relação aos conteúdos que devem ser ministrados e as provas que são realizadas, como exemplo o Enem, que valorizam a memorização. O autor ainda conclui que embora os professores considerem importante a inserção das TIC's eles a usam como substituição de sua fala, para facilitar sua prática e não como algo a mais para a aprendizagem.

Vasconcelos Júnior (2009) buscou analisar em sua pesquisa se os softwares educacionais para o uso na disciplina de história modificam a prática convencional. O que ele constata é que os softwares analisados, apesar de apresentarem bons recursos iconográficos, se preocupam mais com os conteúdos, ressaltando os grandes acontecimentos, datas e figuras de heróis. Pouco se preocupam com exercícios onde os alunos possam demonstrar a aprendizagem. Conclui que embora sejam divulgados como inovadores no fundo se mostram com a mesma tendência tradicional baseada na repetição e valorizando a memorização, não se constituindo como instrumentos realmente inovadores, pois são apenas uma nova roupagem para apresentar o mesmo conteúdo e desenvolver a mesma aptidão.

Outro pesquisador que também analisa o uso dos softwares educacionais é Tomaz (2005), e

apresenta uma visão diferente, não encontrando problemas em relação aos softwares que foram analisados, a exceção da ausência de fontes nas imagens, ele observa que a potencialidade está na utilização que o professor fará do recurso e não do recurso em sí. Segundo ele, ainda hoje vemos muitas práticas onde o professor é o centro do conhecimento, com aulas baseadas em manuais didáticos, sem levar em conta a situação e experiência de cada aluno e que as TIC's podem se tornar um elo de novas formas de transmitir e receber conhecimento.

Peres (2016) ao analisar o livro-aplicativo[14], concluiu que esse recurso ainda aborda uma história com os conteúdos apresentados de forma factual, não permitindo o desenvolvimento de uma consciência histórica. Segundo o autor, o livro aplicativo trouxe um avanço em relação à duração e permanência do tempo, com a ideia de se compreender o tempo histórico e a simultaneidade que ainda é tão pouco trabalhado nas escolas. Ainda assim é um avanço parcial, pois a interface do aplicativo limita o trabalho em alguns momentos. Algumas das pesquisas analisadas relatam que é possível romper com a aula tradicional, tornando-a mais motivadora e produtiva. É o caso da pesquisadora Tavares (2015), que através da inserção das TIC's em sua prática pedagógica verificou melhor aprendizagem dos alunos nas aulas mediadas pelos recursos tecnológicos. Da mesma forma, Rodrigues (2016), apesar das dificuldades enfrentadas com a falta de estrutura da escola em que leciona, ao implantar em suas aulas projetos com o ensino híbrido, percebeu resultados positivos, como a motivação, participação dos alunos e o declínio dos índices de reprovação.

Além, das dissertações acima mencionadas, realizamos a leitura de alguns artigos da Revista Brasileira de Educação e alguns nos chamaram bastante atenção como artigo intitulado: "Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógica" de autoria de Maria Rita Neto Sales Oliveira (2001), que trata da questão da tecnologia como um mito, ou seja, diz que não podemos afirmar que a tecnologia traz de fato melhoras no processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, o uso da internet, por exemplo, não significa uma formação criativa e crítica do aluno, pois depende de como ela será utilizada. Além disso ressalta a ideia de que o barateamento e a oferta de recursos tecnológicos servem mais para atender ao mercado do que a preocupação na construção de cidadania e democracia. Outro artigo que contribui com a temática em questão é o de Nelson Pretto (1999), intitulado: Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras, aborda a presença das tecnologias na sociedade, inclusive em países com desigualdades econômicas como o Brasil, afirma que nestes países há uma grande distância entre o mundo da informática e da comunicação em relação ao mundo da educação. Diz que o sistema educacional só será transformado a partir da transformação do professor. Segundo o autor

> Precisamos compreender melhor de que forma esta Geração X (novas tribos) covive com videogames, televisões, Internet, esportes radicais, tudo simultaneamente, de forma múltipla e fragmentada, tudo ao mesmo tempo. Esta geração já se relaciona com as novas mídias de forma diversa e já existem sinais de um novo processo de produção de conhecimento, ainda praticamente desconhecido pela escola. (PRETTO, 1999. p.79)

Pretto (1999), ainda coloca que a introdução das TIC's não significa que vai haver transformação do sistema escolar, é preciso haver políticas educacionais coerentes com a sociedade que estamos vivendo, segundo ele não basta modernizar a escola com aparatos tecnológicos. Diz que atualmente o governo tem implantado projetos como a TV escola e o Proinfo, mas não basta colocar equipamentos

14 De acordo com Peres (2016) trata-se de um livro digital que foi utilizado em uma escola referência da rede municipal no Rio de Janeiro, produzido por uma editora digital que produz e distribui esses livros com os conteúdos das disciplinas tanto do ensino fundamental quanto ensino médio.

sem o professor passar pela formação adequada.

Outro artigo que traz elementos que corrobam com nossa pesquisa é o de Tânia Maria Esperon Porto (2006), intitulado: As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis...relações construídas, aborda o ingresso das tecnologias no cotidiano, mudando as formas de relacionamento e comunicação. Diz que a tecnologia não é boa nem má e não se trata de avaliar os impactos causados pelas mesmas, mas sobre as mais diversas possibilidades que esses recursos podem oferecer. Diz que em relação à escola, a maioria dos pais e professores não estão preparados para incorporar determinadas tecnologias no espaço escolar, como os games, por exemplo, pois apesar de usarem no seu meio social e de lazer, não se pensa em determinados recursos como possíveis dentro do processo pedagógico. Através desse artigo ela pretende refletir sobre as tecnologias e sua relação com a ação escolar, bem como pensar sobre a formação docente para o uso das tecnologias.

As tecnologias na prática pedagógica

Pensando na atual sociedade de informação, envolta as mais diversas tecnologias digitais, percebemos que a escola ainda caminha devagar na direção de acompanhar a nova geração, que cada vez mais cedo tem acesso aos diversos artefatos digitais, já que tais artefatos fazem parte do cotidiano da maioria das crianças, adolescentes e jovens. Por isso consideramos de grande relevância a inclusão, por parte das escolas e dos docentes, dessas novas tecnologias no cotidiano escolar, a fim de minimizar a distância entre escola e estudantes.

Claro que as tecnologias não devem ser utilizadas como simples mecanismos de troca, ao substituir uma explicação por um documentário, por exemplo, ou um livro didático por slides, mas sim como interação, como ferramentas de busca de conhecimento, que o aluno pode e deve se apropriar para engrandecer seu conhecimento sobre o mundo e a sociedade. Como diz Moran (2009, p.31) "é importante *humanizar as tecnologias:* são meios, caminhos para facilitar o processo de aprendizagem". Kenski (2007) corrobora com a mesma ideia e afirma que cabe ao professor a árdua tarefa de garantir o melhor processo de ensino-aprendizagem, nesse contexto as tecnologias podem ser um ótimo caminho. A mesma autora diz que as TIC's provocam mudanças nas formas de abordagens dos conteúdos pelo professor e a forma como os alunos entendem os mesmos. Mas para isso é preciso que se tenha conhecimento sobre como utilizar essas TIC's, pois quando são utilizadas da forma correta podem contribuir para o aprendizado.

Ainda assim, por si só as TIC's não revolucionam o ensino, mas apresentam uma potencialidade que pode ser explorada e se bem utilizada contribuir com o bom desenvolvimento da prática pedagógica.

> Para que as TIC's possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar a forma pedagogicamente correta à tecnologia escolhida. (KENSKI, 2007, p.46)

Gonçalves (2015) em sua dissertação denominada: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino e na aprendizagem de História: representações sociais de professores, defendida no ano de 2015 pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, analisa as matrizes curriculares da licenciatura em história e destaca exatamente a falta de disciplinas que instrumentalizem o aluno, futuro professor, a utilizar as TIC em sala de aula.

> Com intuito de verificar essa questão, especificamente nos cursos de História, buscamos contato com 52 universidades federais que têm no seu elenco cursos de licenciatura em História. Conseguimos o retorno de 31 delas, que disponibilizaram suas matrizes curriculares. As análises das matrizes comprovaram que é limitada a utilização das TDIC no atual modelo educacional das universidades federais. Dos cursos de História consultados e que

> responderam, apenas 23% têm disciplinas específicas que preparam esses futuros profissionais para utilizarem as tecnologias de informação e comunicação na sala de aula ou disciplinas que abordam o assunto. (GONÇALVES, 2015, p.82)

Por consequência, formam-se profissionais que não se apropriam de um fazer pedagógico que inclua as TIC's na prática docente e que serão desafiados pela realidade a buscar meios de exercer a docência da melhor forma possível. Considerando a formação de professores que pouco explora o uso das tecnologias em sala de aula, concordamos com Kenski (2007) quando diz que alguns problemas ocorrem porque o professor não se apropria da tecnologia de forma eficaz, mas como maneira de preencher o tempo, quando, por exemplo, passa um filme ou documentário sem nenhum objetivo, sem contextualizar a razão de sua utilização.

Muitos projetos que preveem a utilização de mídias em sala de aula fracassam devido à falta de conhecimento dos professores sobre como utilizar essas mídias de forma pedagógica. Preocupam-se em utilizar a tecnologia para ilustrar o conteúdo, mas não se preocupam com o contexto, com o interesse dos alunos e com a interação dos mesmos com a tecnologia utilizada.

> Apresentados como soluções milagrosas para resolver os problemas educacionais, as tecnologias de informação e comunicação são utilizadas como estratégias econômicas e políticas por escolas e empresas, mas nem de longe, sozinhas, conseguem resolver os desafios educacionais existentes. (KENSKI, 2007, p.58)

Apesar de concordarmos que há muito ainda para ser feito, especialmente em relação à estrutura das escolas, currículos e formação dos professores para o uso das TIC's de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, acreditamos que através dos debates e pesquisas que tem-se realizado em torno desse tema, possamos sim pensar nas tecnologias como grandes aliadas na prática pedagógica e cobrar do poder público, sua participação e responsabilidade nesse processo.

Conclusões finais

Muitas pesquisas na área de educação indicam as mudanças pelas quais está passando a sociedade e consequentemente as escolas. Algumas destas mudanças, em nosso ponto de vista são necessárias, para que haja compatibilidade entre ambas. Como descrito nesse texto, nossa sociedade está permeada por tecnologias, que utilizamos nos mais diversos afazeres, sendo assim, acreditamos que a escola precisa estabelecer estratégias de apropriação destes mecanismos tão presentes na vida dos estudantes.

Acreditamos que o uso pedagógico das tecnologias pode fazer a diferença, desde que utilizadas adequadamente, tornando as aulas mais atrativas para nossas crianças, adolescentes e jovens que vivem cercados dos diversos aparatos tecnológicos. Os alunos mudaram, considerando as diversas informações que recebem todos os dias e o acesso aos diversos meios de comunicação, eles são questionadores e ativos em sala de aula. Não aceitam apenas receber informação e solicitam mais do professor, sendo assim, é necessário uma educação contextualizada, onde o professor assuma-se como mediador do processo educativo. Não necessariamente o professor deve integrar as tecnologias a sua prática pedagógica, mas dentro das possibilidades, acreditamos que as tecnologias podem auxiliar na motivação dos alunos em frequentar a escola, participar das aulas, bem como auxiliar na compreensão do conteúdo que estão aprendendo.

Para a disciplina de História, contamos com diversas fontes de pesquisas através da internet, filmes e outros recursos que podem ser utilizados a fim de que os discentes sejam de fato ativos e participativos, que se motivem e que busquem o conhecimento. Claro que tudo isso depende de como o professor vai utilizar os recursos tecnológicos, ou seja, não basta só inserir a tecnologia, é preciso mudar a própria prática, deixar de ser o centro do processo de aprendizagem, de apenas repassar informações e passar a ser um mediador, instigando seus alunos na busca pelo conhecimento. Não é tarefa fácil, tendo em vista as condições de trabalho da maioria do professorado, os baixos salários, a excessiva

carga horária e formação limitada, mas apesar dos desafios, acreditamos que que seja possível a integração das tecnologias na prática docente de forma a contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

[1]ARAÚJO. Marcelo Marcos de. *A utilização do mecanismo de busca do Google na pesquisa e no ensino de História: explorando possibilidades.* 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Tocantins. Araguaína-TO.

[2]CARAMEZ, Cláudia Senra. *A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias de informação e comunicação : perspectivas da educação histórica*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR.

[3]CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino. *O uso do computador na aula de História: contribuições e desafios.* 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Lavras. Lavras- MG

[4]FERNANDES, Sidneia Caetano de Alcântara. *As Tecnologias de Informação e Comunicação No ensino de aprendizagem de História: possibilidades no ensino funamental e médio***.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande- MS.

[5]FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: uma reflexão*. Revista de História Regional 4(2):139-157, Inverno 1999. Disponível em: WWW.revista2.uepg.br

[6]GONÇALVES, Carla Fernanda, *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino e na aprendizagem de História: representações sociais de professores*. 2015. 128f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2963409. Acesso em 29 jun 2017

[7]GUIMARÃES, Margarida Freitas. *Práticas pedagógicas inovadoras no uso 1:1 do laptop educacional: mais promessa do que realidade no ensino de História*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG.

[8]KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.* Campinas-SP: Papirus, 2007

[9]KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação***,** nº 8, pg 58-71, mai/jun/ago 1998

[10]LEIVAS, Marta. *Riscos & bordados: o ensino de História e as tecnologias de informação e comunicação*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS

[11]MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas***,** SP: Papirus, 4º ed., 2009.

[12]MORAN, José. *Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual.* Revista Interações. São Paulo, 2000. Vol. V

[13]OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação,** nº 18, pag 101-107, se-dez 2001.

[14]PERES, Marcus Vinícius Monteiro. *Ensino de História, novas tecnologias digitais e temporalidade: uma análise discursiva de um material didático em circulação nas escolas públicas da educação básica***.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro- RJ.

[15]PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e infirmação na escola; relações possíveis...relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 31, vol 11, pg 43-57, jan/abr 2006

[16]PRETTO, Nelson. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação*, nº 11, pg 75-85, mai-ago 1999.

[17]PRENSKY, M.: *Digital Natives Digital Immigrants*. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Aceso em 17 jan 2018.

[18]RODRIGUES, Eric Freitas. *Tecnologia, inovação e ensino de História: o ensino híbrido e suas possibilidades.* 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ

[19]SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escolas em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

[20]TIMÓTEO, Herbert de Oliveira. *Caderno Virtual: potencialidade das TICE no ensino e aprendizagem de História*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG

[21]TAVARES, Luana Ciciliano. *A Educação Histórica e as Mídias digitais construindo o conhecimento histórico em sala de aula*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2015.

[22]TOMAZ, Márcio de Fátimo. *Softwares educacionais e o ensino de História: elementos para uma análise didática*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR

[23]VASCONCELOS JÚNIOR, Luciano Bezerra de. *Concepções de práticas pedagógica evidenciadas em softwares educacionais para o ensino de História: inovação ou tradicionalismo maquiado?*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

A REVISTA DO SERVIÇO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL: RODRIGO MELO FRANCO DE ANDRADE E REDES DE SOCIABILIDADE NA ESCRITA DO PATRIMÔNIO (1937-1947)

THE MAGAZINE OF THE SERVICE OF HISTORICAL AND ARTISTIC HERITAGE NATIONAL: RODRIGO MELO FRANCO DE ANDRADE AND NETWORKS OF SOCIABILITY IN THE WRITING OF HERITAGE (1937-1947)

André Fabrício Silva*
Priscila Faulhaber Barbosa**

**Mestrando pelo programa de Pós Graduação em Museulogia e Patrimônio da UNIRIO MAST / andrefabricio.ufop@gmail.com.*

*** Doutorada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, na área "Itinerários Intelectuais e Etnografia do Saber" . É pesquisadora titular IIII do Museu de Astronomia e Ciências Afins e Pesquisadora Associada do Museu Paraense Emílio Goeldi, onde atua como Editora Associada de Antropologia do Boletim de Ciências Humanas. É professora na pós-graduação em antropologia social da UFAM e da pós-graduação em Museologia e Patrimônio da UNIRIO (PPGMUS). Vice coordenadora do PPG-PMUS/MAST - pfaulhaber@globo.com*

RESUMO

Esse trabalho é parte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – UNIRIO/MAST. Tem por objetivo compreender como se estabeleceu os primeiros conceitos acerca do patrimônio no Brasil a partir da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), tendo como referencial a Revista do SPHAN, o personagem Rodrigo Melo Franco de Andrade e suas articulações na produção dos textos publicados na mesma. Nesse sentido, busca analisar o papel de Rodrigo Melo editor e a articulação desse papel dentro da sua rede de sociabilidade. Nossa metodologia baseou-se na consulta de correspondências trocadas entre Rodrigo Melo e os diversos colaboradores do SPHAN. As cartas encontradas permitiram estabelecer o grau de intimidade entre Rodrigo Melo e colaboradores da Revista, enquanto o mesmo exercia o papel de editor solicitando artigos, propondo estudos, sugerindo e realizando correções, traduzindo textos e criando um campo específico de linguagem em torno da escrita do patrimônio.

Palavras-chave: Rodrigo Melo Franco de Andrade; Revista do SPHAN; Patrimônio; Espaço de sociabilidade; Linguagem de Especialidade.

ABSTRACT

This paper is part of the research developed in the Postgraduate Program in Museology and Heritage - UNIRIO / MAST. It aims to understand how the first concepts about heritage in Brazil were established through the creation of the National Historic and Artistic Heritage Service (SPHAN), based on Revista do SPHAN, the figure of Rodrigo Melo Franco de Andrade and his articulations in the texts published in it. In this regard, it seeks to analyze the role of Rodrigo Melo editor and its articulation within his network of sociability. Our methodology was based on the consultation of mails exchanged between Rodrigo Melo and the various SPHAN collaborators. The letters allowed establishing the degree of intimacy between Rodrigo Melo and collaborators of the magazine, while he was acting as an editor, requesting articles, proposing studies, suggesting and executing corrections, translating texts and creating a field of specific language around the writing of heritage.

Keywords: Rodrigo Melo Franco de Andrade; Revista do SPHAN; Heritage; Space of sociability; Language of Specialty.

Introdução

Nos anos 30 do século passado, o Brasil viveu uma modificação política que representou mudanças na conjuntura política e ao mesmo tempo modificou o entendimento da relação da figura do intelectual com o Estado e com as preocupações voltadas para questão cultural na política brasileira. As mudanças sociais, econômicas e políticas ensejada pela Revolução de 1930 exigiram uma nova organização do Estado brasileiro (MOTA, 1941, p.41), onde a valorização da nacionalidade foi essencial para a estruturação de um projeto de país e para a afirmação do regime, determinando *"em larga medida a coloração do Estado Novo"* (MARTINS, 1977, p.96).

As políticas públicas federais de proteção ao patrimônio cultural no Brasil tiveram início nesse contexto, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), que substitui a Inspetoria Nacional dos Monumentos. A criação do SPHAN se alinhava com os objetivos do Estado Novo, que investiu maciçamente na produção de um universo simbólico, elaborando o primeiro esforço de Estado abrangente na área cultural no Brasil (MICELI,1979). O SPHAN teve um importante papel na consolidação dessa nova nacionalidade: a de exaltar um passado que se encontrava materializado nos monumentos históricos. Dirigido por Rodrigo Melo Franco de Andrade, intelectual mineiro com grande trânsito no meio político, o órgão estabeleceu uma série de práticas, conceitos e interpretações sobre a história, a arte e a cultura nacional presente ainda hoje nas práticas e discursos sobre a proteção ao patrimônio.

Para difundir esse patrimônio, o órgão publicou uma série editorial, formada pela *Revista do SPHAN,* onde foram publicados centenas de artigos envolvendo a identificação, conservação e restauro de monumentos referentes a diferentes aspectos do passado brasileiro. A linha editorial do SPHAN fez parte da primeira iniciativa brasileira de reunião de uma vasta gama de intelectuais e profissionais em torno da temática conservacionista, veiculando pesquisas que versavam sobre diferentes visões sobre o patrimônio nacional.

Neste trabalho, analisaremos os exemplares da *Revista do SPHAN entre* 1937, quando a instituição foi fundada, e 1947, ano em que ocorre sua primeira regulamentação administrativa. A Revista serviu como espaço de estudos de diversos intelectuais brasileiros que despontavam nos anos 1930 e 1940 no bojo dos debates sobre a identidade nacional. Tinha um perfil acadêmico e um público específico, aquela comunidade intelectual que se preocupava com o estudo da história nacional. Institui-se como um lugar dotado de legitimidade para centralizar as discussões sobre o patrimônio. A escolha desse recorte temporal trata-se do período de instalação do órgão, da rotinização de suas práticas, quando se fez necessária a afirmação das atividades empreendidas, sua intensa divulgação através de diversos meios.

Fundamentação teórica

Enquanto confeccionava-se o Decreto Lei Nº35/1937[2], Rodrigo Melo já se articulava para a produção do primeiro número da Revista do SPHAN. Para Marcia Chuva, o investimento numa produção impressa foi uma das eficientes ações adotadas para a formação de um imaginário que visasse proteger o patrimônio histórico e artístico nacional (CHUVA,2009, p.245). Com o intuito de legitimar o discurso do SPHAN, Rodrigo Melo buscou articular uma rede de relações sociais, tecidas por diversos intelectuais. Os artigos publicados por esses intelectuais caracterizavam-se como uma espécie de discurso legitimador das ações do órgão, na concepção do que que deveria ser enquadrado na categoria de patrimônio histórico e artístico nacional, justificando consequentemente o seu tombamento e preservação. Ganha destaque, nesse sentido, o papel do editor.

Para Chartier, o editor tem um papel de natureza intelectual e comercial, caracterizada pela busca de textos, encontrar autores,

[2] O Decreto-Lei Nº 25, de 30 de novembro de 1937, estabeleceu o conceito de patrimônio cultural e criou o instrumento do tombamento.

controlando dentro do processo editorial, desde a impressão da obra a sua comercialização (CHARTIER,1998, p.50). Afirma que a relação entre editor e autor se estabelece pelo que o autor chama de "reciprocidade"[3] compreendido dentro do parâmetro da "dedicatória"[4]. Dentro dessa relação, o editor se beneficia do autor na medida que oferece uma contrapartida, seja ela um cargo, um emprego ou um pagamento pela criação. Além disso, essa relação de "reciprocidade visa oferecer ao editor aquilo que ele já desejava previamente, permitindo afirmar que mesmo não produzindo determinado texto, suas ideias e intenções se encontram implícitas" (CHARTIER,1998, p.50).

Nesse sentido, acreditamos que Rodrigo Melo, enquanto diretor e editor da Revista do SPHAN, soube articular bem esse papel, estabelecendo dentro dessa rede de sociabilidade uma profunda relação de "reciprocidade" e "dedicatória", admitindo assegurar que, em certa medida, boa parte dos debates em torno do patrimônio passava pelo crivo das suas ideias. Rodrigo Melo sempre foi uma figura conhecida no meio intelectual, exercendo, mesmo antes de ser nomeado diretor do SPHAN, o papel de editor em outros jornais[5]. Procuraremos entender, a partir da concepção de Chartier sobre o papel do editor, as ações de Rodrigo Melo diante da Revista do SPHAN que contribuíram para legitimação do discurso oficial sobre o patrimônio histórico e artístico brasileiro.

No que diz respeito aos intelectuais que publicaram na Revista do SPHAN e a escolha dos mesmos para representar o discurso oficial sobre o patrimônio, os estudos realizados por Diana Farjalla Correia Lima acerca dos atributos simbólicos do Patrimônio oferecem ferramentas que podem ajudar a esclarecer as motivações da construção desse espaço de sociabilidade em torno da Revista. Ao tratar do estudo da Linguagem de Especialidade focado no termo/conceito Patrimônio e suas demais designações, Lima esclarece que tais representações estão permeadas por relações de poder que estão presentes nos conjuntos que os formam (LIMA,2010;2013;2014;2015). Aportada teoricamente nos estudos de Pierre Bourdieu, Lima aponta que nesses casos, o poder se expressa pelos termos e conceitos componente da linguagem profissional, que, segundo a autora, atua de forma codificada da comunicação especializada, em que a compreensão e formulação são exclusivas dos agentes do campo, os especialistas e seus pares (LIMA,2010, p.03). O poder simbólico delimita cada espaço do conhecimento demarcando suas fronteiras, estabelecendo a separação dos seus membros de determinado campo dos outros que não se enquadram nesse campo. Para Lima, o domínio de um código cultural (linguagem) referente a determinada área do conhecimento é um elemento unificador para os pares, dando sentido as inter-relações de comunidade. As fronteiras do conhecimento conceitualmente estabelecidas e institucionalizadas no universo cultural estão fundadas no poder simbólico e são espaços de exclusão para os que não dominam os conteúdos específicos de certo campo.

Sendo assim, usaremos os estudos de Lima e Bourdieu para entender a Revista do SPHAN como um espaço de representação do poder simbólico, cuja linguagem profissional em torno do conceito de patrimônio foi demarcada dentro dessa relação entre os membros que configuravam um campo específico nos debates sobre patrimônio. Marcia Chuva aponta que historiadores e historiadores da arte foram os mais

[3] Para Chartier, a reciprocidade é um trato entre Autor e Editor, onde o autor oferece um livro contento o texto que escreveu e, em troca, recebe as manifestações da benevolência do Editor, traduzida em termos de proteção, emprego ou recompensa.

[4] Chartier esclarece: "A dedicatória pode ser, tratando-se de um impresso, a oferta de uma cópia manuscrita com bela caligrafia e ricamente ornamentada. Na cena da dedicatória, a mão do autor transmite o livro à mão que o recebe, a do príncipe, do poderoso ou do ministro. Em contrapartida deste dom, um contra-dom é buscado, seja ele um cargo, um emprego, uma pensão." (CHARTIER,1994, P50.)

[5]Durante a pesquisa realizada na Casa Rui Barbosa, o acesso aos documentos relacionados a Rodrigo Melo confirma que desde os anos de 1920 o mesmo trabalhou como editor em alguns jornais como "O Tempo", provavelmente de Belo Horizonte e "O Diário de S. Paulo".

numerosos a contribuir com artigos para a *Revista do SPHAN*. Responsáveis pela produção de um discurso sobre as origens, esses autores, legitimados pelas fontes inéditas[6], representaram um valor de extrema importância na configuração da nova área de intervenção do SPHAN. A característica da produção discursiva dos historiadores contribuiu para a construção e legitimação do campo que tratava do discurso a respeito do passado que se desejava construir e proteger.

Objetivos e metodologia

Para mergulhar nas redes de relações e entender em que medida Rodrigo Melo articulou, de acordo com seus interesses, o discurso acerca do patrimônio histórico e artístico nacional, uma tarefa se impõe de imediato: a consulta de correspondências trocadas entre Rodrigo Melo e os diversos colaboradores do SPHAN. O exercício de escrever e trocar cartas é uma das práticas culturais modernas de "produção de si". É possível perceber, através das cartas, a publicação de autobiografias, a constituição de uma memória, realizada através da escolha de diversos elementos da escrita presente em uma carta. Por meio da escrita de cartas, o indivíduo atribui significado ao mundo que o rodeia, relacionando com seu tempo presente, construindo nesse sentido uma "identidade de si". Através da análise de correspondências, é possível analisar um "espaço de sociabilidade" privilegiado, pois possibilita aproximações e afastamentos, relações sociais que revelam a multiplicidade de interesses e de negociações postas em prática em momentos e situações específicas. As cartas se encontram no limite entre o público e o privado, revelando o caráter pessoal de quem a escreve e a lê (GOMES,2004, p.7-26).

Pesquisas realizadas na Casa Rui Barbosa e no Arquivo Central do IPHAN permitiram encontrar uma série de cartas trocadas entre Rodrigo Melo e diversos intelectuais ao longo de sua carreira, tanto no período em que foi editor de jornais como do período em que dirigiu o SPHAN. Tratando-se dos colaboradores da *Revista do SPHAN*, dentro do recorte estabelecido, foi possível encontrar diversos documentos a respeito da biografia desses autores, permitindo ver o Rodrigo Melo editor como um grande articulador, buscando especialistas consagrados nas mais diversas áreas para publicarem na Revista. Esses autores constituíram uma rede de alianças e uma reciprocidade nas trocas em que seus discursos legitimavam a ação institucional.

As cartas encontradas, permitem estabelecer o grau de intimidade estabelecido entre Rodrigo Melo e os colaboradores da Revista, e, como em alguns casos, exerceu o papel de editor, solicitando artigos, propondo estudos, sugerindo correções, além de revelar o grau de intimidade estabelecida com os intelectuais que publicaram na Revista. Permite entender a Revista como um espaço privilegiado para a produção e divulgação de um pensamento institucional cuidadosamente articulado, polarizando os debates sobre a temática do patrimônio em um círculo limitado de intelectuais. Reflete a relação de poder simbólico, na medida em que a Revista caracteriza um sistema de poder que delimita o conhecimento de um espaço de saber,

> "determinando a 'propriedade' de um enfoque especializado que, deste modo, formaliza se como marca de "distinção", isto é, "posição" da diferença indicativa da exclusividade de um espaço do conhecimento. Em vista de tal condição de "legitimação", decisão que procede do próprio campo, somente aos agentes do campo é atribuída a "competência" para pensar e agir (acerca das questões do seu domínio). (LIMA,2010, p.04).

O presente trabalho pretende analisar quantitativa e qualitativamente a *Revista do SPHAN*, buscando entender a rede de sociabilidade estabelecida na Revista, a colaboração de profissionais consagrados nas suas respectivas áreas que contribuíram para legitimar o discurso sobre o patrimônio histórico e artístico nacional. Perceber, por meio das cartas e arquivos pessoais de Rodrigo Melo, que a ideia do discurso estabelecido sobre o patrimônio nesse período está vinculada a um núcleo de especialista em áreas específicas, entendendo as ações do

[6] Nesse período era grande a preocupação da instituição na busca de fontes primária para elaboração de seus estudos. Colaborou para uma campanha de pesquisa e levantamento documental que foram sendo acumulados nos arquivos do órgão e consequentemente divulgados na Revista.

SPHAN como poder simbólico que delimita o conhecimento de um espaço do saber, determinando a 'propriedade' de um enfoque especializado (BOURDIEU apud LIMA, 2010).

Revista do SPHAN: espaço de sociabilidade e escrita do patrimônio.

No período do recorte deste trabalho (1937 a 1947) foram publicadas 11 edições. Depois de 1947 a Revista sofreu um hiato de 8 anos, voltando a ser lançada em 1955. Nos 11 volumes analisados, foram publicados 121 artigos, sendo 6 sem autoria. Os artigos com autoria revelam um interessante aspecto a respeito da rede que se estabeleceu dentro da Revista: dentre os 115 artigos publicados com autoria, podemos perceber a ausência de rotatividade. A distribuição de autores por edição pode ser analisada no quadro abaixo:

QUADRO I - Distribuição de autores, entre 1937 e 1947, por edições e número de publicações em ordem decrescente.

Autores	**Edições**	**Número de artigos publicados**
Noronha Santos	1,4,6,8,10,11	6
Artur Cesar Ferreira Reis	5,6,7,8,10,11	6
Salomão de Vasconcelos	2,3,4,5,9	5
Hanna Levy	4,5,6,8,9	5
D. Clemente Maria da Silva	5,6,7,8,9	5
Francisco Marques dos Santos	01,02,03,05	4
Lucio Costa	1,3,5	3
Paulo T. Barreto	1,2,11	3
Joaquim Cardoso	3,4,7	3
Nair Batista	3,4,5	3
Cônego Raimundo Trindade	7,8,9	3
Rodrigo	1, 2	2
Gilberto Freyre	1,7	2
Raimundo Lopes	1,2	2
Godofredo Filho	1,3	2
Mario de Andrade	1,5	2
Carlos Estevão	2,3	2
Alberto Lamego	2,04	2
Estevão Pinto	2,7	2
Lourenço L. Lacombe	2,8	2
Manuel Bandeira	2,6	2
Luiz Jardim	3,4	2
Judite Martins	3,4	2
Luiz Saia	3,8	2
Luiz Camilo	3,4	2
Robert Smith	5,9	2
Serafim Leite	6,8	2
C.F.Ott	7,11	2
J.w Rodrigues	7,9	2
J. de Souza Leão Filho	9,1	2
Gastão Cruls	5,6	2
Afonso de E. Taunay	1	1
Heloisa Alberto Torres	1	1
Roquette Pinto	1	1
Anibal Fernandes	1	1
Nuto Sant'Anna	1	1
Epaminondas de Macedo	1	1
A.L. Pereira Ferraz	2	1
Romulo Barreto de Almeida	2	1
Francisco Venâncio	2	1

Filho		
Deoclécio Redig de Campos	3	1
Helcio Dias	3	1
Afonso Arinos de Melo Franco	3	1
José de Souza Reis	3	1
Maria de Lourdes Pontual	4	1
W.P	4	1
Davi D. da Silva Carneiro	4	1
Sergio Buarque de Holanda	5	1
E. Orosco	5	1
Alberto Rangel	6	1
Ayrton Carvalho	6	1
José de Almeida Santos	6	1
Michel Benisovich	7	1
L.L Vauthier	7	1
Curt Nimuendaju	8	1
Mario A. Freire	9	1
Augusto de Limas Junior	9	1
Aluizio de Almeida	9	1
Mario Ferreira França	9	1
Gilberto Ferrez	10	1
Total de autores: 60		**Total de artigos: 115**

O Quadro I revela que, dentre os 60 autores, pelo menos 30 publicaram em duas ou mais edições da *Revista do SPHAN*. Os motivos para a forte presença dos mesmos autores em diversas edições podem decorrer da formação profissional e a ligação que esses autores estabeleciam com Rodrigo Melo e o SPHAN. Ao consultar os documentos da série Personalidades que se encontram no arquivo do IPHAN, foi possível encontrar diversos documentos relacionados aos autores que publicaram na *Revista do SPHAN*. As cartas trocadas com Rodrigo Melo, os recortes de jornais, os documentos oficiais, revelam um importante aspecto da constituição das ações do SPHAN refletidas do periódico, apontando o pensamento sobre o patrimônio característico a um domínio específico do quadro especializado, demarcando um espaço de especialização e concentração de saberes e poderes (LIMA,2013).

Os 6 autores que mais publicaram na Revista são importantes historiadores e tinham uma ligação direta com o SPHAN, realizando pesquisas para a instituição. Noronha Santo, consagrado historiador carioca, colaborou tanto com a Revista quanto com diversos estudos solicitados por Rodrigo Melo para a pesquisa de bens de interesse do SPHAN para serem tombados na cidade do Rio de Janeiro. Artur Cesar Ferreira Reis foi um importante Historiador e Geógrafo nascido em Manaus. Foi secretário do Instituto Histórico e Geográfico do Amazonas, contribuindo com pesquisa relacionadas ao Amazonas para a Revista. Salomão de Vasconcellos era considerado um insigne historiador de Minas Gerais, autor de obras de grande importância no cenário da produção historiográfica mineira que influenciou toda uma gama de historiadores. Colaborou com o SPHAN realizando pesquisas históricas sobre Minas Gerais. *Hanna Levy*, alemã e historiadora da arte, emigrou para o Brasil em 1937 e, logo após sua chegada, deu início a atividades de professora e pesquisadora em história da arte, realizando cursos e palestras, como para especialização dos técnicos do SPHAN. Colaborou com a Revista escrevendo artigos sobre a História da Arte (NAKAMUTA,2010). Dom Clemente Maria da Silva Nigra, também de origem alemã, emigrou para o Brasil em 1922. Importante Historiador, ingressou no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1937 e realizou importantes pesquisas para o SPHAN sobre objetos religiosos. Francisco Marques dos Santos tornou-se membro do Conselho

Consultivo do SPHAN e permaneceu até o seu falecimento. Um dos grandes colecionadores da cidade do Rio de Janeiro, possuía uma loja de antiguidades na Rua Chile,21, cuja loja era frequentada por diversos intelectuais, alguns deles colaboradores da revista, como Afonso de Taunay, Wasth Rodrigues, Gastão Cruls e o próprio Rodrigo Melo.

Outros colaboradores da Revista e do SPHAN, além de intelectuais consagrados, faziam parte do ciclo íntimo de amizade de Rodrigo Melo. Essa intimidade é revelada nas diversas cartas trocadas por esses intelectuais, funcionários e Rodrigo Melo. A Mario de Andrade, Manuel Bandeira, Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda, Lucio Costa, Judith Martins , Rodrigo Melo solicitava estudos para a Revista do SPHAN em meio a cartas não oficiais trocadas entre eles, escrita à mão, mostrando que, em relação a esse, grupo Rodrigo Melo não se preocupava em estabelecer uma formalidade como diretor do SPHAN. O próprio artigo de Lucio Costa "*Documentação Necessária"*, publicado na primeira edição da Revista, se encontra nos documentos pessoais de Rodrigo Melo da Casa Rui Barbosa escrito a mão, em um bloco de anotações, revelando os traços de intimidade.

Um importante quadro revelado é o grande número de colaboradores da Revista do SPHAN ligados ao Conselho do SPHAN e/ou a Diretórios Regionais. Ayrton de Almeida Carvalho (foi chefe do 1º Distrito Histórico Regional de Pernambuco do SPHAN),Epaminondas de Macedo (Colaborou como engenheiro do SPHAN em Minas Gerais), Godofredo Filho (Foi Poeta e colaborador do SPHAN em Salvador), José Wasth Rodrigues (Pintor, estudioso da pintura histórica, foi Conselheiro do SPHAN), José de Souza Reis (Foi subsecretário do SPHAN de 1938 a 1980), Luis Saia (Era Chefe Regional do SPHAN em São Paulo), Paulo Thedim Barreto (Arquiteto integrante do primeiro grupo de técnicos do SPHAN), além de Lucio Costa(Arquiteto integrante do primeiro grupo técnico do SPHAN) e Judith Martins(Foi secretária de Rodrigo Melo desde a fundação do SPHAN até o ano de sua morte em 1969), já citados anteriormente, todos esses colaboradores ao mesmo tempo que realizavam atividades para o SPHAN, utilizavam o espaço da Revista como legitimação das ações do próprio órgão.

Tendo em vista o perfil dos autores, a análise apurada das 11 primeiras edições da Revista admite perceber a predominância de artigos sobre arquitetura, arte e história caracterizando quase a totalidade das publicações. Permite afirmar que a política editorial do SPHAN visava difundir os valores referentes à preservação do patrimônio cultural brasileiro para um público amplo, mas o caráter predominante dos temas restringia a sua distribuição ao grupo que se interessava em discutir a identidade nacional brasileira e seus monumentos. Visava dar legitimidades as ações realizadas pelo SPHAN consagrando assim os monumentos históricos como patrimônio a serem preservados. Essa relação pode ser vista no quando II abaixo.

QUADRO II – Distribuição de artigos por temas.

TEMAS	**NÙMERO DE ARTIGOS PUBLICADOS**
Monumentos/Arquitetura	46
História da Arte	23
História	39
Etnografia	9
Museus	4

O quadro II especifica como o SPHAN privilegiou objetos do cultural material, da história oficial do Brasil, como foco de preservação, deixando a margem outros elementos da cultural nacional. Para alguns modernistas, as características regionais eram consideradas depositárias da verdadeira identidade nacional. Mario de Andrade em seu anteprojeto de criação do SPHAN, ao definir as obras de artes patrimoniais, inclui as manifestações de artes ameríndias e artes populares, por exemplo, como elementos essenciais pertencentes a cultura nacional. Porém, um exame nos 11 primeiros

exemplares da Revista confirma um perfil de patrimônio que privilegia os bens de "pedra e cal"[7] e pouco se refere sobre outros temas abordados por Mario de Andrade. Tal análise reforça que a imagem alentada pela Revista não refletia a diversidade representada nos antagonismos característicos da cultura brasileira proposta por Mario de Andrade.

Os dados e os documentos confirmam que a Revista representou um espaço de campo estruturado, cuja estrutura de especialistas formada por Rodrigo Melo representava os "produtores e empresários de bens simbólicos" (BOURDIEU apud LIMA, 2013). Lima afirma que as formas culturais institucionalizadas e objetivadas de representação coletiva são anexadas ao campo e encontram respaldo nas funções de representações simbólicas (LIMA,2013). Tais formas aparecem configuradas na Revista como condições para publicar na Revista, de autores que pertencem a um meio especializado, agentes reconhecidos como especialistas nas suas áreas de atuação que se organizam em torno da revista, estabelecendo um campo específico na escrita do patrimônio.

As narrativas históricas sobre o patrimônio abordadas na Revista fazem é descrever os acontecimentos contidos no registro histórico de modo a informar ao leitor o que deve ser tomado como ícone dos acontecimentos a fim de torná-los "familiares". As narrativas sobre o patrimônio nacional é não só uma reprodução dos acontecimentos nela relatados, mas, também, um complexo de símbolos, de elementos linguísticos que fornece ao leitor direções para encontrar na estrutura da Revista similitudes com o discurso do Estado Novo. É notável nas narrativas a unicidade dos objetos, os relatos heroicos, a valoração dos grandes monumentos e da pátria. Expressa ideias e procedimentos do campo representada no grupo seleto de intelectuais que publicaram na Revista. Nos termos da Linguagem de Especialidade, Lima afirma que esta é elemento fundamental, instrumento básico de aplicação na comunicação científica do campo (LIMA,2013). No campo das discussões sobre patrimônio, Rodrigo Melo assumiu o papel de embaixador da "causa", utilizando-se dos estudos publicados na Revista como argumento para reivindicar um caráter "científico", "acadêmico" ao trabalho de identificação e proteção dos monumentos.

[7] O termo é utilizado para designar as principais preocupações das políticas patrimoniais do SPHAN na sua primeira fase sobre a coordenação de Rodrigo Melo Franco de Andrade. Período marcado pela preservação dos monumentos arquitetônicos, referindo-se à sua técnica construtiva.

Considerações finais

A história da *Revista do SPHAN*, nos seus primeiros 10 anos, mostra que além de se estabelecer na qualidade de periódico científico na escrita do patrimônio, serviu como espaço seleto de circulação de intelectuais vinculados ao quadro técnico do SPHAN ou que estabeleciam relações de amizade com o diretor da Instituição. Rodrigo Melo, como editor, soube articular um grupo seleto de historiadores que utilizavam o espaço da Revista para publicarem seus estudos pessoais, assim como os solicitados por ele. Demonstra que, a legitimação do discurso oficial sobre o patrimônio se estabeleceu dentro do periódico, passando pelo crivo de Rodrigo Melo e condicionado a historiadores, historiadores da arte e arquitetos, vinculados ao discurso nacionalista do Estado Novo. No âmbito do Estado Novo, a narrativa descrita na *Revista do SPHAN* produz no imaginário a ideia do patrimônio, da identidade ligada aos monumentos que a Revista deseja resgatar. Os intelectuais ligados a Revista, em sua concepção, são capazes de figurar como representantes legítimos do conjunto da sociedade, atuando como gestores do espolio cultural da nação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario de. Arquivo Central do IPHAN, Série Rodrigo Melo Franco-Subsérie: correspondência (Nominal) /Mario de Andrade, Caixa07/Pasta 02.

ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. Arquivos Pessoais da Fundação Casa Rui Barbosa, Fundo Rodrigo Melo Franco de Andrade, pasta Correspondências Pessoais – Lucio Costa, RMF Pini 1.

BANDEIRA, Manuel. Arquivos Pessoais da Fundação Casa Rui Barbosa, Fundo Rodrigo Melo Franco de Andrade, pasta Correspondências Pessoais – Manuel Bandeira, RMF Cp 24.

BARROSO, Paulo Thedim. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades /BARROSO,Paulo Thedim . Caixa 14/ Pasta 48.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. MES: SPHAN. Números 1 a 11. Anos 1937 a 1947.

CARVALHO, Ayrton de Almeida. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades / Ayrton de Almeida Carvalho. Caixa 20/Pasta 68.01.

CHARTIER, Roger, 1945. A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes – {São Paulo}; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, {1998}.

CHUVA, Márcia Regina Romero. Os arquitetos da memória:sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). Rio de Janeiro:Editora UFRJ, 2009.

COSTA, Lucio. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades /Lucio Costa. Subsérie Correspondências por remetente (I ao X) E Rodrigo M.F. Andrade(I) CX03/P 10.

FILHO, Godofredo. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades /Godofredo Filho, Caixa46/Pasta 61.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo. In.: GOMES, A.C. (Org.). Escrita de si, escrita da história. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.p.7-27.

LIMA, Diana Farjalla Correia. Atributos simbólicos do patrimônio: museologia/"patrimoniologia" e informação em contexto da linguagem de especialidade. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, v. 11, 2010.

_____Museologia, campo disciplinar da musealização e fundamentos de inflexão simbólica: 'tematizando' Bourdieu para um convite à reflexão. Museologia & Interdisciplinaridade, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília. Brasília, PPGCI UnB, v. 2, n. 4, p. 48-61, 2013. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/museologia/article/view/9627/7117>. Acesso em: jun. 2015.

_____MUSEALIZAÇÃO E PATRIMONIALIZAÇÃO: FORMAS CULTURAIS INTEGRADAS, TERMOS E CONCEITOS ENTRELAÇADOS. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação: além das nuvens, expandindo as fronteiras da Ciência da Informação (15.: 2014: Belo Horizonte, MG).

_____ Patrimonialização e valor simbólico: o "valor excepcional universal" no patrimônio mundial. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, v. 16, 2015.

MACEDO, Epaminondas. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades / Epaminondas Macedo. Caixa 66/Pasta 220.03.

MARTINS, Judith. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades / Judith Martins. Caixa 71/Pasta 146.

MARTINS, Wilson, 1921 – História da inteligência brasileira / Wilson Martins. – São Paulo: Cultrix: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977- 78.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-45).* Lisboa: Difel, 1979.

MOTA, Carlos Guilherme, 1941- Ideologia da cultura brasileira: 1933-1934 pontos de partida para uma revisão histórica. 4. Ed. 2. Impressão. – São Paulo: Ática, 1980.

NAKAMUTA, Adriana Sanajotti . Hanna Levy no SPHAN: História da Arte e Patrimônio / [org. Adriana Sanajotti Nakamuta]. – Rio de Janeiro: IPHAN/DAF/Copedoc, 2010.

NORONHA, Francisco Agenor Noronha. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades /SANTOS, Francisco Agenor Noronha. Caixa 107/Pasta 344-346.

REIS, Artur Cesar Ferreira. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades / Artur Cesar Ferreira Reis. Caixa 97/Pasta 323.02.

RODRIGUÊS, J.W. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades /J.W. Rodriguês, Caixa99/Pasta 328.10.

SAIA, Luis. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades /SAIA, LUIS. Caixa 113/Pasta 370.

SANTOS, Francisco Marques dos. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades / Francisco Marques dos Santos. Caixa 108/Pasta 108.01.

SILVA NIGRA, Dom Clemente Maria da. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades / Dom Clemente Maria da Silva Nigra. Caixa 112/Pasta 368.

SOUZA, José de. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades /REIS, José de Souza. Caixa96/Pasta 320.

A CULTURA MATERIAL ESCOLAR TEUTO-BRASILEIRA: CARTILHAS E MEMÓRIAS

ABSTRALA CULTURA MATERIAL ESCOLAR TEUTO-BRASILEÑA: CARTILLAS Y MEMORIAS

Elias Kruger Albrecht[a],
Patrícia Weiduschadt[b],

[a] Mestrando em Educação/Universidade Federal de Pelotas/ e-mail eliask.albrecht@gmail.com

[b] Doutora em Educação/UNISINOS/ Profª no PPGE/Universidade Federal de Pelotas/e-mail prweidus@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas cartilhas escolares alemãs produzidas entre 1923-1933 por editoras ligadas a sínodos luteranos e destinadas em sua maioria para alfabetização em escolas religiosas. Entende-se que estas cartilhas escolares, além de promoverem a escolarização de sujeitos em determinado período, compõem parte da cultura material escolar dos imigrantes alemães/pomeranos que colonizaram a região meridional do Rio Grande do Sul. Assim, este texto ocupa-se em pensar estas cartilhas escolares em sua materialidade como objetos de seu tempo [FELGUEIRAS, 2001, 2005; MENESES, 1998], e também como um patrimônio cultural [FUNARI & PELEGRINI, 2006], que constitui parte da memória escolar teuto-brasileira e ainda pretende-se compreender estes objetos escolares a partir de [CANDAU,2016 e MENESES, 1992] como sociotransmissores e referenciais da memória

Palavras chave: Cartilhas alemãs, Cultura material, Ativadores de memórias

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar algunas cartillas escolares alemanas producidas entre 1923-1933 por editoriales ligadas a sínodos luteranos y destinadas en su mayoría para alfabetización en escuelas religiosas. Se entiende que estas cartillas escolares, además de promover la escolarización de sujetos en determinado período, compone parte de la cultura material escolar de los inmigrantes alemanes / pomeranos que colonizaron la región meridional de Rio Grande do Sul. Así, este texto se ocupa en pensar (FELGUEIRAS, 2001, 2005, MENESES, 1998), y también como un patrimonio cultural (FUNARI & PELEGRINI, 2006), que constituye parte de la memoria escolar teuto-brasileña y aún pretende, si comprende estos objetos escolares a partir de (CANDAU, 2016 y MENESES, 1992) como sociotransmisores y referenciales de la memoria.

Palabras clave: Cartillas alemanas, Cultura material, Activadores de memorias

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar quatro cartilhas escolares que integram parte da cultura material escolar dos imigrantes alemães/pomeranos[8] na região meridional do Rio Grande do Sul. Trata-se portanto das cartilhas *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien*[9] e da *Mein Rechenbuch*[10], produzidas pela editora Rotermund ligada ao Sínodo Sul-Rio-Grandense[11]. E das cartilhas *Schreiblesefibel für Unterricht der Elementarklassen*[12] e *Erstes Lesebuch; für Evangelisch Lutherische Schulen*[13], produzidas pela editora Concórdia ligada ao Sínodo de Missouri[14]. Estas cartilhas foram elaborados entre 1923 e 1933 em língua alemã para atender as escolas teuto-brasileiras que geralmente possuíam base religiosa e eram custeadas pelos pais. Essas cartilhas eram geralmente a base de alfabetização e iniciação a leitura de todos os filhos das famílias teuto brasileiras ligadas aos sínodos luteranos, sendo um objeto importante para o cotidiano familiar desse grupo.

Destaca-se nesse trabalho as categorias de cultura material escolar e patrimônio cultural, ancorado teórico e metodologicamente em [FELGUEIRAS, 2001, 2005; MENESES, 1998] que entendem a cultura material escolar como elemento que determina o uso e a dinâmica na transmissão dos saberes e em Funari e Pelegrini [2006] que define patrimônio cultural como o conjunto de bens materiais e imateriais transmitido de pais para filhos, de geração em geração. Considera-se ainda segundo Meneses [1992], estes objetos escolares como suportes e referenciais da memória, considerados também conforme Candou [2016] como elementos e recursos sociotransmissores que funcionam como ativadores da memória.

É importante destacar que o objetivo deste estudo não é promover uma análise aprofundada do conteúdo das cartilhas escolares, mas, sim, pensá-las como objetos com as características do seu tempo [MENESES, 1998] e como parte integrante de uma cultura material escolar subjetiva ligado a memória alemã/pomerana e por sua vez, pode ser considerado patrimônio cultural.

Após essas palavras iniciais, buscar-se-á a seguir fazer uma aproximação teórica e metodológica com o campo no qual o estudo está inserido. Para assim poder tecer algumas considerações sobre a materialidade das cartilhas alemãs e pensá-las como uma ramificação do patrimônio cultural teuto-brasileiro.

Cultura material escolar como patrimônio cultural e ativador da memória social: algumas reflexões teóricas-metodológicas

Cada vez mais as pesquisas realizadas no campo dos estudos da História da Educação têm-se dedicado a estudar e conhecer as instituições escolares por intermédio de sua materialidade, como os mecanismos utilizados na instrumentalização dos educandos. Essas novas abordagens buscam afastar-se da documentação oficial como diretrizes e legislação, dedicando-se a conhecer e compreender o contexto escolar em suas especificidades. Para tanto, muitos materiais escolares serão privilegiados, especialmente as cartilhas e livros escolares, para a realização de pesquisas com o intuito de compreender os diferentes usos e práticas culturais operadas por intermédio da escola.

A falta de acervos especializados dedicados ao resgate e a preservação da materialidade da memória escolar fez pesquisadores em diferentes lugares do mundo se debruçar à criar centro especializados dedicados a

[8] Pomeranos é o nome dado aos imigrantes que vieram ao Brasil da antiga Pomerânia que se situava nas costas do mar Báltico, território atualmente incorporado pela Alemanha e Polônia. Hoje a sua cultura praticamente está extinta naquela região mantendo-se viva entre algumas comunidades no Brasil que ainda preservam o dialeto e algumas práticas culturais e religiosas. Ver SCHAFFER 2012. A cultura pomerana foi muitas vezes silenciada em detrimento da cultura alemã. Para saber mais do silenciamento dos pomeranos ver em THUM, 2010.

[9]Cartilha para as escolas alemãs no Brasil, ano 1927 editora Rotermund.

[10] Meu livro de cálculo, ano 1933, editora Rotermund.

[11] Sínodo Sul-Rio-Grandense: atual Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Ver Dreher (1984)

[12] Cartilha para Ler e Escrever - ensino para educação básica, década de 1920, editora Concórdia.

[13] Primeiro livro de leitura para escolas evangélicas Luteranas, década de 1920, editora Concórdia Publishing House.

[14] Sínodo de Missouri: atual Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Ver Weiduschadt (2007)

preservação e à pesquisa dos diferentes objetos que compõem a cultura escolar [NUNES, 2003]. Como é caso de Pelotas/RS, onde mantem-se atuante junto a Universidade Federal de Pelotas/UFPel, dois grandes centros nacionalmente conhecidos no campo da História da Educação e suas ramificações que é o CEDOC (Centro de Documentação) ligando ao CEIHE (Centro de Estudos e Investigação em História da Educação) e o HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares).

O interesse dessas instituições na preservação da cultura material escolar tem-se tornado um importante facilitador para quem objetiva estudar os objetos escolares como livros, cartilhas, cadernos e outras formas de registro escolar que atuaram como interlocutores no processo de ensino e aprendizagem em culturas e épocas distintas, permitindo assim a realização de trabalhos étnicos e culturais, além de serem referência na preservação da memória escolar. É nesse sentido entende-se em Piere Nora [1993], que a condição fundamental na constituição dos lugares de memória é a intenção, ou seja, o uso que damos a esses espaços e objetos, que procuram enfatizar um representação[15] de um passado e uma noção de continuidade e pertença.

O objetivo inicial desse trabalho, não é falar sobre esses espaços dedicados a preservação dessas memórias escolares e sim sobre cartilhas escolares alemãs, mais especificamente destacar sua materialidade. Porém, entendeu-se oportuno, trazer algumas considerações sobre a importância desses espaços de rememoração para a história da educação. É nesse sentido que Felgueiras [2011], afirma que o ato de "conservar é tornar acessíveis as fontes é indispensável à verificação dos trabalhos e interpretações efetuadas, à continuidade de outras análises assim como à manutenção do registro desses testemunhos, como alicerces da memória "[p.76]. Ou seja, a salvaguarda desses objetos é importante para a problematização de aspectos sociais, culturais, materiais e também a representação cultural exercida sobre o objeto. Além de testemunharem o passado. Nora [1993].

A partir dessas premissas destaca-se em Funari e Pelegrini [2006] a importância de pensar essas cartilhas escolares como um patrimônio cultural[16], pois carregam as marcas e a subjetividade da identidade de uma sociedade espécime que as produziu e as utilizou, portando assim a identidade, a ação e a memória de um grupo étnico-social e cultural teuto-brasileiro.

Destaca-se ainda em Funari e Pelegrini (2006) que o patrimônio cultural além de bens materiais deixados de pais para filhos ou por determinada sociedade, são os valores e os significados atribuídos pelas pessoas a esses objetos. Logo o seu valor cultural está na representatividade que tais objetos têm dentro de um grupo social devido aos valores por eles acentuados.

Essas cartilhas escolares, tornam-se assim, com base em Candau (2016) significativos ativadores de memórias, pois mobilizam uma série de elementos que são representados a partir desses dispositivos, que segundo o autor são importantes "sociotransmissores" devido a todos mecanismos ativados através delas. As cartilhas, estimulam assim a construção de um discurso memorial à partir dos elementos a elas associados, por isso denominados por Meneses (1992) de suportes ou referencias de memória, tendo em vista que os diferentes objetos carregam ideias, sentidos e valores e tem a capacidade de mobilizar a memória das pessoas sobre experiências e acontecimentos que não seriam ativados sem esse contato. Sob essa mesma perspectiva no texto "o teatro da memória" (1994) Ulpiano T. Bezerra de Meneses afirma que:

> [...] os objetos materiais só dispõem de propriedades imanentes de natureza físico-química: matéria-prima, peso, densidade, textura, sabor, opacidade, forma geométrica,

[15] Utiliza-se o conceito de representação como um instrumento de conhecimento mediato, capaz de repô-lo em memória, portanto mobilizadores em torno dos quais o indivíduo constrói a sua identidade [PESAVENTO, 2005].

[16] Artº 216 da Constituição Brasileira - São considerados patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

> etc.etc.etc. Todos os demais atributos são aplicados às coisas. Em outras palavras: sentidos e valores (cognitivos, afetivos, estéticos e pragmáticos) não são sentidos e valores das coisas, mas da sociedade que os produz, armazena, faz circular e consumir, recicla e descarta, mobilizando tal ou qual atributo físico (naturalmente, segundo padrões históricos, sujeitos a permanente transformação), [p.27].

Assim, preservar esses materiais que compõem a cultura escolar não se trata de recompor um cenário material, mas de entender os objetos escolares em sua interação social. Conforme lembra Meneses(1998), são registros que carregam métodos, técnicas e práticas de ensino que nos permite conhecer tanto a materialidade como a subjetividade de culturas em épocas distintas.

Magalhães [2006] define os manuais escolares como uma construção cultural, que estrutura o ato do conhecimento, materializa a relação pedagógica e configura o campo da cultura escolar. Como objeto material, o manual escolar segundo Frade [2004] não representa, apenas uma pedagogia para ensinar a ler, mas também uma cultura gráfica e material de um período. Assim segundo Magalhães [2006].

> O manual escolar tem uma materialidade; espécime e produto autoral, editorial, mercantil, ele é mercadoria e produto industrializado e comercializado, com características próprias e que cumpre objetivos específicos nos planos científico, social e cultural [p. 7].

Essas premissas apontam que "os traços da materialidade inscritos nos objetos orientam leituras que permitem perceber dados essenciais sobre a organização econômica, social e simbólica [...] do objeto" [MENESES, 1998, p. 91]. Sob o mesmo ponto de vista Vidal [2009], afirma que "os objetos da escrita permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de fazeres ativados no interior da escola [p. 31]". Nesse sentido, vários aspectos relevantes da organização da cultura escolar podem ser compreendidos a partir das características físicas dos objetos que compõem esse contexto escolar.

Pode-se inferir que a natureza física dos manuais escolares trazem marcas específicas à memória que são provocadas a partir do contado visual com o material. São portanto ativadores de memórias e testemunhas memoráveis de seu tempo. Como fontes guardam as marcas de sua historicidade oferecendo subsídios para o historiador refletir sobre o passado. Pesavento [2005].

Após essa aproximação teórico e metodológico, objetiva-se a seguir pensar a materialidade da cartilha e as representações memoriais sobre elas exercidas. Nesta secção deve-se desenvolver as problemáticas de pesquisa e aprofundar questões sobre o objeto e/ou discussão teórica.

A Materialidade e a memória das cartilhas: uma análise das conexões estabelecidas entre o suporte e a subjetividade.

Cabe destacar que foi levado pela motivação em estudar as estruturas sociais e econômicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem em escolas sinodais, que as cartilhas escolares despontaram como instrumentos significativos para analisar o processo de escolarização nestas instituições.

Conforme Felgueiras [2011, p. 77] "geralmente é o acaso ou o esquecimento que fazem chegar até nós restos da atividade de ensino e aprendizagem". De fato essa foi uma das primeiras constatações ao empreender esse estudo. Poucas foram as cartilhas localizadas, em sua maioria preservadas pela ação do tempo por terem ficadas esquecidas nos porões e sótãos de casas antigas. E pela conscientização e mobilização de pessoas e órgãos especializados, que em algum momento entenderam ser importante preservar estas cartilhas que já tiveram funções utilitárias de transmitir conhecimento. E é justamente por essa sua função utilitária, de objeto produzido e grande quantidade para um curto tempo de uso e o pouco interesse por parte da sociedade civil e institucional em preservar esses materiais, [CHOPPIN, 2002].

Ao se tratar de cartilhas alemãs ainda existe o agravante da política de nacionalização do

ensino[17] que segundo Kreutz [1994, p.61], "(...) induziu a uma destruição generalizada da memória histórica. livros, revistas, almanaques, jornais e muitos outros documentos do período, foram destruídos, tanto pelos agentes da Nacionalização quanto pelos próprios teuto-brasileiros, como autodefesa." Assim a salvaguarda destas cartilhas se justifica pelas função simbólica e memorial da cultura escolar alemã/pomerana. E como documento histórico, possibilita pesquisas em âmbito cultural, social e econômico.

Assim ao falar sobre a materialidade destas quatro cartilhas alemãs, quer-se também pensá-las como objetos mediadores para a construção de uma narrativa do passado, devido a funções nelas exercidas. Além disso "os objetos materiais funcionam como veículos de qualificação social [MENESES, 1998]. Ou seja, elas têm muito a dizer sobre a sociedade que as produziu. Logo a preocupação com a preservação da memória e do patrimônio cultural, histórico e educativo das escolas sinodais perpassa pela carga representativa destas cartilhas que são testemunhas guardadas da cultura escolar alemã/pomerana. Conforme podemos observar na figura abaixo.

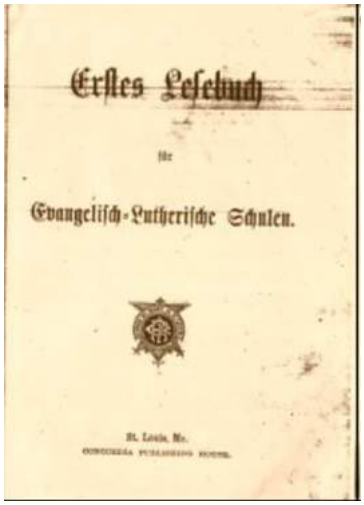


Figura 1. Cartilha Erstes Lesebuch
Fonte. Acervo Particular

A Figura 1 refere-se a cartilha de primeiras leituras *Erstes Lesebuch*, produzida pela editora Concórdia. A mesma não informa o ano de sua produção, mas com base nas informações apresentadas em seu prefácio subtende-se ser uma das primeiras cartilhas do Sínodo de Missouri utilizadas no Brasil. Isto porque se trata de uma versão norte-americana adaptada à realidade brasileira. O conteúdo da cartilha, é organizado por sequência de texto e ilustrações dedicados a trabalhar questões relacionadas a vida religiosa, como publicações de orações, de passagens bíblicas, dos dez mandamentos e também de questões comportamentais de cunho familiar e social, a partir de representação direta e objetiva. Além disso a materialidade da cartilha destaca os aspectos étnicos e culturais do público a qual era destinada e também aos recursos editoriais da época como os aspectos tipográficos, ilustrativos, papel entre outras disposições que à caracterizam como um suporte de memória [CANDAU, 2016].

Conforme Nora [1993, p.16], os lugares de memória são: "toda a unidade significativa de ordem material ou ideal, da qual a vontade dos homens ou o trabalho do tempo fez um elemento simbólico do patrimônio da memória de uma comunidade qualquer". Logo, é significativo a preservação dos objetos didáticos e o estudo da sua materialidade, não no sentido de explicá-lo, mas de preservar a memória de um trabalho intelectual elaborado sobre os padrões industriais e códigos culturais contemporâneos a época e a sociedade que o produziu.

A configuração do suporte material contribui, segundo Chartier [1996] para a compreensão dos usos nele operados e acrescenta ainda ser possível observar a influência da materialidade sobre o texto. A figura a seguir destaca-se nesse sentido.

[17] Conjunto de medidas tomadas durante o regime político do Estado Novo 1937-1945 para diminuir a influência das comunidades de imigrantes estrangeiros no Brasil e forçar sua integração junto à população brasileira. Para saber mais sobre ver Kreutz [2010].



Figura 2. Cartilha Schreiblesefibel
Fonte. Acervo particular

Apartir dos apontamentos supracitados entende-se que a cartilha *Schreiblesefibel*, Figura 2, configura-se como sendo um importante marco industrial da editora Concórdia. Suas características materiais diferenciam-se significativamente frente a cartilha *Erstes Lesebuch*, em sua forma de apresentação.

Apesar de ambas serem do tipo brochura, sendo as folhas presas entre si por uma costura e cola e unidas por uma capa de papel mais mole, que as fixa ao material da capa, ela traz uma apresentação visual com a ilustração de duas crianças, uma sentada à mesa e a outra escorada em seu ombro dividindo o mesmo livro. Para Cardoso (2005) a capa típica dos livros no Brasil, por volta da década de 1920, era apenas a reprodução em papel cinza e amarelo, dos caracteres tipográficos que apareciam na página de rosto. A ilustração na capa se tratava de uma técnica ainda pouco usada no Brasil. Tratava-se portanto, de uma técnica inovadora para a época.

Somente ai já é possível uma problematização das mudanças e permanências em uma linha editorial em um curto espaço de tempo, visto que ambas são da década de 1920. A imagem trata-se de uma representação comportamental, o que se justifica nos estudos de Weiduschadt [2007] ao afirmar ser um dos princípios do Sínodo de Missouri era formar bons cristãos.

Segundo Meneses [1983] grande parcela das informações sobre o objeto podem ser observados em sua materialidade. Porém "[...] sua carga de significação refere-se sempre, em última instância, às formas de organização da sociedade que os produziu e consumiu" [108]. Como produto cultural a cartilha é o resultado do trabalho intelectual do autor e produtor somado a propriedade ética do sínodo mais a identidade da sociedade teuto-brasileira para a qual foi produzida. Assim a cartilha não representa apenas um produto cultural, mas um suporte dos inúmeros filtros culturais sobre ela exercida. Logo o seu valor cultural está na carga representativa do documento, [FUNARI & PELEGRINI, 2006].

Outro importante suporte de memória é a cartilha Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien. Cuja a imagem abaixo corresponde a capa da cartilha e apresenta com base em Cardoso [2005], características comuns à maioria dos livros produzidos na década de 1920: capa dura estilo brochura, folhas semelhantes ao papel jornal, transparecendo levemente as fibras e impressão preto e branco.



Figura 3. Cartilha Fibel
Fonte. Acervo HISALES

A cartilha é um das primeiras produções didáticas da editora Rotermund, foi publicada pela primeira vez em 1878 pelo Pastor Dr. Wilhelm Rotermund, fundador e proprietário da editora. A mesma passou por sucessivas edições e reelaborações até o ano de 1932. Durante esse período, além de Rotermund, dois outros autores reproduziram a cartilha,

Nack e também Reinaldo Heuer, que, a partir de 1924, passou a reelaborá-la em duas versões. A edição A, (Ausgabe A - Deutsche Schrift) escrita alemã com a letra gótica, e a edição B (Ausgabe B - Lateinschrift) de escrita latina, sendo que as edições anteriores possuíam uma única versão. Somente essas informações já permitiriam a realização de um estudo sobre a evolução cultural e material desta cartilha.

Dividida em primeiro e segundo ano escolar a cartilha *Fibel*, Figura 3, é também amplamente ilustrada, reproduzindo um contexto visual que remete às situações do cotidiano ou da realidade local das comunidades teuto-brasileiras, além de possuir um apêndice ilustrativo ensinando a fazer origami - objetos de papel dobrado. Logo os aspectos da materialidade nos permitem compreender mais amplamente a relação entre o livro e as práticas culturais de seu uso, [FRADE, 2010].

Entende-se que são justamente essas particularidades que tornam essas cartilhas objetos passiveis de serem salvaguardados. Pois além de permitirem conhecer a estruturam material, social, escolar e pedagógica [MAGALHÃES, 2006, p.5], possibilitam a realização de estudos étnicos e culturais.

Entre as cartilhas localizadas, a *Mein Rechenbuch* abaixo representada é entre as quatro a mais emblemática, conforme podemos observar.



Figura 4. Cartilha Mein Rechenbuch
Fonte. Acervo CEDOC

A cartilha *Mein Rechenbuch*, Figura, 4 como se pode observar, ela difere das outras cartilhas trazendo uma capa de tonalidade amarelada e com uma ilustração bastante sugestionável representando duas crianças e uma imagem do que no imaginário popular pode ser confundida com a figura do maligno. Logo, a representação ilustrativa pressupõe que a matemática era algo assustador, o que é no mínimo curioso em se tratando que uma cartilha produzida por uma editora ligada a uma instituição religiosa. Qual seria a motivação? Nesse sentido é de fundamental importância questionar o contexto da produção do impresso para entender sua materialidade, pois segundo Luca [2008] "os discursos adquirem significados de muitas formas, inclusive pelos procedimentos tipográficos e pelas ilustração que os cercam" [p.140]

Impressa no ano de 1933, com o objetivo de auxiliar professores protestantes e católicos. A cartilha foi elaborada por dois autores cuja a única informação é a nomenclatura do nome abreviada seguido do sobrenome, sendo eles W. Nast e L Tochtrop. Já o ilustrador subtende-se que teriam sido um senhor de sobrenome Wrede.

O material usado na produção da cartilha é semelhante às demais cartilhas. Porém é visível que ela sofre um processo de modernização, fato que se comprova através de duas outras cartilhas produzidas pela editora Rotermund na década de 1930. Tal fato pode ter se dado por influência da editora Concórdia que já produzia capas ilustradas. É um caso a ser considerado. Porém é sabido que, segundo Cardoso [2005], a partir dos anos trinta começa a haver, no Brasil, um maior investimento gráfico em capas de livros.

No que concerne à organização, a cartilha é de alfabetização numérica dedicada aos anos iniciais e segue o padrão ilustrativo da Fibel, dando um amplo destaque a linguagem visual e as atividades do meio rural, do cotidiano doméstico e comercial.

Estes recursos gráficos bem como o modo de apresentação e organização da cartilha, permitem assim, não apenas conhecer o contexto editorial desse período, mas também o peso cultural da sociedade que as produziu.

É nesse sentido que Funari e Pelegrini [2006] entendem que o patrimônio cultural está pautado pelas referências e percepções dos bens culturais nas suas dimensões testemunhais do cotidiano.

As cartilhas que integram este estudo podem ser vistas como o resultado de ações sociais historicamente construídas dentro dos primórdios da educação escolar no Rio Grande do Sul. Desta maneira entende-se que estas cartilhas são as representações da memória escolar com as particularidades e as expressões de um grupo social especifico, no caso os teuto-brasileiros. Portanto trata-se de uma referência cultural material e também imaterial onde estão representados o modo de fazer e a maneira de pensar de sujeitos em épocas e espaços distintos.

Conclusões

Este texto ao propor uma discussão sobre a materialidade das cartilhas alemãs, com atenção voltada para a importância da preservação da cultura material escolar, buscou compreender as práticas instaladas no interior do espaço escolar. Pensá-las como uma ramificação do patrimônio cultural teuto-brasileiro deve-se ao fato de compreender que estas cartilhas são suportes por excelência da memória e dos modos de fazer e pensar educação dentro de uma comunidade étnica e cultural especifica.

Os autores mobilizados nesse estudo chamam a atenção para a grande importância que a salvaguarda desse materiais tem para a história da educação. As cartilhas possibilitam ao pesquisador adentrar no interior do espaço escolar e conjecturar um conjunto de práticas, disciplinas, normas, ritos e representações que contribuíram para formação de indivíduos em épocas distintas.

Pela observação dos aspectos analisados, entende-se que para pensar cultura material escolar como um patrimônio cultural, é antes de qualquer coisa, afirmar o caráter de suporte de uma lembrança representado naquele objeto. Ou seja, trata-se de transmitir uma memória e representar uma identidade, exercendo assim o papel de uma memória mediada. E é nesse sentido que se entende que as cartilhas analisadas nesse trabalho são instrumentos de socialização da memória devido as informações e conteúdos pedagógicos nelas salvaguardados.

Como objetos materiais essas cartilhas representam as características editoriais de uma época com suas limitações e tecnologias. E como suportes da memória, guardam as marcas desse período, tanto no aspecto físico, como social e cultural. São portanto, conforme Felgueiras [2005, p. 89] "vestígios que tornam possível revisitar o passado e constituir cadeias temporais, que estruturam a percepção e a memória," uma vez que sem elas a memória escolar teuto-brasileira poderia ter permanecido com limites de acesso e compreensão.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Artº 216 da Cultura. Brasília 1988. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso, 25 abr. 2018.

[2] CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.

[3] CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. IN: CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 1996, p 231-254.

[4] CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 11, p. 5 -24, abril 2002.

[5] CARDOSO, Rafael. O Início do Design de Livros no Brasil. In: CARDOSO, Rafael. *O design brasileiro, antes do design: Aspecto da história gráfica, 1870-1960*. São Paulo: Cosacnaify, 2005, p. 160-197.

[6] DREHER, Martin Norberto. *Igreja e Germanidade*: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Porto Alegre: EST, 1984.

[7] FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. *Pro-Posições*, Campinas; v. 16, n. 1, p. 87- 102, jan./abr. 2005. Disponível on-line em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/46-dossie-felgueirasml.pdf> Acesso: 18 abr. 2018.

[8] _____. Herança educativa e museus: Reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: v.11, n.1, p.67-92, jan./abr. 2011.

[9] FUNARI, Pedro P. A.; PELEGRINI, Sandra de C.A. *Patrimônio histórico e Cultural*. Rio de janeiro: Zahar, 2006.

[10] FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilha Analytica publicada por Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1ª, 2004, Rio de Janeiro/RJ. *Anais*... Rio de Janeiro: FCRB, 2004, p. 1- 17. Disponível on-line em <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/isabelcristina.pdf> Acesso 26 abr. 2018.

[11] KREUTZ, Lucio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

[12]_____.Escolas éticas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). *Poiésis*, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71-84, jan./jun. 2010. Disponível on-line em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/527> Acesso: 18 ago. 2018.

[13] LUCA, Tânia Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PÍNSKY, Carla Bassanezí. *Fontes históricas*, 2.ed., São Paulo: Contexto, 2008, p. 111-153

[14] MAGALHÃES, Justino Pereira de. O manual escolar no quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação. Lisboa: v 1, p. 5-14, set/dez, 2006. Disponível on-line em: <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/OManualEscolar> Acesso: 25 abr. 2018.

[15] MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, cativa da Memória? – para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n.34, p.9-24 1992.

[16] _____. Memória e Cultura Material: documentos Pessoais no Espaço Público. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro: v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998. Disponível on-line em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view%20File/2067/1206 > Acesso: 18 abr. 2018.

[17] _____. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. v.2, n.1, p.9-42, jan./dez. 1994. Disponível online em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5289> Acesso: 24 abr. 2018.

[18] _____. A cultura material no estudo das sociedades antigas. *Revista de história da USP*, São Paulo, n.115. p.103-117. 1983 Disponível online em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61796/64659> acesso: 09 jul. 2018.

[19] NORA, Pierre. Entre memória e História: A problemática dos lugares. *Projeto História*, são Paulo; v.10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível on-line em < https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763> Acesso: 18 abr. 2018.

[20] NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. In: LEAL, Maria C. e tal. *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Edições Loyola. 2003. p. 9-26.

[21] PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

[22] SCHAEFFER, Schirlei Conceição Barth. *Descrição Fonética e Fonológica do Pomerano falado no Espirito Santo. 2012.130* f. Dissertação (Mestrado em Estudos

Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória/ES, 2012.

[23] THUM, Carmo. *Educação, história e memória: Silêncio e reinvenções pomeranas na serra dos tapes.* 2009. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2009.

[24] VIDAL, Diana Gonçalves Vidal. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*: v.9, n.1, p.25-41, Jan/Jun2009. Disponível on-line em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf > Acesso: 25 abr. 2018.

[25] VIERO, Tatiane Vedoin; CASTRO, Renata Brião de; WEIDUSCHADT, Patrícia; ARRIADA, Eduardo. Acervos escolares: possibilidades e aproximações entre a Arquivologia e a Museologia. *Revista Museologia e Patrimônio*, vol.10, n 2, p. 33 – 53, 2017. Disponível on-line em: < revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/download/.../584> Acesso 18 ago. 2018.

[26] WEIDUSCHADT, Patrícia. *O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas* do século XX: Identidade e cultura escolar. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas/RS, 2007.

PONTE INTERNACIONAL MAUÁ: UM LUGAR DE MEMÓRIA

PUENTE INTERNACIONAL MAUÁ: UN LUGAR DE MEMORIA

Fatiane Fernandes Pacheco
Mestranda PPGMP-UFPEL-fatianepacheco@gmail.com

RESUMO

A Ponte Internacional Barão de Mauá está localizada na fronteira entre o Brasil e Uruguai ligando as cidades de Jaguarão e Rio Branco. É uma construção de 1930, resultado de um acordo entre os países, que os aproximou política, econômica e culturalmente. A leitura do espaço pela percepção da memória torna-se um importante instrumento para compreender os laços entre a memória e o lugar. Partindo do conceito de lugares de memória de Pierre Nora, o texto procura expor como a ponte apresenta-se nas memórias da população fronteiriça como uma referência importante para continuidade de sua história, de vida e de sua cultura. A pesquisa utilizou narrativas orais dos moradores de ambos os lados da fronteira buscando analisar o reconhecimento da ponte como um lugar de memória para a população fronteiriça.

Palavras chaves: Ponte Internacional Mauá, Memória, Lugar.

RESUMEN

El puente internacional Barón de Mauá está ubicado en la frontera entre Brasil y Uruguay conectando las ciudades de yaguarón y Río Branco. Es una construcción de 1930, resultado de un acuerdo entre los países, que los acercó política, económica y culturalmente. La lectura del espacio por la percepción de la memoria se convierte en un importante instrumento para comprender los lazos entre la memoria y el lugar. A partir del concepto de lugares de memoria de Pierre Nora, el texto busca exponer cómo el puente se presenta en las memorias de la población fronteriza como una referencia importante para la continuidad de su historia, de vida y de su cultura. La investigación utilizó narrativas orales de los habitantes de ambos lados de la frontera buscando analizar el reconocimiento del puente como un lugar de memoria para la población fronteriza.

Palabras clave: Puente Internacional Mauá, La memoria, Lugar.

Introdução

A Ponte Internacional Barão de Mauá liga as cidades de Jaguarão, no lado brasileiro e Rio Branco, no lado Uruguai considerada um Patrimônio Cultural do MERCOSUL para ambos os países. Esse espaço fronteiriço onde está localizada a ponte apresenta-se por uma história compartilhada, com base na economia e na cultura, ou seja, um intercâmbio de mercadorias e costumes.

Entender esse espaço como resultado das relações sociais pré-existente que condiciona o registro de um tempo passado, como um testemunho da história do lugar. Ao longo do tempo estas experiências foram acumulando em ambos os lados em relação ao lugar deixando assim sua marca na paisagem.

O significado sócio cultural do lugar é alimentado pelas memórias de diferentes gerações, assim como o sentimento de pertença a um dado espaço. A ponte conserva um volumoso e profundo acúmulo de fatos que vêm marcando de maneira significativa a memória da população fronteiriça.

Assim a população converge esforços em busca de uma memória coletiva, vinculada a lembrança, valores e sentimentos, que são fundamentais para o pertencimento e reconhecimento de laços identitários com lugar.

A Ponte Internacional Mauá como um lugar do passado e também do presente, ou seja, espaço em relação ao tempo e também com a memória. As escolhas memoriais feitas pelo grupo, essas representações que um grupo faz de si mesmo (memória compartilhada) são escolhas, que fazem referência a sua identidade.

A metodologia utilizada foi método de história oral, com entrevista aberta com um roteiro semiestruturado, mas também foram considerados depoimentos espontâneos das pessoas sobre questões presentes no roteiro. Nas entrevistas buscou examinar a forma de narrar, subsidio para refletir a relação que a população fronteiriça mantém com a Ponte.

As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro baseado no levantamento de dados bibliográfico e documental sobre a Ponte Internacional Barão de Mauá, para a definição dos entrevistados se deu pelo grau de envolvimento dos mesmos com a ponte, isto é, moradores de ambos os lados da fronteira que vivencia ela no seu dia a dia, seja por serem indicados por seus estudos da história desta região de fronteira, seja por serem pessoas que dependem da ponte como meio de sustentação econômica.

A intenção da escolha empregada está na possibilidade de trazer para dentro da pesquisa os diferentes olhares sobre uma temática comum, compartilhamentos memoriais contados sobre diferentes perspectivas de quem as viveu, mas de formas e percepções diferentes. Tal intencionalidade vem de encontro com as palavras de Portelli (2010, p.35) quando lembra que "a história oral é uma arte que requer vários sujeitos, para os quais a diferença é tão necessária quanto a consonância.

Para melhor compreender a memória que emerge do social, representada pelas narrativas do grupo selecionado foi utilizado alguns teóricos entorno dos conceitos de memória e identidade.

Halbwachs (2003) expõe que a memória é construída socialmente, assim como a representação que a sociedade vai ter dela própria. Para o autor, a construção da memória é algo que acontece através dos quadros sociais, que "são estímulos de que a memória coletiva se serve para recompor uma imagem do passado que concorde em cada época com os pensamentos dominantes da sociedade" (p.10), pois, são estímulos essenciais que estruturam, reorganizam e auxiliam na construção das lembranças sobre o passado no presente.

Candau (2016) ao citar as diferentes manifestações da memória[18] afirma que somente a metamemória faz parte da construção identitária. O autor enfoca as diferentes formas e possibilidades ou não do

[18]CANDAU (2016), os a diferencia como protomemória a memória habito, a segunda como memória propriamente dita (evocação) seria uma recordação ou reconhecimento e terceira como a metamemória que seria a memória forte.

compartilhamento da memória (memória coletiva). Para ele a "existência de atos de memória coletiva não é suficiente para atestar a realidade de uma memória coletiva. Um grupo pode ter os mesmos marcos memoriais sem que por isso compartilhe as mesmas representações do passado" (p. 35)

Para elucidar as discussões e os resultados da pesquisa, este trabalho está dividido em três momentos: no primeiro momento apresenta o espaço transformado pela construção da Ponte Internacional Barão de Mauá e como esse espaço construído apresenta-se como um lugar, revelando-se um espaço significativo para população fronteiriça.

No segundo momento baseado no conceito de lugares de memória de Pierre Nora como esses lugares auxiliam na reconstrução das lembranças sobre o passado no presente, e o papel da memória como um elemento essencial na manutenção da coesão do grupo e também de pertencimento do grupo ao lugar. No último abrange a ponte como um instrumento da memória para população fronteiriça.

O espaço fronteiriço

A ponte Internacional Barão de Mauá localizada na fronteira entre Brasil e Uruguai é um espaço que representa o dialogo de duas culturas marcadas pela disputa de um território, um lugar de encontro entre dois países vizinhos que acumulam uma história de conflitos e negociações construídas na região pelo diferentes tempos históricos.

A formação das cidades de Jaguarão e Rio Branco estão inseridas no processo de expansão das ocupações portuguesas e espanholas no território americano e nas estratégias de fixarem-se para garantir a posse do território.

Após as disputas entre Portugal e Espanha, o Brasil, Uruguai e Argentina estavam envolvidos no controle da navegação na Bacia do Prata é nesse instante como formar de marcar a posse da região as duas povoações foram oficialmente reconhecidas. Arredondo foi oficializada como povoado em 1831 (em 1953 seu nome foi alterado para vila Artigas e em 1909, para Rio Branco) no ano seguinte, em 1932 o lado brasileiro com um decreto imperial que levou a guarda do Cerrito a condição de Vila do Espirito Santo do Cerrito de Jaguarão (1855 foi eleita a condição de cidade com o nome de Jaguarão).

Em 1918 os dois países vizinhos assinam um acordo para a construção de uma ponte com intuito de aproximá-los política, econômica e culturalmente. Para compreendermos o Tratado de 1918, que estabeleceu o pagamento da dívida do Uruguai com o Brasil, precisamos entender o estado do Rio Grande do Sul do século XIX. As disputas pela dominação da bacia do Prata eram constantes durante o início do século XIX.

Para crescer e fortalecer nesse espaço geográfico era preciso impedir que o país vizinho fizesse o mesmo. Nesse contexto político Buenos Aires, antes mesmo da independência da Argentina, mantinha uma disputa com Montevidéu. A capital do novo país queria assegurar que seu porto seria o único da região a realizar exportações e importações, pois com isso a capital da Argentina ganharia o domínio de todo o interior e também do Uruguai.

Em 1849 a República Oriental do Uruguai encontrava-se arrasada, sendo assim, o governo uruguaio pede ajuda ao governo brasileiro, mas nesse momento o Brasil enfrentava vários problemas com o tráfico de escravos. O governo imperial não tinha condições de apoiar financeiramente o Uruguai. A solução encontrada foi oferecer um empréstimo particular, em dinheiro, para o governo do Uruguai em nome de Irineu Evangelista de Sousa, o empresário brasileiro Visconde de Mauá.

A inauguração da ponte acontece após três anos de sua construção, no dia 30 de dezembro de 1930 com abertura da solenidade de inaguração, onde recebe o nome Ponte Internacional Barão de Mauá em referência ao brasileiro Irineu Evangelista de Souza (Barão de Mauá) devido a sua participação como Plenipotenciário Platino, sendo financiador do dinheiro que foi

emprestado ao Uruguai, na guerra contra Rosas (CALDEIRA, 1997).

A Ponte Internacional Mauá apresentava como uma novidade para época, pois foi construída através de um sistema de concreto armado, isto é, a adesão entre o concreto de cimento e o ferro, processo este que diminuía o tempo de execução da obra, como também seu custo, pelo seu estilo a ponte foi considerada a primeira de concreto armado da América do Sul (SOARES, 2007).

Passados quarenta e sete anos desde a data de inauguração, ocorrida em 1930, o Uruguai declarou a Ponte Internacional Mauá como Monumento Histórico Nacional. No Brasil, demorou um pouco mais para isso ocorrer. Somente em 2011 ela recebe a primeira medida de proteção por parte do IPHAN, como o primeiro bem cultural binacional. No ano seguinte, foi reconhecida pela Comissão do Patrimônio Cultural do MERCOSUL (CPC), como o primeiro bem binacional reconhecido como Patrimônio Cultural pelos países do MERCOSUL. Assim, a ponte tornou-se um patrimônio institucionalizado.

A ponte Internacional Mauá apresenta-se como um testemunho da história de uma população fronteiriça, do seu passado, visto que consolida lembranças registrando informações ocorridas ao longo do tempo, significados e vivências que acabam por conta a história do lugar.

A apropriação simbólica que as pessoas vão conferir a um espaço e o que vai torna esse um lugar. Em uma perspectiva cultural simbólica do espaço geografo Yi-Fu Tuan, apresenta o espaço como uma abordagem sócio espacial, ou seja, a relação do individuo com o espaço representativo, destacando a experiência do homem e suas atitudes em relação ao meio ambiente. Dessa forma, o espaço e lugar estão correlacionados e são tratados como elementos ambientais.

Neste contexto Yi-Fu Tuan (1983) enfatiza que o espaço torna-se um lugar pela experiência das pessoas "o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que conhecemos melhor e o adotamos de valor", então, o espaço identificado como familiar, logo se torna um lugar.

As relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos no ambiente é o que torna esse um lugar íntimo, assim o "lugar ou o meio ambiente é o veículo de acontecimentos emocionalmente fortes ou é percebido como um símbolo" (TUAN, 1980, p.107) Assim, a valorização do espaço esta atrelada a identificação do lugar pelos indivíduos como enfatiza Lineu Castello (2007, p.14) o "lugar é um espaço qualificado, ou seja, um espaço que se torna percebido pela população por motivar experiências humanas a partir de apreensão de estímulos ambientais". Dessa forma, atribui a percepção a responsável por essa valorização que as pessoas têm do espaço.

Para Castello (2007, p.15) a percepção do lugar é desenvolvida por estímulos diversos, tão diversificados quanto "as relações entre as pessoas e o ambiente está entre a sensação restrita de um usuário ate uma experiência coletiva [...] um ponto de interesse coletivo", a percepção do lugar e resultado dos estímulos da interação entre as pessoas e ambiente.

As pessoas se sentem melhor em certos espaços. Ou, em outras palavras, certos espaços se distinguem dentro do espaço maior onde se situam as pessoas e, ao se distinguirem, se tornam percebidos de maneira diferente. Em geral, são espaços percebidos como detentores de qualidades. Diz-se, então que esses espaços são percebidos como lugares por seus usurários (CASTELLO, 2007, p.12).

As pessoas qualificam um determinado espaço pela percepção do ambiente no dia a dia, assim sendo Castello aborda três designações de lugares se originaram da interação entre as pessoas e ambiente que são eles: lugar da aura, lugar de memória e lugar da pluralidade; no primeiro faz conotação atmosfera espacial de um lugar e seu espirito, já o segundo diz respeito a dimensão temporal e último a relação interpessoais.

Conforme Castelo (2007) são as pessoas, o uso e a relação com o tempo que conferem um status diferenciado a um lugar, esses por

vez passa a serem considerados pelas cidades como lugares de memória, ou seja, as "lembranças de acontecimentos do passado da cidade, evocados por locais que conectam as edificações históricas a memória dos efeitos comuns da gente comum em lugares comuns à memória de mitos e de tradições da vida urbana".

Os lugares ampliam e organizam o espaço em centros de significados. Para Carlos (1996, p.16) "o lugar guarda em si, não fora dele, o seu significado e as dimensões do movimento da história em constituição enquanto movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo". Os indivíduos no seu dia a dia tem um sentimento de referência e identificação grupal refletida nos lugares, reconhecendo-se e diferenciando dos demais.

Os lugares ao assumirem um significado passam a fazer parte da memória de determinado grupo, a memória de um passado comum e de uma identidade social que faz com que o grupo se sinta parte daquele espaço. As representações memoriais que a ponte provoca na população fronteiriça são intensificadas pela memória coletiva, vinculadas às lembranças, valores e sentimentos.

A população local vivência a fronteira de forma diferenciada como afirma o interlocutor M. G. C.[19] "como se fosse uma extensão do Brasil para dentro do Uruguai ou uma extensão do Uruguai para dentro do Rio grande do Sul", assim a ponte torna-se um elemento importante nesse espaço de fronteira, onde em momentos distintos na trajetória de suas vidas, ou seja, por diferentes tempos estabelecendo um instrumento memorável e significativo, necessário na interação desse grupo no espaço. Ela aguça a percepção das pessoas em geral que ali transitam, mas é a população fronteiriça que a vivencia no seu cotidiano de modo diferenciado, tendo centralidade na sua constituição imaginária de mundo. Logo, constitui as articulações desta gente com o tempo diferenciando-se do turista que a utiliza em momentos específicos da sua passagem pelo lugar.

Desse modo, a Ponte Internacional Barão de Mauá passa a ter um sentido para comunidade local relacionando a sua imagem as lembranças, pois ela como patrimônio cultural refere-se ao cotidiano da representação histórica do encontro cultural de dois países. Assim sendo o seu reconhecimento como patrimônio cultural se mantém e se constrói na permanência de uma lembrança (reconhecimento), isto é sentimento de pertencimento.

1.1. Lugar de memória

O historiador francês Pierre Nora na obra Leslieux de mémoire (NORA, 1993), aborda memória pela história, apresenta a expressão "lugares de memória" como o uso do espaço e a sua relevância histórica. São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico, funcional. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se sua imaginação o investe de uma aura simbólica (p. 21).

As edificações em sua materialidade são capazes de fazer rememorar a forma de vida daqueles que no passado deles se utilizaram. Não apenas o valor material que a edificação carrega, mas os significados e vivências ali experimentadas, pois a memória pode ser despertada através desses lugares no presente.

> [...] as diferentes memórias estão presentes no tecido urbano, transformando espaços em lugares únicos e com forte apelo afetivo para quem neles vive ou para quem os visita. Lugares que não apenas tem memória, mas que para grupos significativos da sociedade, transformam-se em verdadeiros lugares de memoria (GASTAl, 2002, 77).

Nora (1993, p.9) explica que "a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto", assim os lugares auxiliam na reconstrução das lembranças sobre o passado no presente, apresentam significados específicos em termos da memória que eles carregam tornando assim importantes referências para a identificação de um grupo.

[19] M. G. C. morador da cidade Jaguarão/Brasil, março de 2018.

Sendo assim, Nora vai definir os lugares de memória como espaços criados pelos indivíduos como um lugar de pertencimento. A memória torna-se um componente essencial para manter o sentimento de continuidade histórica desse grupo, pois tem o seu valor atrelado às experiências vivenciadas pelo grupo, então o individuo acessa suas memórias através do grupo a qual faz parte naquele espaço.

Halbwachs (2004) aponta a espacialidade da memória como um espaço que funciona como um marco da memória importante e que nos auxilia tanto na formação quanto na evocação das memórias, garantindo o sentimento de continuidade. Para ele a lembrança é construída pelo individuo através de quadros sociais, eles constituem mecanismos que estruturam, reorganizam e auxiliam na reconstrução das lembranças sobre o passado no presente como a própria linguagem e as relações de espaço e tempo.

O individuo que lembra é habitado por um grupo de referência, assim Halbwachs (2003) explica que "a memória individual existe, mas esta enraizada dentro de quadros sociais, ligada às representações coletivas estabelecidas por grupos sociais". Os indivíduos não lembram sozinhos necessitam de um grupo afetivo, construído pelo convívio social com outras pessoas para essa lembrança tornar-se consistente.

> Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoa que não se confundem (HALBWACHS, 2003, p.30).

Nossa memória é formada por nossa participação social e nossa codificação e compreensão desse mundo. Nossa memória individual seria, no seu limite, um ponto de vista da memória coletiva, segundo Halbwachs (2003, p. 61) "a representação das coisas evocada pela memória individual não é mais que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas", então podemos falar em memória coletiva a partir do momento em que evocamos um evento que teve lugar na vida de um grupo.

> Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWCHS, 2003, p.39).

Desta forma, cada caso de evocação busca confirmação, por isso que é um ato social de interação com o outro. De fato, Halbwachs assegura que estamos inseridos em grupos na sociedade e que nossas lembranças estão sempre permeadas pelas ideias e impressões estabelecidas pelo grupo. Desse modo, não apenas os indivíduos lembram-se das coisas, como também grupos e as mais diversas coletividades.

Os monumentos, edificações, festas e tradições são importantes para estruturação da memória de uma sociedade, conforme Halbwachs (2003) "cada sociedade recorda o espaço ao seu modo [...] de modo a construir um quadro fixo onde encerra e localiza suas lembranças". Assim o autor enfatiza que "não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial" (p.170).

De acordo com o autor precitado (2003) lugares datas, palavras e formas de linguagem seriam representações partilhadas por todos aqueles que têm lembrança. Para o autor a capacidade de lembrar quando assumimos o ponto de vista de um ou mais grupos e nos situamos em uma ou mais correntes do pensamento coletivo. Logo a memória social não seria uma expressão do que aconteceu no passado, mas uma construção coletiva do passado realizada pelos indivíduos de uma determinada coletividade.

Dessa forma, a memória coletiva passa a ser uma memória constituída por grupos e esses constituídos por essa memória. A memória que emerge do social, representada pelas narrativas dos fronteiriços de Jaguarão e Rio Branco parte da função da evocação de uma lembrança, para o qual convergem os esforços de busca de uma memória coletiva, vinculada a lembrança, valores e sentimentos, que são fundamentais de forma de pertencimento e reconhecimento.

Portanto para Halbwachs as memórias individuais ou coletivas estão marcadas socialmente, o que o individuo lembra por que está conectado com a sociedade do qual ele pertence, os marcos sociais que estão ao seu redor carregam representações da sociedade da necessidade dos valores de moral da sociedade da qual pertence.

> [...] quando falamos em memória, não falamos de um "espelho do passado", mas de um fato do presente, porque o conteúdo da memória pode ser o passado, mas a atividade de recordar, a atividade de contar a história do passado é uma atividade do presente, e a relação que se coloca é uma relação entre presente e passado. (PORTELLI, 2010, p.11)

Segundo Candau a memória é representativa, lembrar e esquecer é uma seleção e, é isso que alimenta o sentido de identidade, pois para ele a metamemória faz parte da construção identitária, assim a metamemória é uma representação que fazemos das próprias lembranças, como nos vemos e identificamos no presente. Conforme autor, a metamemória opera nos sujeitos como memória coletiva. A representação de memória é entendida como "um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros do grupo" (Candau, 2016, p. 24).

Para Candau (2016, p.44) "uma memória forte é uma memória organizadora no sentido de que é uma dimensão importante da estruturação de um grupo e, por exemplo, da representação que ele vai ter de sua própria identidade". Quando se trata de memória social, a compreensão desses funcionamentos e conexões é absorvida de diversas maneiras, tanto pelos indivíduos como pela coletividade. Como podemos perceber a memória ativa a percepção de si e dos outros, é um trabalho de organização e seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência, ou seja, de identidade.

A memória contribui como sugere Michael Pollak (1989), para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõe uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade. Nessa busca pela coesão, pelo passado comum e pelo sentimento de pertencimento, com vistas a traçar uma trajetória comum, a cidade pode até escrever e reescrever seu passado, juntando fragmentos e reorganizando-os. Assim sendo, os lugares destacam-se por expressar-se como um espaço capaz de se unir ao individuo como um instrumento da memória. A ponte Internacional Mauá seria esse instrumento da memória para população fronteiriça.

A ponte pela narrativa da população fronteiriça

A ponte (*Figura 1*) como um espaço social articula a dimensão do cotidiano de travessia, de ponte propriamente dita, mas também articula a dimensão de um discurso como patrimônio, logo ela apresenta se como um lugar de vários significados nas narrativas memoriais para gerações diferentes, assim como aponta Bosi (2003, p.199-200) "cada geração tem de sua cidade, a memória de acontecimentos que são pontos de amarração de sua história". Uma memória compartilhada por meio de memórias individuais.



Figura 1. Ponte Internacional Mauá vista de Jaguarão
Fonte: (A autora, 2017).

A história oral é um método possibilita a captura da memória social (por meio da

memória individual) e significações na quais a oralidade e a cultura material estão articuladas. Conforme Thompson:

> A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação [...]. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade [...] ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. (1998, 44).

A ponte como suporte de informações da cultura material do passado, articulada com a oralidade tem um grande potencial para entendimento das dinâmicas sociais neste espaço de fronteira, desde a atribuição de valor ao seu reconhecimento enquanto um lugar de memória para população fronteiriça. Conforme expõe Pierre Nora:

> A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos é, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetíveis de longas latências e de repentinas revitalizações. (1993, p.9)

As entrevistas com a população fronteiriça abrangem uma dimensão de rememoração, tal como define Bosi (2003) a memória como um trabalho de recuperação de passado pelas diferentes experiências vivenciadas pela comunidade local nesse lugar até momento presente. Esse processo de rememoração da população fronteiriça com o a ponte mostra como este espaço torna um lugar significativo para ambos os lados.

A memória "gira em torno da relação passado–presente, e envolve um processo continuo de reconstrução e transformação das experiências relembradas", em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que memórias escolhemos para recordar e relatar (é, portanto, relembrar), e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo. (THOMSON, 1995, p. 57)

As narrativas de rememoração dos moradores locais sobre a ponte aparecem calçadas na memória de um passado de união. Essas lembranças escolhidas e alinhadas entre a memória e lugar contam a história de um passado de união que se quer preservar para as futuras gerações, propiciando assim o sentimento de continuidade histórica de harmonia do grupo através da experiência do cotidiano na ponte. Conforme podemos observar no relato de um morador jaguarense:

> [...] assegura para gerações futuras - e uma construção que marcou época na união de dois povos que lutaram muito entre si pela conquista de terras e isso ai a ponte selou o aspecto social interligou dois países irmãos[20].

Assim como também menciona um interlocutor do outro lado da fronteira:

> [...] todo eso que llega enaltecer una ora característica de lo que nosotros identifica todo eso me parece bárbaro, eso es nuestra unión el puente nos une, nosotros aquí en el Río Branco, por casualidad en el Uruguay somos Hermanos, nos sentimos un poco brasileño[21].

A ponte é percebida na memória da população fronteiriça em momentos distintos na trajetória de suas vidas, ou seja, por diferentes tempos estabelecendo um instrumento memorável e significativo, necessário na interação desse grupo no espaço, como podemos perceber nos relatos a cima. As relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos ao longo do tempo foram acumulando em ambos os lados em relação ao lugar deixando assim esse sentimento de união como relatou o entrevistado. Aliás, este status diferenciado que os moradores locais conferem a essa fronteira é uma relação do tempo e seu uso.

> Quando guri a gente ia muito assistir cinema, tinha pequeno cinema no Uruguai, então aos domingos havia um forte movimento da população para assistir filmes no cinema do Rio Branco [...] nos íamos quase que diariamente buscar carne no Uruguai que era mais barato e o leite também, tinha aquelas carroças que faziam fretes, as Bolantas [...] de quatro rodas que a gente ia à localidade da coxilha e pagava uma pequena importância[22].

Já o interlocutor do outro lado:

> [...] iba en bicicleta de este niño a yaguarón, para comprar cosas para mi madre. Era un niño

[20] Idem 3.

[21] Entrevista realizada em agosto de 2017 com E. S. Morador da cidade de Rio Branco.

[22] Idem 4.

> como se dice "niño de mandalete" [...] decía voy a viajar al exterior voy a yaguarón[23].

Como podemos perceber com os relatos acima, o indivíduo que lembra utiliza da memória coletiva do grupo ao qual está inserido como referência, assim Halbwachs (2003) explica que a memória individual existe, mas está enraizada dentro de quadros sociais, ligada às representações coletivas estabelecidas por grupos sociais. Os indivíduos não lembram sozinhos, necessitam de um grupo afetivo, construído pelo convívio social com outras pessoas para essa lembrança tornar-se consistente.

Contudo, as entrevistas indicaram que as reminiscências dos moradores da fronteira estão entrelaçadas com a história sobre a sua vida e o lugar. Então a ponte como uma parte significativa da história individual dos indivíduos que se conecta a de um grupo.

Considerações finais

Ao longo deste artigo procurou-se discorrer como um lugar torna significativo para um grupo, podendo vir a tornar-se um lugar de memória.

Ao consideráramos que a memória é diferente e pluralizada, teremos diversos agentes produzindo e difundindo uma representação do passado. Assim, segundo Pierre Nora, a memória vai recorrer aos valores que cultivamos individualmente que por sua vez está, intimamente, associada à memória coletiva, porque constitui um elemento de negociação importante no convívio social.

Através das entrevistas realizadas com moradores de ambos os lados da fronteira foi possível dar visibilidade a uma trama de memórias compartilhadas por eles em relação à Ponte Internacional Barão de Mauá.

Assim, podemos constar que ponte é intensamente vivenciada pela população fronteiriça no seu cotidiano, como elemento unificador para os moradores locais, carregada de afetividade como também sem dúvida de estética, pois o lugar constitui–se de muitos significados para os moradores locais.

Portanto a Ponte Mauá articula o passado e o presente da população fronteiriça e suas capacidades de materializar e evocar parte da memória social, pois, as memórias ainda estão vivas no cotidiano da população fronteiriça. Assim, esta valorização do passado está vinculada ao presente, de modo que os lugares ao assumirem um significado, passam a fazer parte da memória de determinado grupo, a memória de um passado comum e de uma identidade social que faz com que o grupo se sinta parte daquele espaço.

[23] Entrevista realizada em abril de 2018, com L. A. A. L. Morador da cidade de Rio Branco.

REFERÊNCIAS

[1] ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 2 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

[2] BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos.* 5 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1985

[3] _____. Memória da cidade: lembranças paulistanas. In: *Estudos Avançados*, vol.17, n.47, 2003. p.198-211.

[4] CALDEIRA, Jorge. *Mauá: Empresário do Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

[5] CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.

[6] CARLOS, Ana Fani A. O *Lugar No/Do Mundo.* São Paulo, HUCITEC, 1996.

[7] GASTAL. S. Lugar de memória: por uma nova aproximação teórica ao patrimônio local. In: *Turismo investigação e crítica.* São Paulo: Contexto, 2002.p. 69-81

[8] CASTELLO, Lineu. *A percepção de Lugar: repensando o conceito de lugar em arquitetura-urbanismo.* Porto Alegre: PROPAR-UFRGS, 2007

[9] HALBWACHS, Maurice. *A memória Coletiva*. Tradução Beatriz Sidou, São Paulo: Centauro, 2003.

[10] _____. *Los marcos sociales de la memoria.* Caracas: Anthropos Editorial, 2004

[11] MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. Estudos

Históricos, Rio de Janeiro, v. 11, p. 89-103, 1998.

[12] NORA, Pirre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História,* n° 10, pp. 07-28, 1993.

[13]POLLAK, Michael. *Memórias, Esquecimento, Silêncio.* Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

[14] PORTELLI, Alessandro. *Ensaios de História Oral.* Trad. Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

[15] PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. *Mnemosine*, v. 6, n. 2, 2010.

[16] SOARES, Eduardo Alves de Souza. *Ponte Mauá: Uma História.* Porto Alegre: E.A.S.S/Evangraf, 2007.

[17] THOMSON, Alistair. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. *Projeto História*. São Paulo, 15, 1995.

[18] THOMPSON. Paul. *A voz do passado: historia oral.* Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra,1998.

[19] TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: Um espaço da percepção, atitude e valores do meio ambiente.* 2 ed. São Paulo: Difel,1980.

[20] _____. *Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência.* São Paulo: Difel, 1983.

Entrevistas:

[21] E. S. morador da cidade Rio Branco/Uruguai, agosto de 2017. Entrevista concedida a Fatiane Fernandes Pacheco.

[22] M. G. C. morador da cidade Jaguarão/Brasil, março de 2018. Entrevista concedida a Fatiane Fernandes Pacheco.

[23] L. A. A. L. morador da cidade de Rio Branco/ Uruguai, abril de 2018. Entrevista concedida a Fatiane Fernandes Pacheco.

INVESTIGANDO O PATRIMÔNIO: ESCUTAR, ESCREVER E TEORIZAR

INVESTIGATING HERITAGE: LISTENING, WRITING AND THEORIZING

Davi Kiermes Tavares[a]
José Paulo Siefert Brahm[b]

[a]*Professor Mestre/Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, câmpus Eunápolis, e-mail: dakita@uol.com.br*

[b]*Doutorando, Bolsista CAPES - Código de Financiamento 001/Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Pelotas, e-mail: josepaulobrahm@gmail.com*

RESUMO

Este artigo pondera sobre uma das muitas modalidades de delineamento de pesquisa, e das mais praticadas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais – o Estudo de Caso. Tal modalidade foi utilizada em pesquisa de mestrado desenvolvida e defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas, nos anos de 2015 e 2016, pelo primeiro autor. A pesquisa teve como unidade social de estudo (caso único) um cemitério étnico, particular e secular, na cidade de Recife, investigado na perspectiva patrimonial. Nessa, o seu autor procurou refletir, seguindo a proposta de Pierre Bourdieu em "Introdução a uma sociologia reflexiva" (2002), a importância da "interrogação sistemática de um caso particular" para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes, ocultas "debaixo das aparências de singularidade". Em outras palavras: neste artigo, discutimos um método de investigação por meio de exemplo concreto. Subsidiam este empreendimento a produção bibliográfica específica sobre o assunto de autores como Yin (2015), Becker (1993), Gil (2009), Goldenberg (2011).

Palavras-chave: Estudo de Caso, Patrimônio, Cemitério.

ABSTRACT

This article considers one of the many modalities of research design and of the most practiced in the scope of the Human and Social Sciences - the Case Study. The same was used in master's research developed and defended in the scope of the Post-Graduation Program in Social Memory and Cultural Patrimony of the Federal University of Pelotas, from 2015 and 2016, by one of the authors. The research had as social unit of study (unique case) an ethnic, private and secular cemetery, in the city of Recife, investigated in the patrimonial perspective. In it, the author sought to reflect, following Pierre Bourdieu's proposal in "Introduction to a Reflective Sociology" (2002), the importance of "systematic interrogation of a particular case" to remove from it the general or invariant properties, hidden "beneath the appearances of singularity ". In other words: In this article, we discuss a method of investigation by means of the concrete example. Subsidies of this enterprise are the specific bibliographic production on the subject of authors such as Yin (2015), Becker (1993), Gil (2009) and Goldenberg (2011).

Keywords: Case Study, Heritage, Cemetery.

Introdução

Instigados pela proposta do Seminário Temático 6, "trabalhar com investigações voltadas para a discussão do patrimônio cultural em sua materialidade/imaterialidade", visamos, neste artigo, ponderar sobre uma das muitas modalidades de delineamento de pesquisa e das mais praticadas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais – o Estudo de Caso.

Quando mencionamos tal delineamento, temos em mente uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um "todo", seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2011, p. 33). O Estudo de Caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. De fato, o patrimônio, por toda a potencialidade e nuances que possui ou, melhor, atribuídos pelos sujeitos, tem nesse método de pesquisa uma das melhores maneiras de compreendê-lo. Por isto, ele foi utilizado em pesquisa de mestrado desenvolvida e defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas, nos anos de 2015 e 2016, por um dos autores. A unidade social de estudo (caso único) foi um cemitério étnico, particular e secular, na cidade de Recife, investigado sob a perspectiva patrimonial. Assim posto, em outras palavras, vale dizer que nosso interesse aqui é discutir um método de investigação por meio de exemplo concreto.

Desenvolveremos o argumento sugerido acima em duas etapas. Num primeiro momento, situaremos o Estudo de Caso em seu aspecto teórico. Depois, a história do campo, onde serão expostos questões mais intrínsecas da pesquisa

O Estudo de Caso e algumas de suas características

O Estudo de Caso não é fácil de resumir como uma forma única e coerente de pesquisa social. Na realidade, pensamo-lhe mais como um "enfoque" de pesquisa que foi nutrido por diferentes aportes teóricos. Alguns desses derivam da ciência social fenomenológica e enfatizam a interação social e a construção social de significados *in situ*, ao passo que outros resultam de modelos médicos e mesmo criminológicos, dando bem maior ênfase ao observado "objetivo", estudando o "caso" individual, isto é, o paciente ou o deliquente. Todos os enfoques têm em comum a ênfase no estudo aprofundado, mas divergem sobre onde traçar os limites de um caso e sobre em que medida o pesquisador pode elaborar uma descrição definitiva analisando "o caso". Aqui, vamos privilegiar o ponto de vista sociológico amplo em vez da perspectiva médica, ou seja, nós levamos em consideração muito mais a percepção da construção social do caso, o local do encontro social como ação social.

O Estudo de Caso é um "enfoque" de pesquisa que procura lidar com a complexidade da atividade social e descrevê-la, a fim de representar os significados dos atores sociais individuais trazem para esse âmbito e constroem neles. Pressupõe que a "realidade social" é criada por meio da interação social, embora situada em determinados contextos e histórias, e procura reconhecer e descrever antes de tentar analisar e teorizar – isto é, ele dá precedência à descrição sobre a explanação. Ele presume que as coisas podem não ser como parecem e privilegia a investigação profunda em lugar da cobertura: compreender "o caso" em vez de generalizá-lo ao conjunto de uma população. Quando o pesquisador de estudo de caso tem de optar entre profundidade e abrangência, a escolha recomendada é sempre a profundidade.

A virtude do Estudo de Caso é que ele pode tomar um exemplo de uma atividade e utilizar diversos métodos e fontes de dados para estudá-lo e examiná-lo. Ele pode assim chegar a uma "descrição densa" (GEERTZ, 2014) de um fenômeno para representá-lo do ponto de vista dos participantes. Dessa

maneira, é possível elaborar estudo de caso de instituições, programas, políticas, que visam dizer as coias como elas são do ponto de vista dos participantes, bem como responsabilizar a política pelas complexas realidades de implementação e pelas consequências involuntárias de sua aplicação. O Estudo de Caso é, portanto, específico, descritivo, indutivo e, em última instância, heurístico, pois procura "iluminar" o entendimento dos leitores sobre uma questão.

Com frequência o Estudo de Caso sofre críticas por não ser possível generalizar um caso ou um pequeno número de casos na população em estudo como um todo. Entretanto, muitos relatórios de Estudo de Caso sugerem que suas descobertas têm, quando menos, pertinência e interesses gerais: não são descrições idiossincráticas, mas pretendem esclarecer assuntos mais gerais.

Outro grande problema epistemológico que o Estudo de Caso tem de enfrentar é onde traçar os limites: o que incluir e excluir e, portanto, qual o conhecimento que se afirma ter. Trata-se de um caso de quê?

Os Estudos de Caso precisam atentar para o contexto social e histórico da ação, bem como para a propria ação (BECKER, 1993). Para tanto é possível adaptar os métodos utilizados, uma vez que eles olham com embaraço para além do imediato. Desse modo, as entrevistas mostram um vislumbre das lembranças e explanações dos entrevistados de como as coisas acabaram sendo o que são, bem como as descrições de problemas e aspirações atuais. Podemos recorrer ao exame de documentos em busca de conteúdo imediato, mudanças de conteúdo ao longo do tempo e os valores refletidos por tais mudanças.

A análise do Estudo de Caso tende a ser indutiva, de modo que os limites do caso e as questões cruciais surgem com base nos dados. Todavia, é preciso decider quais casos escolher para estudo, quanto tempo podemos passar em cada local de trabalho de campo e quais métodos de pesquisa utilizar. Uma questão crucial tem a ver com profundidade e abrangência, e dentro da lógica de uma abordagem de estudo é sempre recomendável optar pela profundidade. Quando os recursos o permitem, é útil compar e cotejar casos, se possível, bem como investigar a gama de experiência possível dentro de um programa.

Os métodos de pesquisa mais utilizados são as entrevistas, a análise de documentação, a observação - em proporções determinadas em grande parte pelos recursos disponíveis e a tradição disciplinar e profissional em que o Estudo de Caso se realiza. Uma crítica importante é que aplicar tais métodos – em especial quando usamos apenas a entrevista – pode resultar em uma análise excessivamente empirista, presa no "aqui e agora" das percepções dos participantes. Isso pode ser evitado consultando a literatura pertinente e mediante os métodos aplicados, desde que sejam usados para olhar além do imediato e sondar as lembranças e explicações dos participantes sobre a razão pela qual a situação ficou como ela é, bem como descrições de problemas e aspirações atuais.

A experiência do campo exporá detalhes do Estudo de Caso que empreendemos.

Experiência do campo

Abordaremos agora a realização do estudo de caso no campo. Circunscrito ao seu delineamento, foi escolhido combinar observação da unidade de análise, entrevistas e grupos de discussão com os sujeitos envolvidos de alguma maneira com a mesma, e a subsequente análise dos dados obtidos.

2.1 A unidade social estudada

Conhecido popularmente como Cemitério dos Ingleses, o *British Cemetery* está localizado na cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco. Tem como endereço a Av. Cruz Cabugá, n. 876, bairro de Santo Amaro. No século XIX, a avenida e bairro eram designados por Estrada Luiz Rego e Santo Amaro das Salinas, respectivamente (*Figura 1*).



Figura 1. Imagem da frente do cemitério. Fonte: Autores, 2016.

Ocupa, atualmente, uma área murada de 1.700 m^2 que resultou de modificações no espaço original em duas ocasiões: a primeira, em 1850, nos anos de 1960, a segunda. O acesso ao seu interior é feito pela Av. Cruz Cabugá, através de um portão de ferro secular.

Ele foi implantado no chamado Período Joanino no Brasil (1808-1821), após acordos entre a Inglaterra e Portugal, os quais proporcionaram uma série de importantes mudanças no panorama das relações sociais, políticas e culturais do país. Tal disponibilização está associada, primeiramente, ao crescimento da população de estrangeiros a partir de 1808, sobretudo pelos imigrantes ingleses, que fez premente a necessidade de um lugar para sepultar os seus mortos, haja visto o monopólio desse ato ser da Igreja Católica, que o negava a qualquer pessoa que não praticasse seus ensinamentos. Em segundo lugar, à preponderância do poderio britânico sobre Portugal, da qual resultou a conquista da tolerância religiosa em terras brasileiras, obtida através do Artigo 12, do Tratado do Comércio e da Navegação, estabelecido entre D. João VI e o rei George III, da Grã-Bretanha, em 19 de fevereiro de 1810, e que se materializou na concessão de construir cemitérios e templos religiosos para os cidadãos ingleses.

Se o contexto daquela época tornou a criação de um cemitério exclusivo para a comunidade britânica em terras brasileiras algo necessário, esse espaço, em parcimônia utilização, hoje, pode ser considerado como "extensões da memória" (CANDAU, 2014),[24] - marca memorial e identitária de um povo, herança de uma cultura religiosa. Por isso, é um local reconhecido, através do instituto jurídico do tombamento, como patrimônio cultural de seu respectivo Estado, pelo decreto nº 9.131, de 23 de janeiro de 1984, homologando a Resolução n° 15/83, do Conselho Estadual de Cultura do Governo de Pernambuco.

No transcorrer de sua longeva existência, a necrópole apresentou intermitentemente sérios problemas de conservação com agravamentos nos quatro últimos decênios (resultado do processo deteriorante do tempo, falta de cuidado, furto, vandalismo, etc.), encontrando-se, hoje, em estado de quase abandono.[25] Curiosamente, a precarização de seu estado material se incrementa em seguida à oficialização do tombamento, quando o cemitério perde a ajuda que o Consulado Britânico lhe outorgava e fica à mercê de manutenção das pessoas que possuem familiares ali enterrados. Assim, tem agravado radicalmente os seus problemas de conservação (*Figuras 2 a 5*).



Figura 2. Imagem do interior do cemitério. Fonte: Autores, 2016.

[24]O antropólogo Joel Candau explica que "mesmo que as capacidades memoriais estritamente humanas sejam consideráveis, o homem quase nunca está satisfeito com seu cérebro como unidade única de estocagem de informações memorizadas e, desde muito cedo, recorre a extensões de memória" (CANDAU, 2012, p. 107), referindo-se, assim, sobre a relação entre memória e patrimônio. Nesse sentido, os objetos (extensões da memória) serviriam para evocar e fixar memórias, que são ativadas aleatoriamente ou, em especial, nos lugares projetados para esse fim – a exemplo dos museus, memoriais e até mesmo dos cemitérios.

[25]A questão do abandono do cemitério já foi denunciada, por diversas mídias, em várias reportagens. A última denúncia, que se tem conhecimento, foi veiculada no Jornal do Comércio do Recife/PE. Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2017/01/18/cemiterio-dos-ingleses-foi-alvo-de-arrombamento-no-domingo-267207.php>. Acesso em 20 mai. 2017.



Figura 3. Imagem do interior do cemitério. Fonte: Autores, 2016.



Figura 4. Imagem do interior do cemitério. Fonte: Autores, 2016.

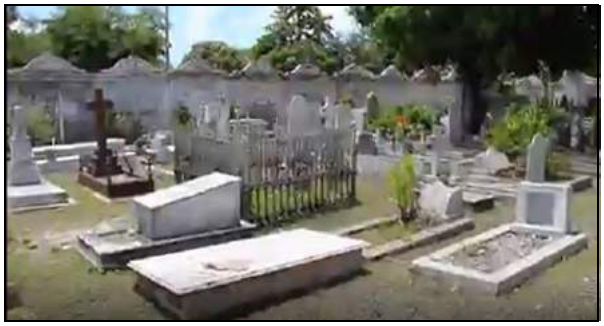


Figura 5: Imagem do interior do cemitério. Fonte: Autores, 2015.

Nesse momento, vale ressaltar a ideia de que os patrimônios não existem fora das dinâmicas sociais. Apesar da patrimonialização indicar uma possiblidade de vida patrimonial aos bens, em termos objetivos e ambíguos, pode decretar sua morte. Um fado de manifestação cruel da autofagia patrimonial, que, no caso dos cemitérios, assume uma dupla face da morte: de seu corpo e de sua alma.[26]

Seu acesso é restrito, uma vez que se encontra diariamente quase sempre fechado. Exceto nos momentos de inumação (seu uso fundamental não cessou ao ser tombado) ou com prévio agendamento de visitação junto ao administrador do mesmo, ou ainda por contato com interposta pessoa que tenha familiar ali enterrado. Talvez, por isso, sua divulgação é nenhuma, ou quase assim, como atrativo turístico.

A Sociedade Administradora do Cemitério dos Ingleses, entidade jurídica criada em 25 de abril de 1979, na pessoa de seu representante (o administrador do bem), apresenta questões econômicas (notadamente) e de apoio governamental, além da falta de participação da comunidade inglesa que possui familiares ali jacentes, como sendo causas fundamentais para o estado de penúria no qual se arrasta o patrimônio há muitos anos. Já que a conservação do mesmo, de fato e de direito, é responsabilidade dessas instâncias.[27] Assim sendo, o cemitério está "quase morto" na e para a sociedade recifense e para quem o deseje conhecê-lo.

No cemitério em apreciação, como acontece em tantos outros, os dispositivos estatais de preservação ainda se apoiam na crença de que basta decretar patrimônio para sê-lo. O bem patrimonial sustentar-se-ia, então, em algumas palavras grafadas em livros de tombo e em portarias ministeriais, como se a força da lei assegurasse a evocação da alma do lugar. No escopo deste artigo, acredita-se que a vitalidade do bem patrimonial dá-se, sobretudo, por seu uso social (semântico ou utilitário). A amnésia seria, em sentido inverso, sua pá de cal.

O campo e suas imprevisibilidades

No que toca aos procedimentos metodológicos adotados para gerar informações do caso em estudo e, concomitantemente, encontrar respostas às questões de pesquisa formuladas, à luz das

[26] Tal faceta está tratada em artigo de 2017, denominado "Duas faces da morte: o corpo e a alma do *British Cemetery* do Recife", escrito pelos autores deste artigo com a participação do Prof. Dr. Diego Lemos Ribeiro. Cf. em: <http://www.cult.ufba.br/enecult/programacao-3/apresentacao-em-grupos-de-trabalho-nos-14-eixos-tematicos/anais/>.

teorias de valor e da conservação contemporânea, foram: o levantamento (que se designou como) biblio-documental (um *mix* de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental), mais entrevistas dos sujeitos inter-relacionados ao bem patrimonial, e a subsequente análise dos dados.

O procedimento adotado de levantamento biblio-documental se baseou em Tozoni-Reis (2007), que ensina, com relação à pesquisa bibliográfica, que ela não está presente em todas as modalidades de pesquisa. A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta de dados é a própria "bibliografia" sobre o tema ou o objeto que se pretende investigar. Na pesquisa bibliográfica, vão-se buscar nos autores e obras selecionadas os dados para a produção do conhecimento pretendido.

Quanto à pesquisa documental, a autora instrui que este tipo de pesquisa tem como principal característica o fato de que a "fonte dos dados", o campo onde se procederá a coleta de dados, é um "documento" (histórico, institucional, associativo, oficial, etc.).

Nesse âmbito, está enquadrado o levantamento de informações em fontes primárias e secundárias sobre a origem, formação, contexto, significação, em suma, a história do cemitério, bem como sobre a sua institucionalização e a sua significância valorativa à época dessa ação. Isso tudo está representado nos livros, artigos, jornais, sites de internet, Leis, Decretos, o processo de tombamento, etc., os quais foram pesquisados, compulsados e instruíram as discussões declinadas nos capítulos anteriores.

Para o levantamento das fontes primárias e secundárias, foram percorridos alguns acervos no Estado de Pernambuco, destacados a seguir:

a) Arquivo e biblioteca da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE);
b) Biblioteca Central Blanche Knopf – Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ);
c) Bibliotecas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
d) Biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico de Pernambuco (IHGP);
e) Arquivo da Igreja Anglicana do Recife.

Ciente de que os sujeitos envolvidos na conservação de um bem patrimonial pertencem a uma amplitude de categorias e, ao mesmo tempo, premido por restrições quanto ao tempo, deslocamentos, recursos humanos e financeiros, não se teve a possibilidade de realizar um levantamento de campo de grande proporção. A providência que se tomou foi, nessa etapa, obter dados, informações, através de sujeitos que representassem grupos ligados, por algum nexo, ao cemitério e às questões patrimoniais. Esses grupos foram assim nomeados pelo pesquisador: a) "familiares" (de inumados no cemitério); b) "moradores do entorno" (Rua Maciel Monteiro); c) "agentes do patrimônio" (vinculados à questão do patrimônio, seja através de estudo seja através de trabalho, ou mesmo de ambos). Chegou-se a um universo relativamente expressivo de possíveis entrevistados (25 sujeitos relacionados aos três grupos) pela técnica designada *snowball sampling* ("bola de neve").[28] Todos foram contatados por e-mail e telefone. Efetivamente, contudo, somente onze sujeitos foram entrevistados em decorrência de indisponibilidades de vários, por óbices de natureza diversa, mesmo após terem confirmado participação e agendarem data, e pela escassez de tempo para um novo agendamento.

Com as entrevistas, pretendia-se combiná-las à técnica denominada de "mapa mental", pela possibilidade de convergência dos seus resultados para a análise. Um exemplo dessa combinação é o estudo de Vargas (2011) sobre o Mercado Central de Porto Alegre. Ao observar os diferentes

[28] Trata-se de uma técnica de amostragem não probabilística onde os indivíduos selecionados para serem estudados convidam novos participantes da sua rede de amigos e conhecidos. O nome de "bola de neve" provém justamente dessa ideia: o modo que uma bola de neve, ao rolar ladeira a baixo, aumenta cada vez mais seu tamanho. O mesmo ocorre com essa técnica amostral: ela vai crescendo à medida que os indivíduos selecionados convidam novos participantes. Essa técnica é examinada em profundidade em Biernacki & Waldorf (1981).

grupos sociais que mantinham relações sociais e econômicas com o Mercado, ele faz uso da técnica de mapa mental mais as entrevistas para entender os valores atribuídos ao Mercado como uma das formas de criar embasamento teórico para o processo de restauro daquela edificação.

Os mapas mentais[29] representam como determinado lugar é vivido e compreendido pelos sujeitos. Eles estão relacionados às características do mundo real, ou seja, não são construções imaginárias, de lugares imaginários, mas são construídos por sujeitos históricos reais, reproduzindo lugares reais vividos, produzidos e construídos materialmente (KOZEL & NOGUEIRA, 1999). Consistem em recursos gráficos que substituem o processo convencional de anotações sob forma de listagem. Um bom Mapa Mental mostra a "'fotografia' do assunto, evidencia a importância relativa das informações ou conceitos relacionados ao tema central e suas associações" (ARCHELA et al, 2004). Entretanto, pelas dificuldades já mencionadas, além de perceber certa resistência dos entrevistados em transformar em desenho seu imaginário, deixou-se de lado a sua utilização.

A entrevista é, sabe-se de modo geral, uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas; uma conversação dirigida a um propósito definido que não é a satisfação da conversação em si - pois esta última é mantida pelo próprio prazer de estabelecer contato sem ter o objetivo final de trocar informações (HAGUETE, 2003; LODI, 1991). Dito de outro modo, a entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca (FLICK, 2004; JOVCHELOVITCH & BAUER, 2004).

Na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, a entrevista permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Deste modo,

> a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante. Ao contrário, quando o foco de investigação é o comportamento humano, ou seja, a forma como as pessoas agem no cotidiano e não somente falam sobre ele, existem outras técnicas, tais como a observação participante e a observação sistemática que permitem melhor atender a estes objetivos (FRASER & GONDIM, 2004, p. 140).

E, dentre as variantes,[30] a entrevista "por pautas", como instrumento de apreensão dos dados, foi utilizada por ser exequível nas circunstâncias do momento de recolha das informações e em deferência às recomendações de Gil (2009, p. 64):

> As entrevistas por pautas orientam-se por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, à medida que se refere às pautas assinaladas. Mas, à medida que vai se afastando da pauta, o entrevistador vai intervindo de maneira sutil, dando prosseguimento à entrevista.

Esse tipo de entrevista é considerado como prática discursiva; como "ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade" (PINHEIRO, 2000, p. 184).

De posse dos nomes e endereços, após agendamento, passou-se a aplicar a técnica de

[29] Há um consenso no sentido de que o estudo de Kevin Lynch (2011), A imagem da cidade, uma pesquisa sobre as cidades de Boston, Jersey City e Los Angeles, três cidades norte-americanas, foi a primeira pesquisa a utilizar o instrumento do mapa mental. O referido estudo revela como os habitantes representavam mentalmente sua cidade.

[30] Segundo Gil (2009, p. 63-64), as diferentes modalidades de entrevista são: estruturadas, abertas, guiadas, por pautas, informais.

entrevista por pautas com base em um roteiro. As entrevistas foram individuais, gravadas em áudio (aparelho MP4) e transcritas posteriormente. O local escolhido para as gravações foi o próprio ambiente (de trabalho e/ou residência) indicado por cada sujeito. A duração média de cada entrevista foi de cinquenta minutos. Antes de qualquer procedimento se explicava ao entrevistado que a sua colaboração era importante para a construção de um trabalho acadêmico que visava estudar e esclarecer algumas questões com relação ao Cemitério dos Ingleses; mas, que seria preservado o sigilo sobre o informante. Portanto, poderia ficar à vontade para argumentar sobre os temas que seriam colocados. Por isso, ressalte-se, a identidade dos entrevistados, para este trabalho, não será revelada. Quando for necessário, vai-se identificá-los como Entrevistado 1, 2, 3, e assim por diante, considerando o grupo examinado.

Do grupo total de entrevistados, os subgrupos apresentaram certos traços de caracterização. O subgrupo "moradores do entorno" (Rua Maciel Monteiro) ficou constituído por quatro (4) sujeitos acima de cinquenta e nove (55) anos de idade. Dentre esses, o morador mais recente residia naquela rua há 28 anos, outros dois há 30 anos, e o último ali morava há mais de 40 anos. Dois são comerciantes no Mercado Público de Santo Amaro; o terceiro é taxista; o quarto, bancário aposentado. Em potencial, testemunhas de vários momentos da condição física do cemitério (Entrevistados 1, 2, 3, e 4).

Compunha-se o subgrupo dos "familiares", em quantitativo de quatro, por um sujeito de 22 anos (Entrevistado 5, estudante de Direito) e os demais acima de 40 anos (Entrevistados 6 (médico cardiologista), 7 (administrador de empresa), 8 (empresário da construção civil). A principal característica deste grupo era o fato de possuir laços de tradição e afetividade com o cemitério.

Finalmente, composto por três integrantes, o subgrupo "agentes de patrimônio", caracterizado por sujeitos acima de 35 anos de idade; tem um funcionário da Fundarpe (Entrevistado 9), outro empregado de museu (Entrevistado 10), e o terceiro graduado em Turismo e com experiência de trabalho na Secretaria de Turismo do Recife (Entrevistado 11). Desse modo, a principal característica desse grupo era a relação profissional com a questão do patrimônio (*Figura 6*).

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	IDENTIFICAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE
Moradores do entorno	Sujeitos moradores próximos ao cemitério.	Entrevistados n. 1 a 4	Acima de 50 anos	Médio incompleto (3) Superior completo (1)
Familiares	Sujeitos ligados ao cemitério por laços de familiaridade.	Entrevistados n. 5 a 8	Acima de 40 anos 22 anos (1)	Superior completo (3) Superior incompleto (1)
Agentes do patrimônio	Sujeitos vinculados à questão do patrimônio através de estudo, trabalho ou ambos.	Entrevistados n. 9 a 11	Acima de 35 anos	Superior complete

Figura 6: Quadro com características dos entrevistados.

As informações foram obtidas no período de um mês e meio (abril e maio de 2016).

Considerações finais

No estudo empreendido sobre o bem patrimonial, na modalidade escolhida, descobrimos que a ideia de objetividade do pesquisador, e o acesso às perspectivas dos participantes possa ocorrer sem problemas, tais ações não podem ser compreendidas e aceitas *in totum*. Tensões naturais nesse tipo de trabalho sempre aparecem, sempre estão presentes.

Desse modo, consideramos que um estudo de caso fornece uma interpretação de uma situação em lugar de uma única verdade representativa. Porém, como aspiração, ancorado em Pierre Bourdieu (2002), o estudo é empregado no sentido de interrogar sistematicamente um caso particular para retirar dele as propriedades gerais ou

invariantes, ocultas "debaixo das aparências de singularidade" (p. 18).

Aspectos importantes de como o patrimônio, o bem patrimonial, é tratado, considerado num nível estrutural no sistema cultural do país que pode ter relevância geral, depreendem-se das analises.

Quais os valores atribuídos ao *British Cemetery* do Recife (o Cemitério dos Ingleses) que poderiam ensejar ações para sua conservação? São os valores histórico, estético, social, cultural, religioso que aparecem, por indicativos/menções dos sujeitos entrevistados a aspectos que compõem os valores, em seus diversos tipos, nomeados e conceituados pelos teóricos, como por exemplo, Mason (2012), Riegl (2003) [1903], Muñoz Viñas (2004).

No estudo empreendido sobre o bem patrimonial, descobriu-se que a sua significância existe em torno de alguns valores. E é positiva entre os sujeitos que o conhecem e que, de alguma maneira, se inter-relacionam com o mesmo. Todavia, na prática, até o momento, essa valoração não se transformou em medidas efetivas e contínuas para e em sua conservação.

Por isso, nos dias atuais, a necrópole evocada, a despeito de alguma manutenção na sua aparência material, sobretudo externa, continua a necessitar de ações que concorram para a sua efetiva e constante conservação (preservação, restauração), proteção e recuperação social, ao mesmo tempo que a disponibilize, por exemplo, à educação pública, à educação patrimonial, à pesquisa histórica e científica, ao turismo, e a tantas outras utilizações que podem ser cultivadas. Ao mesmo tempo, o seu exemplo elucida a atenção insatisfatória que o patrimônio cemiterial do país ainda está por merecer quer dos sujeitos envolvidos ou que se inter-relacionam com o bem patrimonial, quer dos sujeitos considerados de modo mais amplo.

REFERÊNCIAS

ARCHELA, Rosely S. et al. O lugar dos mapas mentais na representação do lugar. **Geografia**, Londrina, v.13, n.1, p. 127-141, 2004. Disponível em: <www.uel.br/revistas/geografia/v13n1eletronica/7.pdf> Acesso em: 20 jan. 2016.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. **O Poder Simbólico**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 17-58.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 114-136.

FRASER, Márcia Tourinho D.; GONDIM, Sônia Maria G. Da Fala do Outro ao Texto Negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-863X20040002&lng=en&nrm=iso> Acesso em 3 mar. 2015.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HAGUETTE, Tereza Maria F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 90-113.

KOZEL, Salete T.; NOGUEIRA. Amélia Regina B. A. Geografia das Representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida. **Revista do Dept. de Geografia de São Paulo**, São Paulo, v. 13, p. 239-257, 1999. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rdg/article/view/53819 >. Acesso em: 20 jan. 2016.

LYNCH, Kevin. **A Imagem da Cidade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LODI, João Bosco. **A Entrevista**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1991.

MASON, Randall. Assessing values in conservation planning: methodological issues and choices. In: DE LA TORRE, Marta. (Ed.). **Assessing the values of cultural heritage**. Los Angeles: The Getty Conservation Institute, 2002. p. 5-30. Disponível em: <http://www.getty.edu/conservation/publications_resources/pdf_publications/assessing.pdf >. Acesso em: 6 fev. 2011.

MUÑOZ VIÑAS, Salvador. **Teoria Contemporánea de la Restauración**. Madri: Editorial Sintesis, 2004.

PINHEIRO, Oswaldo G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane (Org.) **Práticas Discursivas e Produção de Sentido no Cotidiano***:* aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 183-214.

RIEGL, Aloïs. **O Culto Moderno dos Monumentos e Outros Ensaios Estéticos**. Lisboa: Edições 70, 2013 [1903].

TOZONI-REIS, Marília Freitas de C. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2207.

VARGAS, Pedro Rubens Nei F. **O Mercado Central de Porto Alegre e os Caminhos Invisíveis do Negro:** uma relação patrimonial. 2011. 157f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

O MERCADO PÚBLICO: UMA ANÁLISE SOCIOTERRITORIAL

EL MERCADO PÚBLICO: UN ANÁLISIS SOCIOTERRITORIAL

Leonardo Danielli[a],
Vanderli Machado Mackmillan[b],

[a] Núcleo de análises urbanas (NAU) / Universidade Federal do Rio Grande (FURG), leonardodanielli@icloud.com

[b] Núcleo de análises urbanas (NAU) / Universidade Federal do Rio Grande (FURG), vando.mm@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo porpõe uma analise socioterritrial a partir da consolidação dos Mercados Públicos nos ambientes urbanos. Os primeiros indícios de mercado se fizeram presentes através do sistema de trocas realizadas a partir dos excedentes gerados em decorrência do avanço das técnicas agrícolas, sistema denominado escambo, que por questões higienistas aliado à revolução industrial sofrem constantes transformações e evoluíram das típicas feiras livres de rua a edifícios. Os mercados municipais, enquanto espaços públicos de sociabilidade, constituem o registro de origens e tradições das cidades reunindo a diversidade cultural e a venda de secos e molhados estabelecendo um centro urbano de convívio para a população. Sendo assim, tem como objetivo geral a elaboração de material referencial teórico/científico a partir do estudo das macro áreas da arquitetura dos mercados públicos desde os primórdios até a atualidade; urbanismo por meio do estudo da cidade e das relações sociais estabelecidas através do entrelace do equipamento com a urbe, ambos com o propósito de conhecer e interpretar a realidade dos ambientes urbanos de sociabilidade.

Palavras chave: Mercado Público; Sociabilidade; Socioterritorial; Ambientes Urbanos; Tradições.

RESUMEN

El presente artículo porpone un análisis socioterritorial a partir de la consolidación de los Mercados Públicos en los ambientes urbanos. Los primeros indicios de mercado se hicieron presentes a través del sistema de intercambios realizados a partir de los excedentes generados como consecuencia del avance de las técnicas agrícolas, sistema denominado escambo, que por cuestiones higienistas aliado a la revolución industrial sufren constantes transformaciones y evolucionaron de las típicas ferias libres de calle a los edificios. Los mercados municipales, como espacios públicos de sociabilidad, constituyen el registro de orígenes y tradiciones de las ciudades reuniendo la diversidad cultural y la venta de secos y mojados estableciendo un centro urbano de convivencia para la población. Siendo así, tiene como objetivo general la elaboración de material referencial teórico / científico a partir del estudio de las macro áreas de la arquitectura de los mercados públicos desde los primordios hasta la actualidad; urbanismo por medio del estudio de la ciudad y de las relaciones sociales establecidas a través del entrelazado del equipo con la urbe, ambos con el propósito de conocer e interpretar la realidad de los ambientes urbanos de sociabilidad.

Palabras clave: Mercado Público; La sociabilidad; Socioterritorial; Ambientes Urbanos; Tradiciones.

Introdução

> Imagine que para a troca se realizar é necessário o encontro. E a troca não será, apenas, de mercadorias. Ideias, palavras, experiências e sensações fazem parte do encanto... E essa troca, que nos perdoe o comércio virtual (e-commerce), não pode prescindir do espaço físico para se materializar [VARGAS, 2001, p.11].

Vislumbre um lugar essencialmente humano, onde o relacionamento entre as pessoas ultrapassa as barreiras entre o espaço público e o espaço privado, transcende as diferenças de cultura, raça e credo de tal maneira que as contradições e diferenças passam despercebidas.

Fala-se indiretamente dos mercados públicos, mas o que efetivamente define os mercados públicos?

Um edifício mercado pode ser concebido de planta basilical (a planta basilical é formada por uma nave central maior que as laterais, tanto na largura quanto na altura), dividido em naves, coroado por lanternins, ou até um edifício que concentra um espaçoso átrio de formato quase sempre quadrado circundado por galerias. Pode ser o coração da cidade, um ponto de encontro sem comparação, onde se encontram todas as classes sociais sem distinções sendo eles executivos, operários, donas-de-casa, cortesãs, desocupados, estudantes e empregadas domésticas, bem como uma lembrança impregnada de cheiros entrelaçados de peixes, legumes, carnes, frutas, especiarias, grãos, queijos, flores, vinhos, pastéis, fumos, incensos e etc. [ROMANO, 2004].

Tal conceito inspirou e deu nome à presente pesquisa, fundamentando o estudo por meio de revisões bibliográficas históricas desde as feiras livres de ruas até a criação efetiva dos mercados, suas evoluções tipológicas a partir das teorias e concepções higienistas do início do século XIX. Levantaram-se dados sobre a implantação dos mercados nas grandes cidades europeias e como repercutiram no Brasil, dando ênfase especial a alguns edifícios como os mercados municipais das cidades de Recife, São José, Manaus e Belém, visando uma perspectiva de análise acerca das concepções tipológicas e construtivas dos mercados nessas cidades.

Araújo e Barbosa [2004, p. 2] afirmam que historicamente mercados e feiras "adquiriram uma importância muito grande que ultrapassa seu papel comercial, transformando-se, em muitas sociedades, num entreposto de trocas culturais e de aprendizado, onde pessoas de várias localidades congregavam-se estabelecendo laços de sociabilidade".

O mercado municipal é analisado aqui como um espaço público, como um lugar de construção cultural, de conexão entre espaço urbano e espaço rural, espaço público por excelência, os quais são essenciais para a construção de identidades de um determinado povo, o qual possibilita o encontro interpessoal, propiciando àqueles que nele realizam a vivência de relações sociais de coletividade a construção de vínculos sociais e afetivos. É no espaço do mercado em que se encontram diferentes visões e concepções de mundo, de vida, diferentes representações sociais materiais e simbólicas, bem como acerca do lugar pesquisado, ou seja, o "espaço mercado" e suas significações para os diferentes atores sociais que ali socializam.

A metodologia utilizada está centrada em revisões bibliográficas sobre o tema, onde foram consultados autores fundantes, secundários e terciários, os quais forneceram subsídios teóricos para o entendimento e análise do objeto. Sequencialmente foi feito uma triangulação dos teóricos com a análise documental de projetos arquitetônicos e a exposição dos resultados obtidos.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, uma vez que visa caracterizar a qualidade dos espaços dos primeiros mercados municipais, de natureza aplicada, uma vez que se busca gerar conhecimentos para aplicação prática, quando aos objetivos, considera-se uma pesquisa do tipo exploratório pautada em realizar uma análise da evolução tipológica dos mercados, bem como identificar como esses espaços públicos tornam-se espaços de sociabilidade.

Muitos desses mercados tiveram sua gênese nas feiras livres ou de ruas que terminaram materializando-se em edificações permanentes porque a reprodução da vida na cidade exigia um contínuo suprimento de víveres. Eis o que se estuda.

Desenvolvimento

O estudo pretende abordar a evolução histórica dos mercados públicos e a sua contextualização enquanto importante representante da evolução da atividade comercial em si e para com o espaço urbano, desde sua conformação em feiras nas cidades europeias, até fechamento físico destes espaços, e qual sua contribuição para as cidades enquanto edifício público.

Os primeiros indícios dos fenômenos urbanos surgiram no Oriente Próximo, datando aproximadamente 10.000 anos. O próprio início da civilização se deve, em grande parte, à invenção da agricultura. Neste período, a produção de alimentos, baseado no cultivo de plantas e criação de animais, permitiu a fixação das primeiras aldeias [BENEVOLO, 2011].

Com o passar do tempo às civilizações acumularam experiências no cultivo das terras e aprimoram suas técnicas de produção agrícola. Como consequência direta deste processo, o crescimento significativo na produção de alimentos gera excedentes, que passam a serem trocados por outros bens de consumo, criando assim a atividade comercial [OLIVEIRA, 2006].

Contudo, as relações comerciais nas cidades foram praticadas mesmo ainda não havendo moedas propriamente ditas. Esse sistema ficou conhecido como escambo, que consiste basicamente na troca de um objeto produzido por uma determinada aldeia por outro produto. Nasce então o conceito de mercado enquanto um espaço definido para este fim que, para Ferreira, pode ser definido como:

> Lugar onde se comercializam gêneros alimentícios e outras mercadorias; Povoação, cidade ou país onde há grande movimento comercial; empório; conjunto de atividades de compra e venda de determinado bem ou serviço, em certa região; comércio; o conjunto de compradores e vendedores e sua interação; demanda por determinado bem ou serviço. [FERREIRA, 1999, p. 314].

Nesse sentido, o mercado poderia existir de duas formas, seja ele fixo, abrigado por uma edificação própria para tal finalidade, ou em forma de abrigos temporários, com a edificação de espaços físicos provisórios, característica comum que decore até os dias atuais nas feiras livres semanais de várias cidades do mundo. Sendo que para Oliveira [2006], a consequência de um lugar fixo para os mercados tem relação direta com crescimento das cidades, sendo capaz de desencadear bons negócios aos mercadores.

Com o passar do tempo às civilizações apresentam uma série de progressos significativos, dentre esses avanços está à criação de meios comerciais a fim de facilitar o fluxo de mercadoria nas cidades. Parte desta evolução é marcada pela criação e produção das moedas, dos bancos, das financeiras dentre outras instituições.

> O comércio exerceu uma colaboração muito importante nas sociedades, no desenvolvimento de novas tecnologias, técnicas e principalmente na responsabilidade de implantação de infraestrutura como estradas, ferrovias, portos, pontes com a intenção de facilitar o fluxo de mercadorias em nível planetário até resultar no processo de globalização [BRANDALIZE, 2010, p. 27].

O resultado direto deste desenvolvimento faz com que os mercados passem a exigir das cidades espaços mais amplos, o que as cidades Europeias da Idade média não dispunham. Logo, para aumentar o tamanho desses estabelecimentos comerciais seria preciso desocupar áreas de moradias. Porém, antes de tornar-se fixo, o mercado era realizado em locais abertos, ocupando o mesmo espaço de festas e execuções [BRANDALIZE, 2010].

Aliado à evolução das cidades do século XIX, está o desenvolvimento e a criação das lojas de departamentos, salões de exposições mundiais e mercados cobertos. O mercado Les Halles, construído entre os anos 1845 e 1866, inspirou arquitetos e artistas do mundo todo. Les Halles (Figuras 01 e 02) está localizado na área central de Paris e abriga, até hoje, o Mercado Central da cidade. Inicialmente esse espaço configurava-se como um grande "bazar" e, posteriormente, com o crescimento da cidade, chegou a ocupar dez hectares de terra. O papel desse edifício era bem claro: contribuir de forma significativa para a animação da cidade sendo parte essencial da identidade da região. Porém, esse espaço tornou-se caótico em razão de problemas de circulação, higiene e segurança devido à sua dimensão física, fazendo com que cogitasse a ideia de retirar o mercado deste lugar.



Figura 01: Vista externa Mercado Les Halles
Fonte: [www.metalocus.es, 2016]

Entretanto, no ano de 1848, através de um concurso, do qual o arquiteto Victor Baltard (1805 – 1874) foi o vencedor, foi apresentada uma proposta com intenção de manter o edifício no local de origem e construir doze novos pavilhões cobertos por estrutura metálica e cobertura de vidro, baseados no estilo arquitetônico da época. O edifício foi concebido como proposto, e hoje o Mercado Central de Paris é conhecido como "o coração" da cidade. [PROJECT, 2008 *apud* BRANDALIZE, 2010, p.29].

Na concepção do mercado de Les Halles, diferente dos bazares e outros tipos de mercados de Rua cobertos do século XIX, as lojas de departamento e mercados são empreendimentos únicos com administração centralizada. Se no armazém os produtos estão atrás do balcão, sendo acessíveis somente ao usuário comerciante, nos grandes magazines e mercados públicos da atualidade, os diversos pavimentos e setores comerciais são acessíveis de todos os lados do salão central [HERTZBERGER, 1999, p. 72].



Figura 02: Vista interna Mercado Les Halles
Fonte: [ABUAUAD, 2014]

Corroborando com Hertzberger [1999] o autor seguinte afirma que:

> [...] fica claro que o verdadeiro destino de Les Halles se define por uma palavra chave: centralidade. A estrutura dos deslocamentos da metrópole, na qual uma série de linhas convergem para o centro de gravidade que representa Les Halles, determina um fluxo, um tipo de usuário (onde estão os turistas, habitantes do casco histórico e visitantes da periferia) e dinâmicas sociais [...] (ABUAUAD, 2014, online).

Dessa forma, no Brasil, Les Halles serviu como inspiração para inúmeros arquitetos e engenheiros, refletindo diretamente na estética dessas edificações. Destaca-se o mercado público de São José, no Recife – PE construído no ano de 1875 como sendo o mais antigo edifício pré-fabricado em ferro no Brasil, exportado da Europa para o Recife. Do ponto de vista arquitetônico é um monumento

nacional de extrema relevância para a cultura e memória do país [GASPAR, 2009].

O intuito da apresentação acerca da evolução dos parâmetros abordados acima é conceituar cronologicamente e fornecer subsídio teórico a fim de contribuir para uma leitura clara acerca dos mercados públicos no Brasil e sua evolução enquanto arquitetura.

Mercados Públicos no Brasil

O diagnóstico arquitetônico sobre os mercados brasileiros será direcionado e descrito por questões relacionadas à importância urbana e evolução da tipologia desses equipamentos no País. Serão analisados: a localização desses equipamentos nas cidades; os critérios utilizados para definição dos locais de implantação; o poder transformador do entorno de inserção e questões arquitetônicas propriamente ditas, como programa de necessidades; solução de setorização; tipos de planta; volumetria, materialidade e conforto térmico dos edifícios mercados, criando um breve panorama mental de composição atual de mercado. A precariedade aliada à falta de higiene dos espaços impulsionou a criação de novos locais de comércio nas cidades.

Durante o século XIX e início do XX, ocorreu uma grande incidência de surtos epidêmicos nas cidades, o que influenciou diretamente a evolução dos mercados públicos, pois nesse período à percepção "higienista" da cidade se desenvolve com força, motivada pelo desenvolvimento da medicina que acabou por influenciar o urbanismo e os processos que procuravam tornar as cidades mais arejadas e consequentemente mais "saudáveis" [JUNIOR, 2006].

No estado do Rio de Janeiro no início do século XIX a venda de produtos alimentícios era realizada por escravos e pescadores no trecho compreendido entre a Praça XV de Novembro e a Rua da Alfândega. Tais espaços apresentavam construção simples, concebidos de quatro esteios retos com cobertura de folhas de bananeira, ofertando apenas uma proteção contra agentes naturais como raios solares, eram armadas pela manhã e retiradas à noite. Constatando tal fato, órgãos responsáveis se mobilizaram e solicitaram a criação de um novo espaço de comércio (Mercado da Candelária) que fosse capaz de atender tanto qualitativamente o consumidor quanto o mercador. O Mercado da Candelária já possuía uma setorização clara, era dividido operacionalmente em três setores: central, destinado ao comércio de frutas, verduras, aves e etc.; o lado do mar, destinado à venda de pescados frescos; e os lados que costeavam a Rua do Mercado e o Largo do Paço, destinados à comercialização de cereais, legumes e outras mercadorias [MURILHA; SALGADO, 2011].

Projetado por Grandjean de Montigny e edificado em 1834, o mercado da Candelária é o primeiro mercado público do Brasil a se fechar para a rua e se abrir internamente por meio da inserção de um pátio central, servindo assim de base referencial tipológica para diversos outros projetos que surgiram com o passar dos anos.

> [...] este mercado público apresentava dois pavimentos de planta retangular com arcarias voltadas para um pátio central. Nas fachadas externas, foi projetado um embasamento de granito e dezesseis vãos de arco pleno, sendo estes arcos guarnecidos de granito. A platibanda vazada à romana completava os frontispícios. No centro das fachadas voltadas para o Largo do Paço e para a Rua do Ouvidor, estavam os portões de entrada, estando estes coroados com frontões retos. A área total construída deste mercado público era de 5.187 metros quadrados [...] [MURILHA; SALGADO, 2011].

Embora bem definida a função de um mercado, consistindo em proporcionar mediações entre diferentes espaços, pessoas e objetos, promovendo momentos de trocas comerciais, transações financeiras e ricas trocas culturais, nesse período (sec. XIX) os mercados do Rio de Janeiro eram vistos como locais anti-higiênicos e que barravam o desenvolvimento da urbe, o que fez com que muitos mercados fossem remanejados para áreas periféricas das cidades.

Na cidade de São Paulo, os mercados passam a compor o espaço das cidades no

século XVIII, através da construção de pequenos espaços separados em duas tipologias: as "casinhas" destinadas à comercialização de produtos não perecíveis, enquanto as "quitandas" comercializavam alimentos perecíveis, os quais demandam consumo imediato [JUNIOR, 2006].

Esses espaços foram substituídos e acabaram perdendo sua função em virtude da criação do primeiro mercado municipal que, inicialmente, localizava-se na Rua General Carneiro, onde hoje se edificou a Praça do Correio. No ano de 1933, toda a estrutura é transferida para a Rua Cantareira (endereço atual), cuja área tornou-se central em virtude do crescimento e desenvolvimento da cidade [MÜLLER, 1958 *apud* PINTAUDI, 2006].

Projetado pelo escritório Ramos de Azevedo com colaboração do arquiteto Felisberto Ranzini, o mercado municipal paulistano foi construído entre 1926 e 1932, com intenção de substituir o antigo mercado, construído em meados do século XIX. Sua implantação estratégica entre as ruas próximas à rede ferroviária, à estação do Pari e ao Rio Tamanduateí, facilitaria o embarque e desembarque de mercadorias transportadas fluvialmente e serviria para fortalecer o caráter de ponto nodal, um marco da Metrópole do Café. A execução da obra passou por uma série de interrupções, devido ao falecimento de Ramos de Azevedo, crises financeiras e políticas responsáveis pelas revoluções de 1922, 1924 e 1930 [SABINO; SALGADO, 2008].

A conclusão do edifício acontece no ano de 1932, abrigando temporariamente um depósito de armas e munições, o que adiou a sua inauguração para o ano de 1933, no dia do aniversário da cidade, 25 de janeiro. No ano de inauguração, o mercado torna-se uma das atrações turísticas mais visitadas da cidade e, com o fim da Segunda Guerra Mundial o mercado ganha ainda mais força tornando-se o principal fornecedor de alimentos da cidade, perdurando até a década de 60, quando houve a criação do CEASA - Centro de Abastecimento de São Paulo, gerando colapso e criando uma grande crise aos comerciantes, que cogitaram a hipótese de demolição do edifício [ASSUMPÇÃO, BERNARDELLI LOCATELLI, 2013].

A edificação recebe diversas adequações desde a data de sua inauguração, sendo a mais significativa projetada por Pedro Paulo Melo Saraiva e executada no ano de 2003, a qual agrega ao edifício um mezanino destinado exclusivamente à área gastronômica, resgatando e preservando o projeto original do arquiteto Ramos de Azevedo [SANTOS, ALBUQUERQUE, *et al.*, 2012].

O Mercado da Cantareira é um referencial, sendo sinônimo de diversidade gastronômica. São comercializadas 350 toneladas de alimentos diariamente com 14 mil visitantes nos finais de semana, sendo que esse número pode se elevar a 45 mil pessoas nos dias de feriados [SANTOS, ALBUQUERQUE, *et al.*, 2012].

Debate-se a seguir sobre a liberdade estrutural proveniente do avanço da tecnologia dos sistemas construtivos dos mercados públicos através do uso de peças de ferro, que permitiram a criação e inserção de pátios internos conformando grandes vãos estruturais, que servem como marcos históricos na arquitetura dos mercados públicos.

Resultados e discussão

A industrialização, com seus diversos processos, trousse como umas das suas consequência a concentração de um maior contingente populacional nos núcleos urbanos, promovendo desta maneira o aparecimento de novas atividades humanas, mais especializadas, forçando as edificações a se adaptaram às novas necessidades da sociedade agora urbanizada. Logo,

> O comércio exerceu uma colaboração muito importante nas sociedades, no desenvolvimento de novas tecnologias, técnicas e principalmente na responsabilidade de implantação de infraestrutura como estradas, ferrovias, portos, pontes com a intenção de facilitar o fluxo de mercadorias em nível planetário até resultar no processo de globalização. [BRANDALIZE, 2010, p. *27]*.

Temos o comércio como um propulsor que vai instigar o desenvolvimento de novas tecnologias e melhoramento das técnicas já existentes no que tange ao oferecimento de infraestruturas. Dessa forma, a revolução industrial traz consigo a exploração do ferro e uma possibilidade infinita de usos e afirmações de ideais. Não demora muito para que esse material seja experimentado em diversos setores produtivos, principalmente na construção civil.

A utilização do ferro nas construções origina-se dos Estados Unidos e Europa, difundindo-se para outros países posteriormente por todo o século XIX, principalmente por ser o principal material construtivo da época, estando aparente nos mercados públicos e em diversos edifícios espalhados por toda a Europa [JÚNIOR, 2006].

O edifício *Crystal Palace* (figura 03) projetado por Joseph Paxton no ano de 1851 foi destaque *London Exibition*, pela imponência e ousadia da grandiosa estrutura de ferro e vidro.

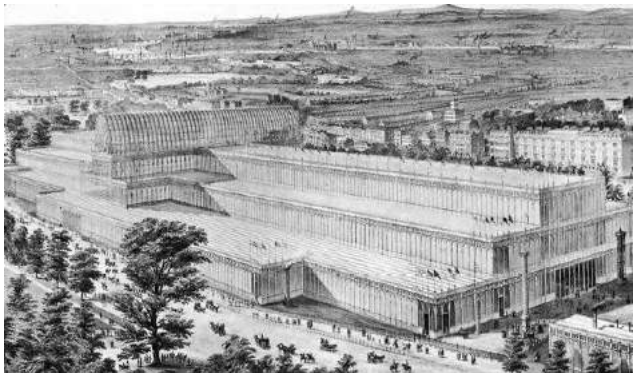


Figura 3: Palácio de Cristal, Londres, 1850-1851.
Fonte: [JUNIOR, 2006].

Embora o *Crystal Palace* ou Palácio de Cristal tenha inaugurado o sistema de pré-fabricação na construção civil no início do século XVIII, segundo Silva [1986 apud JÚNIOR, 2006] foi o mercado do arquiteto Victor Baltard, construído na cidade de Paris no ano de 1855, na administração de Georges-Eugène Haussmann, que instigou e influenciou a utilização do ferro nas estruturas dos mercados municipais construídos desde então.

Silva [1986] destaca que no Brasil nenhum dos edifícios pré-fabricados em ferro obteve tanta aceitação e utilidade quanto os mercados públicos. Esta análise do autor reflete um recorte de grande importância na história dos mercados brasileiros. Entre o fim do século XIX e a primeira década do século XX, diversos mercados construídos com estrutura em ferro foram implantados em cidades brasileiras. As qualidades das suas instalações físicas e as repercussões sociais geradas na época representaram o reconhecimento da importância destes equipamentos no abastecimento e na segurança alimentar da população. [SILVA, 1986 *apud* JÚNIOR, 2006, p.41].

Os mercados públicos nas cidades têm importância fundamental para o espaço urbano, pois atuam como equipamentos de encontro e sociabilidade conferindo vitalidade urbana ao contexto de inserção. A ilustração a seguir (figura 04) exemplifica os diversos benefícios dos mercados públicos enquanto equipamentos ativos e atuantes nos centros urbanos.

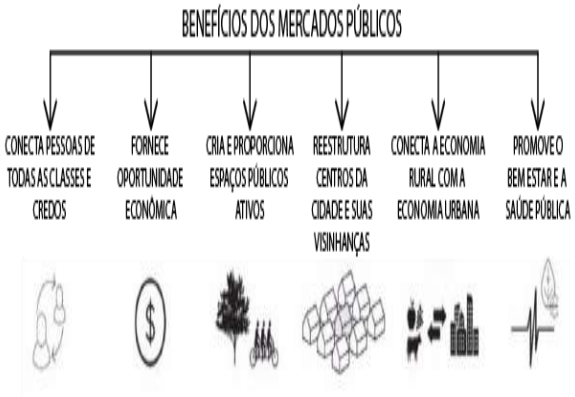


Figura 04: Diagrama de benefícios do Mercado Público
Fonte: [BARBOSA, 2016 - Modificado pelos autores, 2017].

Os mercados públicos constituem-se como um conjunto de partes vivas da história e da cultura das cidades onde se inserem. A inserção desses equipamentos públicos em meio às cidades possibilita a interpretação e reflexão acerca desses importantes produtores de sociabilidade e vitalidade. (LOPES; VASCONCELLOS, 2010).

A vida social é compreendia pelo ato constante de "dar-e-receber", ou seja, trocas regidas pelo ato da reciprocidade: relações humanas morais e econômicas de contrato e de venda. A troca constitui-se como um fato social, uma vez que trocar é mesclar almas, proporcionando a comunicação, interação, intersubjetividade e a sociabilidade [MAUSS, 1988].

Portanto, o encontro e o contato entre vendedores, compradores, ou até mesmo viajantes permite um mútuo jogo de trocas sociais, pois o contato/diálogo levará à negociação. Sendo assim, os mercados constituem-se como espaços de sociabilidade, uma vez que se demonstram como lócus de interação entre indivíduos de uma sociedade através da cultura local, de costumes predominantes ou pelo comportamento relacionado às diversas atividades que historicamente tecem seu lugar. (LOPES; VASCONCELLOS, 2010).

Sendo assim, fica clara a contribuição dos mercados público/municipais enquanto equipamentos para o desenvolvimento da sociedade e das cidades propriamente ditas. Discorre-se então sobre a definição conceitual efetiva dos espaços públicos.

O espaço público pode ser definido como um espaço acessível a todos. Segundo Vargas [2001] o lugar do mercado é o lugar da troca, historicamente podendo ser de chamado de espaço do público, justamente por serem locais abertos e públicos, sendo conferida uma condição de "neutralidade territorial". As áreas externas eram os espaços de exposição dos produtos, enquanto as vitrines são bem mais recentes [VARGAS, 2001 *apud* LOPES; VASCONCELLOS, 2010].

Logo, aliado à forma dos espaços, sejam eles livres ou enclausurados, o desenvolvimento do comércio desde os primórdios atuou como a razão mais importante para o intercâmbio social, atraindo o homem para os centros urbanos com o intuito de vender os produtos produzidos e adquirir outros produtos, gerando assim uma rede de interatividade social. [HERTZBERGER, 1999, p.12, 45 e 68].

Nesse sentido, o papel social da arquitetura é dar forma aos espaços públicos para que a comunidade sinta-se pertencente e responsável, despertando o sentimento de zelo por tais equipamentos e espaços. Hertzberger [1999], afirma que o século XIX ficou marcado como a época de ouro do edifício público e passou a determinar nas cidades modernas o atual modo de vida tomado nas ruas e nos espaços públicos livres da cidade contemporânea [HERTZBERGER, 1999, p.79].

> Então devemos considerar que a vida urbana das cidades funciona como um mosaico composto por diversas partes, mas que o seu todo deve se apresentar como um objeto único e intrínseco. Sendo assim, [...] requer uma organização espacial na qual a forma construída e o espaço exterior (que chamamos de rua) não apenas sejam complementares no sentido espacial e, portanto, guardem uma relação de reciprocidade, mas ainda, e de modo especial – pois é com isto que estamos preocupados –, na qual a forma construída e o espaço exterior ofereçam o máximo de acesso para que um possa penetrar no outro de tal modo que não só as fronteiras entre o exterior e o interior se tornem menos explícitas, como também se atenue a rígida divisão entre o domínio privado e o público [HERTZBERGER, 1999, p. 79].

Logo, os mercados acabam por transformarem-se em uma grande extensão do espaço público, sendo edifícios de uso coletivo enquanto espaços de atividades terciárias. Esses edifícios contribuíram para concepção moderna do espaço e respectivamente dos edifícios públicos enquanto mescla funções e usos, resultante direto dos antigos mercados, feiras e pavilhões.

Conclusões

Os primeiros indícios de mercado se fizeram presentes através do sistema de trocas realizadas a partir dos excedentes gerados em decorrência do avanço das técnicas agrícolas, sistema denominado escambo, que por questões higienistas aliado à revolução industrial sofrem constantes transformações e evoluíram das típicas feiras livres de rua a edifícios.

Conformado como feira livre nos primeiros espaços de comercialização das cidades, o

mercado público faz parte do dia a dia de diferentes sociedades. Em diversos momentos o Mercado Público ou Municipal, colaborou para o desenvolvimento das cidades, prosperou o comércio local, fortaleceu e evidenciou as tradições e culturas de determinado povo através da socialização das diferentes civilizações.

Os mercados municipais, enquanto espaços públicos de sociabilidade, constituem o registro de origens e tradições das cidades reunindo a diversidade cultural e a venda de secos e molhados estabelecendo um centro urbano de convívio para a população.

Os processos de industrialização, a evolução das técnicas atuais de compra (*e-commerce*) aliados ao processo de urbanização desordenado impactaram de forma negativa na urbanidade das cidades, tornando os espaços públicos cada vez mais escassos.

Paulatinamente extingue-se a relação entre as sociedades, se esquece da história, da cultura e tradição de um determinado povo. Os mercados municipais, enquanto espaços públicos de sociabilidade, constituem o registro de origens e tradições das cidades reunindo a diversidade cultural e a venda de secos e molhados estabelecendo um centro urbano de convívio para a população.

Por fim, vale frisar novamente que os mercados municipais nada mais são que locais de reunião de um povo, troca de ideias e legitimador de coletividades, se espera então ter contribuído com a discussão e a valorização desse importante equipamento urbano, o qual atua como catalisador de sociedades e de espaços públicos.

REFERÊNCIAS

[1] ABUAUAD, R. *"Uma nova imagem para Les Halles" [Una nueva cara para Les Halles]*. 21 Nov. 2014. Arch Daily Brasil. (Trad. Camilla Sbeghen). Disponível em: (http://www.archdaily.com.br/br/757240/uma-nova-imagem-para-les-halles). Acesso em: (5, abril, 2017).

[2] ARAÚJO, P. C. D. A. e BARBOSA, L. R. *Feira, lugar de cultura e educação popular.* In: Revista Nova Atena De Educação Tecnológica, Nº2, Ponta Grossa, 2004. [s.n.].

[3] BARBOSA, Morganna Batista de Figueiredo. *Reinventar o espaço urbano: Mercado Público do Benfica.* 2016. 96p. Trabalho Final de Graduação (Arquitetura e Urbanismo)-Universidade de Fortaleza, Fortaleza-CE, 2016. Disponível em:<https://issuu.com/morgannabatista/docs/caderno_final_issuu_r01>. Acesso em: 18 abr. 2017.

[4] BENEVOLO, Leonardo. *História da cidade.* São Paulo: Perspectiva, 2011.

[5] BRANDALIZE, Lucian Patrick Brandalize. *Mercado Público: uma proposta arquitetônica para Pato Branco/PR.* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo – Faculdade Assis Gurgacz), 2010.

[6] FERREIRA, A.B.H. *Novo Aurélio século XXX*. 3 Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

[7] GASPAR, Lúcia. *Mercado de São José*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 22 de Setembro de 2016.

[8] HERTZBERGER, Herman. *Lições de Arquitetura*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

[9] LOPES, R. F.; VASCONCELLOS, L. M. D. *Considerações sobre os Mercados Públicos: relação de sociabilidade e vitalidade urbana nas cidades.* Rio de Janeiro, 2010.

[10] MAUSS, M. *Ensaio sobre a dádiva.* Introdução de Claude Lévi Strauss. Lisboa: Edições 70, 1988.

[11] MURILHA, D.; SALGADO, I. http://www.vitruvius.com.br. *Vitruvius*, 2011. Disponivel em:<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.138/4113>. Acesso em: 10 Março 2017.

[12] OLIVEIRA, José Vanildo de Oliveira Junior. *Fluxograma no processo de planejamento arquitetônico aplicado a mercados públicos.* Dissertação submetida ao

programa de Pós - graduação em Engenharia Urbana da Universidade Federal da Paraíba – Setembro 2006. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/5557/1/parte1.pdf> Acessado em: 16 de Setembro de 2016.

[13] ROMANO, L. *Edifícios de mercado gaúchos: Uma arquitetura dos sentidos.* Mestre—[s.l.] UFRGS, 2004.

[14] SABINO, D.; SALGADO, I. *Legislação e Obras públicas na cidade de São Paulo no século XIX: Os regulamentos do cemitério do Araçá, do Matadouro da Vila Mariana e do Mercado Municipal.* Campinas, 2008.

[15] SANTOS, F. G. D. et al. *Turismo em São Paulo: Análise do Mercado Municipal da Cantareira*, Foz do Iguaçu, 2012.

[16] VARGAS, Eliana Comina**.** *Espaço Terciário: o lugar, a arquitetura e a imagem do comércio.* São Paulo: Editora Senac, 2001.

COTIDIANO NA *BELLE ÉPOQU*E DO RIO GRANDE: ANÁLISE DOS ÁLBUNS FOTOGRÁFICOS DO SR. JORGE RUFFIER

EVERYDAY LIFE IN THE BELLE ÉPOQUE OF RIO GRANDE: ANALYSIS OF MR RUFFIER ALBUM'S.

Andrea Maio Ortigara

Universidade Federal de Santa Catarina, andreaortigara@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe analisar os álbuns de fotografia do imigrante francês Jorge Ruffier que registrou suas vivências entre os anos 1910 e 1930, revelando o cotidiano no município do Rio Grande em uma fase da modernidade conhecida como *Belle Époque*. Exploraremos a potencialidade documental das fotografias para compreender os processos de urbanização no Rio Grande decorrentes da industrialização e da inovação tecnológica, como a chegada da eletricidade e do transporte por bondes. O acervo fotográfico também nos permite observar o desfrute do espaço público por meio dos passeios ao ar livre, dos banhos de mar no Balneário Cassino, da prática do footing, e a sintonia com a moda europeia identificada nas vestimentas dos sujeitos. A fotografia ocupa lugar nos estudos contemporâneos, assim, adotamos o seu uso como fonte e objeto de estudo para a produção do conhecimento multidisciplinar, e como proposta metodológica inerente ao processo de investigação. Portanto, a fotografia é recurso para análise do cotidiano expresso nos hábitos empregados na reprodução da vida. Deste modo, ampliamos as evidências documentais da realidade social do passado na pesquisa de doutorado, em andamento, no Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Palavras-chave: Cotidiano, Belle Époque, Rio Grande, fotografia.

ABSTRACT

This article proposes to analyze the photo albums of the french immigrant Jorge Ruffier who recorded his experiences between the years 1910 and 1930, revealing the quotidian in the Rio Grande in a phase of modernity known as *Belle Époque*. We will explore the documentary potential of the photographs to understand the processes of urbanization in Rio Grande due to industrialization and technological innovation, such as the arrival of electricity and tramway transport. The photographic collection also allows us to observe the enjoyment of the public space through sea baths in the Cassino's beach, the practice of footing, and the harmony with the European fashion identified in the subjects' dress. Photography occupies place in contemporary studies, so we adopt its use as a source and object of study for the production of multidisciplinary knowledge, and as a methodological proposal inherent in the research process. Therefore, photography is a resource for the analysis of everyday life expressed in the habits used in the reproduction of life. So, we amplify the documentary evidences of the social reality of the past in the research of doctorate, in progress, in the Program of Post Graduation in Geography of the Federal University of Santa Catarina.

Keywords: Everyday life, Belle Époque, Rio Grande, photography.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa de doutorado que desenvolvo no Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina, onde analiso os álbuns de fotografia do imigrante francês Jorge Ruffier[a] que registrou, entre os anos 1910 e 1930, sua história de vida inserida no espaço urbano do Rio Grande, permeada pela cotidianidade da sua família, do lazer que caracterizava a época e de questões relacionadas ao seu trabalho, revelando o cotidiano no município do Rio Grande em uma fase da modernidade conhecida como *Belle Époque*.

Para abordar o cotidiano como forma de análise social, adotamos a obra de Henri Lefebvre, que defende o cotidiano como centro do modo de vida da sociedade moderna. O cotidiano possui algo de essencial, ordena os fatos da vida e permite conhecer a sociedade.

A fotografia ocupa lugar nos estudos contemporâneos, assim, adotamos o seu uso como fonte e objeto de estudo para a produção do conhecimento multidisciplinar, e como proposta metodológica inerente ao processo de investigação. Portanto, a fotografia é recurso para análise do cotidiano expresso nos hábitos empregados na reprodução da vida. Para tanto, buscamos nas fotografias informações que por outros meios não podem ser vistas, por motivos diversos, dentre estes, o distanciamento temporal.

Partimos da hipótese que para se compreender a vida cotidiana dos sujeitos burgueses da *Belle Époque* rio-grandina é necessário considerar a dinâmica do espaço urbano sob influência da industrialização. Assim, adotamos a fotografia como documento para compreender os processos de urbanização no Rio Grande decorrentes da industrialização e da inovação tecnológica, como a chegada da eletricidade e do transporte por bondes.

O acervo fotográfico também nos permite observar o desfrute do espaço público por meio dos passeios ao ar livre, dos banhos de mar no Balneário Cassino, da prática do footing, e a sintonia com a moda europeia identificada nas vestimentas dos sujeitos.

Nas fotografias do Sr. Ruffier, além da documentação da vida familiar, dos registros de fatos cotidianos e da assimiliação das inovações técnicas, – sendo o uso da câmera fotográfica um importante exemplo disso, – encontramos fragmentos da realidade que expressam a memória de um indivíduo, das sociabilidades, e do modo de vida dos sujeitos do Rio Grande da *Belle Époque*.

Fotografia: documento para análise do cotidiano

A investigação que propomos faz uso da fotografia como recurso para analisar aspectos do cotidiano, expresso nos hábitos empregados na reprodução da vida. Para tanto, buscamos nas fotografias informações que por outros meios não podem ser vistas, por motivos diversos, dentre estes, o distanciamento temporal.

O uso de imagens fotográficas é admitido por pesquisadores das áreas humanas como proposta metodológica complementar às técnicas de investigação, ampliando as evidências documentais da realidade social do passado. Assim, os álbuns fotográficos do Sr. Ruffier enriquecem as informações que dispomos para interpretar o cotidiano do Rio Grande nos primeiros anos do século XX.

Nesta perspectiva buscamos apreender as relações entre cotidiano e fotografia, assimilando a imagem fotográfica como representação social e memória do fragmentário. Conforme Souza Martins [1],

[a] O Sr. Jorge Ruffier nasceu no Rio de Janeiro no ano de 1885, filho de mãe belga e pai francês. Registrado no consulado francês daquela cidade, obteve o *status* de cidadão francês, e antes de completar um ano de idade mudou-se com os pais, indo morar em Bruxelas, na Bélgica. Quando tinha cinco anos, a família Ruffier mudou-se novamente, indo morar nos arredores de Paris. Quando completou sete anos, seus pais o colocaram no internato Institut Saint-Berthuin, em Malonne, na Bélgica. Em 1900, ainda na Bélgica, mas desta vez em Bruxelas, seu pai o matriculou em uma escola municipal, onde adquiriu as noções necessárias para desempenhar a profissão de mecânico- eletricista, profissão esta que mais tarde o trouxe para o Rio Grande. Em maio de 1903, embarcou em uma viagem de mudança para o Brasil, juntamente com sua mãe e seus irmãos. No Rio de Janeiro desempenhou diversos ofícios, até que em 1910 foi contratado para prestar serviços à *Cie. Française du Port de Rio Grande do Sul* no município do Rio Grande.

> mesmo que tenha tido uma origem difusa e funções específicas, a fotografia vai se definindo, no contemporâneo, como suporte da necessidade de vínculos entre os momentos desencontrados de todo impossível, como documento da tensão entre ocultação e revelação, tão característica da cotidianidade (Martins, 2016, p.36).

As fotografias populares conhecidas como "fotografia cândida" ou "fotografia vernacular" – tal qual o acervo fotográfico do Sr. Ruffier –, realizadas com recursos simples, em que a fotografia é reduzida ao ato de fotografar, possibilitaram o registro visual da realidade e se distinguem dos registros profissionais. A esse respeito, observamos que as fotografias do Sr. Ruffier mostram o que outros fotógrafos pretendiam esconder em seus enquadramentos. Averiguamos nos seus registros, a infraestrutura precária do município, as crianças brincando na Praça Tamandaré, os jardins de casa, a inundação pela água do mar na frente da casa de veraneio no Balneário Cassino, a vida privada da sua esposa, o nascimento dos filhos.

O sujeito comum fotografa com a intenção de singularizar o banal. O fotógrafo constrói a imagem no processo de reduzir o tempo da realidade social ao espaço da fotografia. As expressões corporais, os elementos simbólicos do vestuário, os cenários que compõem a imagem, incorporam à fotografia os decodificadores que revelam o cotidiano do que foi fotografado. Uma vez que a fotografia filosoficamente congela um momento, ou seja, sublinha elementos de referência de um imaginário; o pensar a imagem fotográfica em suas dimensões sociológicas, antropológicas e históricas descongela este momento. Assim, ao analisarmos o cotidiano por meio de fotografias, estamos diante de uma realidade mediada pelo tempo da fotografia, pelo olhar e pela circunstância social do fotógrafo, por seus pensamentos e sua representação social (Martins, 2016, p. 66).

A polissemia da fotografia vai além das múltiplas leituras que possam ser realizadas. O direcionismo fotográfico, tanto em relação à escolha do tema quanto em relação ao ângulo, à composição e outros recursos fotográficos empregados na realização da imagem, é inevitável. A própria realidade fotografada, pessoas ou situações, constitui um cenário polissêmico, desde os equipamentos de identificação que as pessoas usam até arranjos de cenários e paisagens que compõem a fotografia (Martins, 2016, p.169).

Reiteramos que para Kossoy [2], a imagem fotográfica possui a condição de segunda realidade, ou seja, a realidade do documento (2014, p.23). O sentimento de documento encontra-se no fato da imagem fotográfica ser um artefato que contém um registro visual portador de informações multidisciplinares e não se limita a representar um "objeto estético de época".

Assim, ao analisar os conteúdos fotográficos dos álbuns do Sr. Ruffier intencionamos constituir informações sobre o cotidiano dos sujeitos do Rio Grande. As fotografias mostram fragmentos do real visível do passado, portanto seus conteúdos expõem frações da primeira realidade na dimensão da vida.

Por conseguinte, nossa proposta metodológica propõe um processo de investigação nos álbuns fotográficos do Sr. Ruffier com o objetivo de encontrar os vestígios do passado que conservam, pois toda fotografia é um testemunho visual onde se pode encontrar dados não mencionados na linguagem escrita da história. Nas imagens fotográficas do Sr. Ruffier, além da documentação da vida familiar, dos registros de fatos cotidianos e da assimiliação das inovações técnicas, – sendo o uso da câmera fotográfica um importante exemplo disso, – encontramos fragmentos da realidade que expressam a memória de um individuo, das sociabilidades, e do modo de vida dos sujeitos do Rio Grande da *Belle Époque*.

Para Kossoy, a fotografia possibilita a documentação devido à sua natureza testemunhal, ou seja, à sua condição técnica de registro do aparente e das aparências (2014, p. 31). A partir da posição da fotografia como registro da história e do alargamento do conceito de documento, a imagem fotográfica passou à condição de documento histórico.

As fontes fotográficas devem ser entendidas para além da ilustração ao texto, pois possibilitam investigação e descoberta quando sistematizamos suas informações e estabelecemos metodologias de pesquisa e análise que decifram seus conteúdos e a

realidade que as originou. Assim, propomos a análise das imagens fotográficas como um caminho para a construção do conhecimento sobre o cotidiano na *Belle Époque* rio-grandina.

Belle Époque do Rio Grande: uma análise fotográfica

Discorremos sobre o cotidiano do Rio Grande num período de inserção da sociedade rio-grandina no mercado mundial entre os anos 1900 e 1930, refletindo sobre o modo como este foi vivenciado. Para tanto, nos fundamentamos em Henri Lefebvre [3], que aborda o urbano como uma mudança qualitativa no modo de viver o cotidiano.

Desse modo, o pensamento lefebvriano revela o urbano de natureza dialética (da forma e do conteúdo), incluindo-o no movimento da história moderna e de suas possibilidades. Nesse contexto, para o autor, o urbano não se define apenas através de conteúdos, mas como forma urbana (mentalmente, a simultaneidade; socialmente, o encontro, a reunião). Assim, daremos visibilidade às vivências da sociedade burguesa na *Belle Époque* do Rio Grande, nas primeiras décadas de 1900, por meio da análise de imagens e escritos desta época.

A *Belle Époque* foi produto do progresso econômico que o Rio Grande vinha vivenciando, influenciado pelas transformações que ampliavam, de modo significativo, os lugares que possuíam domínio das economias industriais. A presença de bens industriais de consumo europeus e americanos no cotidiano de sociedades geograficamente distanciadas dos centros de produção foi privilegiada pelos valores tributários do credo liberal que encontravam adeptos

> e vieram a formar as bases da aceitação para que as expansões européias e americana encontrassem ambiente particularmente favorável. Essa entrada triunfal teve expressão particular no Brasil, num momento em que se atrelavam às transformações advindas da dinâmica da sociedade liberal em expansão o projeto republicano – que no Brasil, expressará a redenção da situação colonial e a consoante implantação de uma nova ordem de progresso (DAOU, 2004, p. 17) [4].

O momento inicial do período republicano foi uma fase eufórica para os beneficiados pelo novo regime. Durante esses anos aumentaram as exportações para as nações combatentes na Primeira Guerra Mundial e desenvolveram-se novas indústrias para substituir parte do que até então se importava, situação esta observada no Rio Grande. Nesse mesmo período, as relações do Brasil com a Inglaterra e a França – nações industrializadas – se intensificaram. Essa aproximação foi fundamental para a adoção de novos hábitos na vida cotidiana no Brasil. Desse modo, o padrão lusitano do período colonial perdia sua soberania, e as elites brasileiras, e particularmente a rio-grandina, acolhiam a cultura burguesa europeia para legitimar as suas aspirações de superioridade social.

De acordo com o sociólogo Gilberto Freyre [5],

> tudo que era português foi ficando "mau gosto"; tudo que era francês ou inglês ou italiano ou alemão foi ficando "bom gosto". Grandes cargas de panos, móveis, louças, artigos de luxo franceses, inundaram os portos do Brasil, logo que a França pôde competir com a Grã-Bretanha na conquista do mercado brasileiro. O brasileiro, mal saído das sombras do sistema patriarcal e da indústria caseira, deixou-se estontear da maneira mais completa pelos brilhos, às vezes falsos, de tudo que era artigo de fábrica vindo da Europa (1977, p. 336).

Em lugar das velhas necessidades cotidianas, supridas por produtos nacionais, surgiram novas demandas, atendidas por produtos de países longínquos e de climas diversos. A antiga autossuficiência e o isolamento local e nacional cederam espaço a um intercâmbio e dependência entre nações de modo generalizado.

O efeito globalizante dessa revolução científico-tecnológica tornou-se real, e as novas condições da economia globalizada e seus princípios de racionalidade técnica permitiram que no início de 1900 o Rio Grande vivenciasse um momento de modernização e o surgimento de uma elite com pensamentos cosmopolitas. Este fato expressa uma transformação social que implicou na passagem de uma sociedade ruralizada para uma sociedade mais citadina.

O crescente desenvolvimento das cidades consolidou a hierarquia das relações sociais através da oposição entre o arcaísmo brasileiro e os valores europeus burgueses, e as realidades associadas às transformações do estilo de vida na sociedade, constituindo espaço para novas sociabilidades. O propósito da "europeização" era instruir ao modo e aos comportamentos burgueses, adotando os valores individualistas oriundos do capitalismo, numa sociedade ainda dependente e pouco burguesa em relação às europeias.

Ressalta-se que não eram apenas os objetos que preocupavam as novas burguesias, mas o uso que estes poderiam ter dentro do cenário burguês vivido. Esses modos de vida tornavam-se a essência da chegada da modernidade ao Brasil, e de maneira semelhante, ao Rio Grande, decorrente da troca de mercadorias, que, por sua vez, repercutia sobre as vivências cotidianas. Para Freyre, a europeização e o aburguesamento da sociedade, impulsionados por ideias originadas em uma realidade social distinta, chegavam distorcidos, tornando-se por isso singulares, uma vez que ainda não havia aqui nem uma urbanização clássica, nem um grupo social efetivamente burguês, posto que o Brasil iniciava seu processo de urbanização e ainda possuía resquícios do escravismo.

A afirmação de Freyre a respeito de não haver no Brasil uma urbanização consolidada pode ser ilustrada na fotografia abaixo (figura 1) feita do segundo andar da residência do Sr. Ruffier, no ano de 1912 , que mostra a Rua 24 de Maio – centro da cidade, em Rio Grande, com o prédio do Asilo de Pobres à esquerda, tendo em frente um terreno baldio com animais pastando e poças de água. Esta imagem nos permite observar no cenário da cidade a sobreposição das instâncias urbano e rural.



Figura 1 – Vista da Rua 24 de Maio – 1912.
Fonte: Acervo pessoal

Alguns anos mais tarde, com o decorrer das transformações urbanas advindas do processo de desenvolvimento econômico do Rio Grande, o terreno baldio foi transformado em uma praça pública para o desfrute do lazer, ou seja, uma dimensão específica do modo de vida cotidiano na *Belle Époque*. Na fotografia abaixo (figura 2), vemos que esta praça, denominada Montevidéu, era utilizada para momentos de lazer das crianças da família Ruffier que residiam em frente.



Figura 2 – Crianças da família Ruffier na Praça Montevidéu – sem data Fonte: Acervo pessoal

O cotidiano como era de fato vivido na sociedade burguesa, caracterizava-se por um estado permanente de conflito pelos sujeitos que o viviam. Disso decorriam os desencontros que marcavam as diferenças entre o pensar e o viver, o conceber e o agir. Para Lefebvre, a crítica da vida cotidiana possui como tarefa intelectual e política alargar as possibilidades de apropriação

do cotidiano, de seus sentidos e de suas significações vividas na experiência social.

A perspectiva de Lefebvre sobre o cotidiano pode ser aproximada das experiências de vida da sociedade rio-grandina da *Belle Époque*, em sua estrutura, modo de funcionamento e dilemas. O cotidiano público revelou transformações identificadas nas novas vivências em cafés, restaurantes, teatros, cinemas, e também escritórios, bancas de advogados, clubes e centros políticos.

Ao final do século XIX, Rio Grande possuía o maior parque industrial do estado do Rio Grande do Sul, promovendo o contato sistemático dos rio-grandinos com o fluxo da economia internacional. Assim, usufruíam como consumidores do conforto material que caracterizou a *Belle Époque*, conforme exemplifica a figura a seguir (figura 3) através da fachada do estabelecimento comercial Casa Vermelha – A Botina de Ouro, sediado no município do Rio Grande, que vendia calçados da marca inglesa Clark. Corroborando a nossa afirmação, Freyre afirma que:

> a valorização social começara a fazer-se em volta de outros elementos: em torno da Europa burguesa, donde nos foram chegando novos estilos de vida, contrários aos rurais e mesmo aos patriarcais: o chá, o governo de gabinete, a cerveja inglesa, a botina Clark, o biscoito de lata. Também roupa de homem menos colorida e mais cinzenta; o maior gosto pelo teatro, que foi substituindo a igreja; pela carruagem de quatro rodas que foi substituindo o cavalo ou o palanquim; pela bengala e pelo chapéu-de-sol que foram substituindo a espada de capitão ou de sargento-mor dos antigos senhores rurais. E todos esses novos valores foram tornando-se as insígnias de mando de uma nova aristocracia: a dos sobrados (1977, p. 574).

Entre o final do século XIX e início do século XX, decorrente do desenvolvimento industrial, foram realizadas obras na infraestrutura do município, tais como, implantação de rede de esgoto, melhorias no abastecimento de água, implantação da energia elétrica e inauguração de linhas de bonde. Observamos na figura 4, a família Ruffier nas obras do Canalete da Rua Major Carlos Pinto, ainda sem suas muretas. O Canalete é um aqueduto construído para controlar as enchentes urbanas, caso ocorra excesso de escoamento pluvial.



Figura 3 – Casa Vermelha, A Botina de Ouro – destaque para a fachada, na qual está escrito "Calçado Crystal, Clark e Condor" – sem data. Fonte: em pesquisa



Figura 4 – Canalete da Rua Major Carlos Pinto, ainda em construção – 1926 Fonte: acervo pessoal.

Deste modo, o cotidiano do Rio Grande passou por transformações oriundas do processo de industrialização. A população do município cresceu e diversificou-se, multiplicaram-se as suas atividades em diferentes setores produtivos, modificou-se o espaço urbano e foram alterados os tradicionais costumes e as formas de pensar dos sujeitos citadinos.

Como repercussão dos processos de urbanização e industrialização, ampliaram-se as possibilidades de lazer e cultura, aumentando o número de teatros, cafés, bilhares, cabarés, bibliotecas, sociedades musicais e dramáticas, clubes, jornais, entre outros. Rio Grande passou a ter diversas casas de comércio por atacado e para vendas a varejo. As ruas, os cafés e os bairros ficaram cheios de pessoas que prosperavam nas mais diversas atividades, conforme mostram as figuras 5 e 6, do Café América e da Casa João Alt.

Os cafés e as confeitarias possuíam destaque na vida social diurna e noturna, pois era nestes lugares que ocorriam reuniões para conversas informais, discussões políticas, profissionais e culturais, configurando a tendência de um novo modo de viver a cidade (Bittencourt, 2007) [6]. Assim, analisaremos os hábitos cotidianos, uma vez que a cotidianidade da sociedade rio-grandina é representada em diferentes formas com que os sujeitos vivenciaram o espaço urbano.



Figura 5 – Café América – sem data Fonte: em pesquisa



Figura 6 – Casa João Alt – sem data Fonte: em pesquisa

Assim como outras cidades brasileiras, Rio Grande no final do século XIX apresentava problemas urbanos, como ruas sem iluminação e estreitas, outras questões ligadas à infraestrutura e fornecimento de serviços. De acordo com Bittencourt, "a fim de reverter este quadro, as elites buscavam construir uma nova imagem da cidade, inspirada nas grandes capitais européias e no gosto pelo monumental" (2007, p. 46).

A ordenação da natureza, no que tange aos espaços da modernização do Rio Grande, incluía projetos de embelezamento urbano. Essa tendência pode ser identificada em praças, largos e jardins que se tornaram os lugares de lazer preferidos pela elite rio-grandina, os quais potencializavam as novas relações de uma vida pública. Um exemplo disso foi a construção da Praça Xavier Ferreira, localizada em zona mista – comercial e residencial nobre,

> circundada por um gradil, iluminada, arborizada, com belos jardins em estilo francês, lago em espelho, monumentos e chafariz metálico importado da Inglaterra, este tradicional espaço público de sociabilidade foi modernizado (isto é, retificado e limpo da presença popular), adquirindo um "tom aristocrático" e constituindo-se no ponto de encontro das famílias elegantes aos domingos, no passeio matinal das crianças e dos bebês, e no local predileto dos namorados que se embalavam com o som das retretas ao entardecer. Passeio Público, onde os rio-grandinos viam e eram vistos (Bittencourt, 2007, p. 80).

Podemos mencionar, ainda, a Praça Tamandaré, situada no centro da cidade, que possuía iluminação e grades, áreas arborizadas e jardins, passeios, monumentos, chafariz metálico, quiosques e um coreto. Havia, ainda, um catavento que bombeava a água para dentro de lagos com pequenas ilhas, pontes e canais artificiais, por onde circulavam pequenos barcos, como mostram as imagens abaixo de cartões-postais que faziam parte dos arquivos do Sr. Ruffier (figuras 7, 8 e 9).



Figura 7 – Passeio de barco na Praça Tamandaré Fonte: Acervo pessoal, sem data

A integração da sociedade com a urbe foi favorecida pelos processos de embelezamento e higienização da cidade, reforçando as experiências sociais na rua. Cumpre destacar que no final do século XIX, foram importados da França quatro chafarizes, instalados nas quatro praças centrais do município: Praça Xavier Ferreira, Praça Tamandaré, Praça da Caridade e Praça Sete de Setembro. O Chafariz das Três Graças (figura 10) instalado na Praça Xavier Ferreira no ano de 1874, era o maior deles, e sua localização foi decidida de forma polêmica, pois muitos preferiam que o chafariz fosse colocado próximo à porta principal do Mercado Municipal (Alves, 2009) [7].

Na fotografia 10, observamos o hábito das pessoas de se reunirem em torno do chafariz, de se fotografarem diante da peça da indústria francesa de fundição artística, confirmando a importância do mesmo como um ponto de atração do local em torno do qual as pessoas iam para espairecer e se encontrar.



Figura 8 – Praça Tamandaré, vista paralela à Rua General Neto – sem data Fonte: Acervo pessoal



Figura 9 – Família Ruffier passeando na Praça Tamandaré – sem data Fonte: Acervo pessoal



Figura 10 – Chafariz da Praça Xavier Ferreira – sem data Fonte: em pesquisa

Outra tendência do final do século XIX foi a valorização das atividades físicas. A expressão *Mens sana in corpore sano* foi posta em prática, e a cidade era um local agradável para exercer o *footing*. No Rio Grande, ao entardecer, a Rua Marechal Floriano Peixoto, localizada no centro da cidade, servia para o convívio social das pessoas que ali conheciam as novidades do comércio, encontravam amigos e exibiam boas maneiras e vestimentas, conforme observamos na figura 11.



Figura 11 – Footing na Praça Tamandaré – 1926. Fonte: Acervo Fototeca Municipal Ricardo Giovannini. Fotógrafo F. Giacobbo.

Outros modos de socialização e lazer ao ar livre eram os piqueniques familiares nos arredores da cidade aos finais de semana, em locais como o Parque Rio-Grandense e o Bosque, áreas que possuíam matas de eucaliptos e dunas. A sociedade rio-grandina usufruía dos bondes para chegar a esses locais, os sujeitos economicamente privilegiados utilizavam *cabriolets*, *tilburys*, *sièges*, que eram importados, ou fabricados em Rio Grande ou em Pelotas, e anos mais tarde passaram a fazer uso do automóvel.

A imagem abaixo (figura 12) mostra a retirada de um poste no centro do Rio Grande, com o objetivo de tornar a rua mais ampla. No verso da fotografia, o Sr. Ruffier fez a seguinte descrição: "serviço de remoção de um poste para alargamento do passeio à Rua Marechal Floriano esquina Andrade Neves". Assim, constatamos um exemplo de melhoramento da circulação através da ampliação da rua, com vistas a atender as necessidades de um novo modo de vida que caracterizava o cotidiano da época.

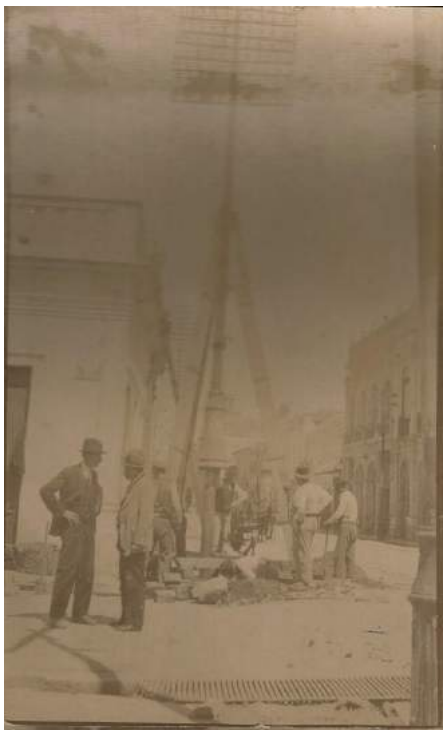


Figura 12 – Ampliação da rua Marechal Floriano esquina rua Andrade Neves - 1911 Fonte: Acervo pessoal

Rio Grande, como cidade portuária, esteve sob a influência de uma diversidade de gostos e de costumes, em consequência da troca de experiências com outros centros urbanos. Tal fato pode ser constatado, no início dos anos 1900, quando se disseminou o gosto por saraus literários e musicais, nos salões residenciais de famílias abastadas. Nessas ocasiões, encenavam-se quadros dramáticos de curta duração, recitavam-se poemas, estudantes de música exibiam habilidades no canto e nos instrumentos. Esses ambientes abrigavam discussões sobre política, teatro, literatura, ou as pessoas divertiam-se jogando cartas (Bittencourt, 2007).

O salão de festas adquiriu importância simbólica no cotidiano dos sujeitos. Era um indicativo de classe possuir um salão em casa, pois representava mundanidade e sociabilidade, duas características burguesas.

As relações em sociedade potencializaram-se com a urbanização, favorecendo um espírito de associação que é a base do surgimento dos

clubes e das sociedades bailantes. O encontro e a diversão públicos eram um prolongamento da vida e do lazer domésticos. Os processos de industrialização e modernização do Rio Grande intensificaram esse fenômeno, fazendo com que a convivência social fora de casa se transformasse num hábito urbano comum às famílias. Por conseguinte, a sociedade rio-grandina, no século XIX, passou a se organizar em associações recreativas, artísticas, culturais, esportivas, carnavalescas, classistas, políticas, filosóficas, filantrópicas, entre outras.

Os botequins e cafés desempenhavam importante papel no cotidiano social do Rio Grande, como espaços de reuniões para conversas descontraídas, discussões políticas, profissionais, culturais, entre outras. Sintonizando com a expansão das cidades, e com a emergência de novos modos de viver, os cafés se disseminaram na Europa, a partir do século XVIII. Podemos fazer uma aproximação entre cultura e urbanização a partir de Sennett [8], quando afirma:

> [...] as grandes avenidas de Paris abertas pelo barão Haussmann, sobretudo as que faziam parte da segunda rede, encorajaram o uso das calçadas. [...] A cadeira e o café forneciam uma acomodação que unia o passivo e o individual. Quando a arquitetura urbana incorporou meios mecânicos de isolamento, o café permaneceu intensamente urbano e polido, um lugar conveniente à interioridade (2007, p. 344-345).

Conforme Bittencourt, no final do século XVIII, "esses espaços fechados de sociabilidade já haviam suplantado os botequins da época imperial, onde bebia-se o vinho à portuguesa" (2007, p. 99). Dentro desse contexto, mencionamos o Café Moka, instalado em frente ao Politeama Rio-Grandense, bem como o Café Polaco, um outro espaço de diversão diurna e noturna, que foi reaberto em 1897 com o nome de Gruta Recreativa.

No ano de 1920, o Bar e Café Central, localizado à Rua Marechal Floriano Peixoto, esquina com a Rua Andradas, constituiu um ponto de reunião da elite, com sua orquestra e concertos todas as noites. Já na década seguinte, o Café Dalila, localizado ao lado do Cine Teatro Carlos Gomes, era considerado um ponto de encontro da sociedade rio-grandina de hábitos refinados.

Para Lefebvre, o lazer é uma necessidade real de sonho, de fruição criativa, de apropriação da vida, de aventura, ou seja, de realização da condição humana. Assim, os produtos da indústria cultural – tais como o teatro e o cinema – são expressões das necessidades cotidianas, propícias para o estudo da cotidianidade (1958).

Nos primeiros anos do século XX, Rio Grande possuía inúmeros teatros pequenos que pertenciam às sociedades dramáticas particulares. Tais fatos permitem observar o modo como a classe burguesa determinava os hábitos para o lazer, expressos na vida social, através de saraus literários e musicais, clubes, associações e espetáculos itinerantes (figura 13).



Figura 13 – Ópera *O navio-fantasma* no Teatro Carlos Gomes – 1927 Fonte: Acervo da Fototeca Municipal.

A sintonia com a moda europeia pode ser analisada nas vestimentas dos sujeitos, como mostram as figuras 14 e 15. De acordo com Bittencourt, não faltavam

> estolas e casacos de pele, roupas de seda, jóias, chapéus, luvas, leques, perfumes e muito "pó de arroz". Para os homens, roupas cintadas, casacas e sobrecasacas escuras, peitos e colarinhos de porcelana, chapéus coco, risca nas calças, bengalas com aplicações em prata, bigodes bem feitos, e relógios de bolso (2007, p. 168).



Figura 14 – Homens da família Ruffier – 1903 Fonte: Acervo pessoal.



Figura 15 – Mulheres reunidas na casa da Sra. Bilá Duprat – década de 1910 Fonte: Acervo pessoal.

Ainda, em relação aos novos hábitos cotidianos sob a influência da modernização, discorreremos sobre o projeto do Balneário Vila Sequeira – atualmente denominado Balneário Cassino –, o qual foi idealizado para as vivências do lazer ao ar livre. Este foi inaugurado no fim do século XIX sob a influência dos balneários europeus, entre os quais destacamos *Biarritz, Dieppe e Deauville*. O balneário Vila Sequeira foi a primeira estância de banhos do Rio Grande do Sul, construído junto ao Oceano Atlântico, a 23 quilômetros da cidade do Rio Grande.

Este foi o primeiro balneário planejado do Brasil, tendo sido o projeto oficializado pela Lei Provincial 1551, de 17 de Dezembro de 1885. Entretanto, a Vila Siqueira foi inaugurada em 20 de janeiro de 1890. Dias após, em 26 de janeiro, foi entregue ao público a linha férrea que ligava a cidade do Rio Grande ao balneário.

Em 1898, o balneário contava com mais de vinte residências particulares. Do ponto de vista arquitetônico, conforme Bittencourt,

> o modelo de chalé saído dos cantões helvéticos seria introduzido nestes ambientes da moda. A ele seguiram o 'chalé normando', a 'cabana' e outras variações que influenciaram a estética dos balneários em todo o mundo (2007, p. 84).

Colaboraram para o sucesso da Vila Sequeira as qualidades terapêuticas da água salina e o clima ameno da praia, que fizeram do local um importante atrativo. Nessa época, e por muitos anos, o banho de mar era considerado um indicativo médico para o bem-estar físico, particularmente no período entre os meses de abril e maio, em consequência da grande quantidade de iodo presente na água.

Em um município no qual a insalubridade, ligada à indústria e ao clima úmido, apresentava altos índices de doenças infecto-contagiosas, a ida ao balneário na busca por novos ares, também influenciou as transformações do cotidiano do Rio Grande (figura 16).



Figura 16 – Família Ruffier na Praia do Cassino - 1920 Fonte: Acervo pessoal

Conclusões

Até o presente momento desta pesquisa, compreendemos que os primeiros anos do século XX no Rio Grande representaram uma época marcada por transformações no cotidiano motivadas pelo progresso industrial disperso do país. Fato que implicou o crescimento das redes comerciais, que foram assimiladas pela economia global. Por consequência, o comércio que passava por Rio Grande fez aumentar a dinâmica industrial e marítima local, acompanhando, assim, o crescimento nacional, extensivo às novas necessidades de melhorias do contexto urbano e, particularmente, do porto do Rio Grande.

A combinação da aventura com a eficiência empresarial também colaborou para modificar o aspecto cultural e o fenômeno urbano do Rio Grande. Para Romero [9], "as novas burguesias constituíram-se daqueles que se mostraram possuidores de aptidões requeridas para enfrentar as novas circunstâncias, deixando decididamente de lado as limitações impostas pelos hábitos tradicionais e optando por outras formas de comportamento" (2009, p. 299).

A sociedade rio-grandina, em geral, tornou-se mais fluida e permeável aos desejos de ascensão social e cultural. Dessa forma, o mais significativo das transformações identificadas no Rio Grande foi a modificação da vida cotidiana dos sujeitos.

Os momentos de lazer na modernidade foram muitas vezes reduzidos a situações passivas, e as formas de fruição passaram a ser uma necessidade de relaxamento em relação ao trabalho. Deste modo, o regime de trabalho determinado pela tecnicidade, demandava formas de lazer físicas, exemplificadas no esporte e no jogo, ou intelectuais, exemplificadas no artesanato e no *hobby*, assim como, a ida ao teatro e ao cinema.

Para Joel Candau (2011) [10], a representação que fazemos de nossas lembranças está associada à nossa inserção em um contexto social, a partir do qual construímos nossa identidade. Se entendermos como matriz dessa experiência identitária a memória local constituída nos arquivos fotográficos do Sr. Ruffier, podemos pensá-la como metamemória, conceito elaborado por Candau para explicar como opera a noção de memória coletiva nos sujeitos.

As cidades se constituem de distintas temporalidades e memórias, que se sobrepõem no cenário urbano. Ainda, a memória e as identidades são indissociáveis. A memória nos modela e é também por nós modelada. Isso sintetiza a dialética da memória e da identidade, que se conjugam e se apoiam mutuamente.

Richard Sennet (2013) afirma que o registro das cenas urbanas é passível de diversas variações e interpretações, dependendo daquele que observa, desse modo, ele daria indícios da cidade e indicaria por meio de imagens a experiência que temos dela. Logo, a fotografia se apresenta como objeto de imersão no meio urbano e forma de experimentação e descoberta do espaço. Desse modo, o recurso metodológico adotado nesta pesquisa recorre à análise das imagens e dos escritos desse sujeito do Rio Grande. Assim, utilizamos as imagens do Sr. Ruffier com o objetivo de reunir um conjunto de reflexões que opere como instrumento analítico das questões acerca do cotidiano no Rio Grande da *Belle Époque*.

REFERÊNCIAS

[1] MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2016.

[2] KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

[3] LEFEBVRE, Henri. _____. *Critique de la vie quotidienne***.** *Paris: L'Arche, v. 1, 1958.*

[4] DAOU, Ana Maria. *A Belle Époque amazônica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

[5] FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos*: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

[6] BITTENCOURT, Ezio da Rocha. *Da rua ao teatro, os prazeres de uma cidade*: sociabilidades e cultura no Brasil Meridional – panorama da História de Rio Grande. 2. ed. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007.

[7] ALVES, Francisco das Neves et al. *A cidade do Rio Grande*: estudos históricos. Rio Grande: URG, 1995.

[8] SENNET, Richard. *Carne e pedra*: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: BestBolso, 1993.

[9] ROMERO, José Luis. América Latina: as cidades e as idéias. 2. ed. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2009.

[10] CANDAU, Joel. Memória e identidade. Trad. de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

LEGIÃO URBANA: ENSAIO CRITICO SOBRE A "CANÇÃO QUE PAÍS É ESSE?"

LEGIÃO URBANA: CRITICAL TEST ON THE SONG "WHAT COUNTRY IS THAT?"

Daniel da Rosa Eslabão[a]

[a] *Doutor em Sociologia (UP, Portugal). Universidade Aberta do Brasil. E-mail: daniel_filosofo@hotmail.com*

RESUMO

Este ensaio crítico versa sobre um dos grandes sucessos musicais de uma das bandas brasileiras mais populares na década de 1980: *Legião Urbana*. Nosso estudo tem como objetivo a interpretação sociológica da canção "*Que país é esse?*". Propomos o estudo de como esta obra de arte retrata o contexto histórico e social de sua composição e lançamento: a abertura política, o fim da censura e a possibilidade da critica social após o fim da ditadura militar. Nosso estudo também elenca a trajetória dos principais componentes da banda, em especial destaque as biografias de Renato Manfredini Júnior (*Renato Russo*) e Eduardo Dutra Villa-Lobos, líderes da banda. Para alicerçar nosso estudo tomamos como referência as teorias da recepção da obra de arte. Ao confrontarmos o teor da poesia musicada com o cenário do seu tempo desnudamos o quadro do encontro entre expectativa do público e manifestação artística. Este fato social explica, em parte, o êxito desta composição em particular e do grupo musical, que mesmo duas décadas após a morte do seu líder ainda repercute no cenário da música brasileira.

Palavras chaves: sociologia da música, Legião Urbana, recepção artística.

ABSTRACT

This critical essay is about one of the great musical successes of one of the most popular Brazilian bands in the 1980s: Legião Urbana. Our study aims at the sociological interpretation of the song "Que país é esse?". We propose the study of how this work of art portrays the historical and social context of its composition and launch: political openness, the end of censorship and the possibility of social criticism after the end of the military dictatorship. Our study also highlights the trajectory of the band's main components, especially the biographies of Renato Manfredini Júnior (Renato Russo) and Eduardo Dutra Villa-Lobos, the band's leaders. To base our study we take as reference the theories of reception of the work of art. When we confront the content of music with the scene of his time we undress the picture of the meeting between public expectation and artistic expression. This social fact explains, in part, the success of this particular composition and of the musical group, which even two decades after the death of its leader still reverberates in the Brazilian music scene.

Key words: sociology of music, Legião Urbana, artistic reception.

Introdução

A sociologia da música é um campo de investigação com mais de cem anos de existência, suas origens remontam aos estudos empreendidos por Max Weber em sua obra mais extensa, *Economia e Sociedade*. No apêndice sobre a sociologia da música o autor disseca aspectos históricos nos quais compara diferentes expressões musicais tendo como fio condutor o conceito de *racionalização*, como característica e expressão da arte ocidental (WEBER, 1995). A data provável na qual Weber escreveu *Os fundamentos Racionais e sociológicos da Música* foi o ano de 1911, período no qual foi influenciado por sua amiga a famosa pianista Mina Tobler. Percebemos então, que a sociologia da música é um ramo já antigo na árvore do conhecimento sociológico e que sua abrangência percorre caminhos tão diversificados quanto os consagrados compositores clássicos, tais como Mozart e Beethoven até bandas de rock que ainda hoje estão a produzir e expressar sua arte. No campo dos estudos clássicos realizados sobre o tema podemos destacar o livro de Norbert Elias, *Mozart: sociologia de um gênio* (ELIAS, 1995).Tanto Norbert Elias quanto Tia DeNora estudam autores do period classico. Precisamos ressaltar que estes dois estudos que tomamos como referênica por sua relevância tratam de musicos que viveram eum uma época na qual a profissão de artista e compositor ainda estavem por se firmar. Recordamos ainda que ambos os artistas ali referecnaidos (Mozart e Beethoven) viviam emu ma época na qual a dependência do mecenato ainda era muito forte. Diferenciando estes dois casos ainda está o fato do context de difusão das composições musicais, que naqueles tempos eram destinados a um public restrito e dependents de meios de rerpodução locais e que em nossos tempos são favorecidos pela tecnologia e midias. Embora a sociologia da arte e da música sejam ramos de investigação consolidados há muitas décadas em países de língua inglesa, no Brasil é um campo no qual ainda há muito para ser feito, especialmente quando se considera a diversidade cultural do seu vasto território com seus regionalismos, influências e estilos da musicalidade popular e erudita. Em Portugal, destacamos as contribuições da professora Paula Guerra, da Universidade do Porto, que em sua tese doutoral percorreu o caminho de três décadas (1980-2010) das dinâmicas e da consolidação do rock alternativo português (GUERRA, 2014).

O objetivo deste trabalho é investigar a questão da recepção da obra de arte musical no contexto do rock brasileiro do período da abertura política, logo após a extinção da censura e o término da ditadura militar na década de 1980. Nosso estudo tomará como ponto de partida, a realização de um ensaio crítico pertinente a letra da canção *Que país é esse?* Uma das composições de maior sucesso da banda de rock brasileira: *Legião Urbana.* Uma das grandes revelações da música brasiliense e nacional do Brasil daquele período. A escolha desta música, em particular, se justifica por ser este o primeiro grande sucesso deste grupo musical, ganhador de vários prêmios nacionais, inclusive o disco de platina. Ainda hoje a banda Legião Urbana, desfeita em 1996, com o falecimento do seu vocalista Renato Manfredini júnior (Renato Russo), vítima de SIDA, continua sendo uma das bandas brasileiras que mais vende CDs por catálogo.

Outro motivo para a escolha desta canção se deve ao contexto político brasileiro, caracterizado: pela abertura política (fim da Ditadura Militar em 1985), pelo fim da censura e por uma grande efervescência cultural que marcou época, especialmente no campo da música. Surgiram neste período várias bandas que atingiram estrondoso sucesso de publico: *Paralamas do Sucesso*, *Titãs, Capital Inicial e Legião Urbana.* Um dos pontos comuns a elas foi, especialmente em suas fases iniciais, dedicarem uma parte de seu repertório a crítica social e política, no contexto das grandes questões nacionais. A canção escolhida (analisaremos aqui apenas a letra e não a música) manifesta este momento crítico através de uma letra simples, mas com grande apelo ante a juventude. Em seguida, passaremos a apresentação da letra da obra escolhida, para nas seções posteriores acrescermos os referenciais teóricos com base aos quais analisaremos a mesma:

Que país é esse?

Nas favelas, no senado
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a constituição
Mas todos acreditam no futuro da nação

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

No Amazonas, No Araguaia
Na baixada Fluminense
No Mato Grosso, Minas Gerais
E no Nordeste tudo em paz

Na morte eu descanso
Mas o sangue anda solto
Manchando os papéis
Documentos fiéis ao descanso do patrão

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

Terceiro mundo se for
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

Interpretação da letra da canção *Que país é esse?*

O desvelamento do significado desta letra nos exige uma melhor explanação acerca do context historic no qual ocorreu sua composição. O que significa entendermos o contexto e o ambiente cultural ao tempo de seu lançamento. A banda *Legião Urbana*, surgiu na capital brasileira, no início dos anos de 1980s (1982). Esta época foi marcada como um período de transição política, fim da ditadura militar que encerraria em 1985 com a eleição indireta do primeiro presidente civil brasileiro, desde o golpe militar de 1964. No ano de 1983 houve, em todo o Brasil, uma série de grandes mobilizações políticas, em prol de eleições diretas, que acabariam por ser frustradas em seu objetivo. Com o término da ditadura militar, findou a censura sobre a arte no Brasil. Reduziu então a vigilância do Estado sobre os meios artísticos que puderam pela primeira vez em muitos anos se manifestar com liberdade (Pilagallo, 2009).

A canção tem como título uma pergunta: *que país é esse?* Reflete a perplexidade de uma sociedade diante de si mesma e das idiossincrasias próprias do período. Marcada por uma grande desigualdade entre as classes sociais, escândalos políticos, crise econômica, mazelas do subdesenvolvimento, desmatamento da floresta Amazônica e aniquilamento dos povos indígenas. Além disso, uma sociedade marcada pela desobediência às leis e uma série de debates em torno da nova Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, mas elaborada em 1987, por uma Assembléia Nacional Constituinte (PILAGALLO, 2009).

Lembramos que a canção em análise foi gravada em 1987, apenas dois anos após o fim da ditadura militar brasileira. Seu primeiro verso diz: "*Nas favelas, no Senado… Sujeira pra todo lado… Ninguém respeita a constituição… Mas todos acreditam no futuro da nação…*". A expressão *sujeira* aparece com um duplo sentido, no caso das favelas, caracterizada por morros não urbanizados, onde vive a população mais pobre da periferia das grandes cidades brasileiras, como o Rio de Janeiro, significa apenas lixo. Quando cita o *Senado*, percebemos uma referência aos

fenômenos da desonestidade e da corrupção nos meios políticos. Ao afirmar que "ninguém respeita a constituição", se refere ao crime em grande escala que torna o Brasil um dos países mais violentos do mundo, mas que também envolve com muita freqüência autoridades públicas, funcionários do Estado e políticos.

O compositor da canção teria afirmado que esta canção "nunca foi gravada (antes) porque sempre havia a esperança de que algo iria realmente mudar no país, tornando-se a música, então, totalmente obsoleta. "*Isto não aconteceu e ainda é possível fazer a mesma pergunta do título"* (Renato Russo, Legião Urbana. Discografia, 2013). Percebemos que, a canção traduzia, em grande parte as apreensões e as questões sociais do momento.

No refrão seguinte: "*No Amazonas, No Araguaia… Na baixada Fluminense… No Mato Grosso, Minas Gerais… E no Nordeste tudo em paz".* Uma série de regiões e Estados do Brasil; são citados. Ao confrontarmos este verso com trecho anterior *"sujeira pra todo lado"*; podemos entender que esse quadro é igual em todo o país. Não havendo a necessidade por parte do compositor de explicitar casos e situações, cabendo a cada ouvinte fazer suas próprias conexões.

Ainda sobre o primeiro verso: *"todos acreditam no futuro da nação".* Podemos interpretá-lo sob o signo do epíteto do próprio país: um sinônimo do grande potencial e riquezas do Brasil. Destacamos que a expressão "*Brasil, país do future",* se tornou célebre após a publicação do livro homônimo, em 1941, pelo escritor judeu austríaco Stefan Sweig (1881-1942). Esta obra traduz a idéia do grande potencial do país; que, contudo, tarda a se fazer presente. Livro raro de ser encontrado hoje em dia, pode ser lido em um sítio indicado nas referências biblográficas no final do nosso trabalho. A referência literária é um exemplo do caráter erudito dos membros da banda. Renato Russo, por exemplo, escolheu seu nome artístico em homenagem a dois dos seus filósofos preferidos: Edmund Husserl e Jean-Jaques Rousseau. Eduardo Dutra Villa-Lobos, também conhecido como *Dado* Villa-Lobos, era sobrinho neto de um dos maiores compositores brasileiros, Heitor Villa-Lobos (1887-1957), que integrou a Semana de Arte Moderna de 1922 (Marcelo, 2012). O que também demonstra que os membros da banda eram dotados de um *capital* intelectual e simbólico até certo ponto herdado. Mais do que isso, foram capazes de tornar seus saberes e a si próprios ícones da comunicação com o público. Vimos na secção anterior, sobre Beethoven, que este compositor clássico também dispôs de algumas condições sociais que lhe foram favoráveis, a autora utiliza a expressão comum a Bourdieu, *capital*, para se referir a uma variedade de recursos sociais e culturais favoráveis e anteriores ao início da sua carreira (DeNORA, 1997, p. 10). Esta também era a condição de alguns dos integrantes da banda, como foi o caso do seu vocalista. Até que ponto, isto favoreceu o êxito da banda? O que sabemos é que eram integrantes da classe media-alta e moradores de um bairro de servidores públicos: a Asa-Sul, um bairro de funcionários graduados do governo federal brasileiro em Brasília. Renato Russo, o líder da banda residiu por alguns anos em *Nova Iorque* (MARCELO, 2012). Podemos refletir sobre o verso: "*Ninguém respeita a constituição…Mas todos acreditam no futuro da nação"*. Podemos ver a ironia de uma contradição colocada em evidência, pois, que futuro pode ter um país, no qual a população não respeita suas próprias leis!

No verso: "*Na morte eu descanso…Mas o sangue anda solto… Manchando os papéis… Documentos fiéis ao descanso do patrão".* Temos uma referência a uma frase muito conhecida, proferida muitas vezes pelo presidente eleito (de forma indireta), Tancredo Neves (1910-1985), que costumava repetir muitas vezes, como uma espécie de lema pessoal: *– Para descansar tenho a eternidade.* Este presidente, escolhido pelo colégio eleitoral, morreu antes de tomar posse, tendo ficado em seu lugar o vice-presidente José Sarney. Recordamos que uma parte da população brasileira especulava: se ele teria morrido ou se o matarm. Uma mensagem para bons leitores, onde "*descanso do patrão…"* Sugere a pasagem para a eternidade do chefe eleito. Chamar o presidente de *Chefe* ou *Patrão* é um costume antigo no Brasil. Basta visitar o Palácio do Catete no Rio de Janeiro e observar os cartazes com estas palavras, em referência ao ex-presidente Getúlio Vargas

(1882-1954), que havia se suicidado naquele cenário palaciano.

Vamos então analisar o último verso da canção, para além do refrão: "*Terceiro mundo se for… Piada no exterior…Mas o Brasil vai ficar rico… Vamos faturar um milhão… Quando vendermos todas as almas…Dos nossos índios num leilão"*

Neste momento o autor alude à condição de país de terceiro mundo do Brasil, de um país que não é levado a sério e é alvo de piada no exterior. Embora também possa significar piadas com brasileiros no exterior como a frase "terceiro mundo chegou" parece sugerir. Não esquecendo que o compositor Renato Russo já havia morado na América. As quatro últimas frases da canção sugere que o país (a sociedade brasileira), tem um ímpeto pela riqueza, sem pesar seus custos. Vender a alma dos índios, pode bem significar a destruição da Floresta Amazônica, um dos abrigos dos silvícolas brasileiros. A preocupação com a questão indígena é um tema recorrente na obra da Legião Urbana. Recordamos a titulo de comprovação: a canção *"Índios*", também desta fase da banda.

Ao confrontarmos o contexto historico e social do periodo no qual a letra da canção foi composta, procuramos reconstruir o quadro histórico da receptividade desta obra; bem como, sua comunicação e significados no tempo em que foi lançada. Deste modo, procuramos relacionar o contexto historic da recepção da obra musical em estudo com a mensagem presetne na letra da música da Legião Urbana. Em primeiro lugar, o sucesso ressaltamos que a "atmosfera politica" e o ambiente cultural de recepção da compsição expressou muitas das inquetações da sociedade brasileira de então. Embora os temas pareçam desconexos, resumiam um conjunto de temas sobre os qusis as possibuilidades do debate públcio se encontraram por muito tempo represados. Qustões politicas, de corrução, regionalidades, ambientalismo e temática indígena eram e ainda são temas candentes na história recente do país. No entanto, sua exposição era filtarada pela censura goveranmental. A banda brasilierse foi uma das primeiras a explorer estes temas. Criativamente sob a forma de uma pergunta exclamam a perplexidade do povo disnte de suas idiossincrasias, contradições e sentimento indignação ante os mesmos. O Rock brasileiro do período se caracterizou em muitos grupos musicais, especialmente nas bandas brasiliense, por seu estilo marcado pela crítica social e canções de protesto cujas letras resumiam questões nacionais. Haviam, logo após o término da censura artistica, ímpetos de manifestações: sentimentos represados e calados ao longo de duas décadas de ditadura. O público em geral estava receptivo à esta inovação propiciada pelas condições sociais do momento. Uma vez que alguns anos antes isso seria impossível, devido aos mecanismos de repressão do Estado e a vigência de uma severa censura artística. No caso da Legião Urbana o contexto do mercado artistico musical ia além das apresetnações locais, tanto a discograafia quanto a difusão em meios midiáticos contribuíram para a reproduçao da sua mensagem através do radio e mesmo da televisão. Se nos tempos clássicos estudados por Norbert Elias e Tia Denora, haviam um espaço privilegiado de proximidade entre o artista e seus patrocinadores aristocratas (ELIAS, 1995, DeNORA, 1995) o contexto midiático do final do século viente era completamente outro. No qual todas as classes sociais são de algum modo, consumidoras de música. Antes da Legião Urbana, muitos artistas brasileiros, dentre os quais Caetano Veloso, partiram para o exterior por não encontrar no Brasil da ditadura um clima favorável as suas composições. Imaginar as canções de Renato Russo apenas alguns anos antes, seria algo impossível. Podemos afirmar que: um ambiente favorável cria a receptividade para um determinado tipo de música. Se Beethoven dizia em sua linguagem musical aquilo que o público austríaco queria escutar, o mesmo vale para o Rock de protesto dos anos 1980s, no Brasil, e de um modo contundente ao Rock de Brasília, pois estas bandas compunham no cenário onde as coisas aconteciam. Se o olhar sociológico deve ter, como sugere Bourdieu, uma sensibilidade histórica (BOURDIEU, 2011), isto é, dos fenômenos em seus contextos; deve também o sociólogo perceber o quanto estes se repetem em contextos diferentes, mesmo quando separados no tempo e no espaço. Busquemos

então algumas afinidades: assim como Beethoven possuía um capital simbólico que lhe dispunha preliminarmente de modo favorável a uma carreira artística, os componentes da banda Legião Urbana, tais como "Dado" Villa-Lobos e Renato Russo também tinham o *seu* próprio capital cultural e simbólico.

Por outro lado o *habitus* da banda, sua criatividade, capacidade crítica e músicas de protesto foram ao encontro daquilo que a *estrutura* da audiência estava disposta a prestigiar. Não se trata da recepção por parte de meios elitistas como em Viena, mas de um público moderno, difuso, cujos meios de recepção eram bem diferentes, incluindo rádio, televisão e apresentações em espaços diversos. Contudo, a música apresentada refletia os valores e até mesmo sentimentos não tão claros em sua definição, como a angustia e perplexidade do público que ávido de protesto se identificava com as letras do grupo. Como afirma Luiz Gonzaga de Mello em sua obra *Antropologia Cultural:* a cultura é composta por elementos sincrônicos e diacrônicos. Isto é, por elementos que variam ao longo do tempo e por outros que permanecem (MELLO, 1996). Mudam os estilos musicais, mudam os meios de apresentação, os países e o tempo, mas não a dependência de empatia e de um contexto estético, social e cultural, como fatores determinantes do sucesso ou não de uma obra de arte, seja ela na música ou noutras áreas. O sucesso de uma obra musical, de autores e de compositores, depende de uma complexa articulação entre o *habitus* individual de um artista, compositor ou grupo musical e os aspectos de socialização ou compartilhamento com a sociedade daquilo que a individualidade do artista captou do seu momento historico.

Conclusão

Ao longo deste trabalho podemos estudar o quanto a recepção artística favoravel de uma composição pode ser justificada a partir dos fenômenos históricos e do contexto ao qual aua mensagem se refere. Podemos dizer que, a canção de Renato Russo e da sua banda Legião Urbana, também dependeram de condições sociais que lhe permitiram a manifestação: o fim da cenura. Mais do que isso, houve um encontro entre os valores e expectativas estéticas expressos nesta composição e aquilo que o publico representado pela juventude brasileira dos anos 1980 julgavam como relevante. Temáticas pré-existentes na estrutura social foram *musicadas.* A relação de correspondência entre o *habitus* da banda, expresso em suas músicas, com esta estrutura cultural permeável a linguagem de protesto propiciou a boa recepção do grupo. Noutros termos: os juízos de ação, do grupo musical foram ao encontro dos valores compartilhados pelo público (WACQUANT, 2004), em um contexto no qual a *obra* artística se encontra com os *valores* estéticos da sua audiência. Este fenômeno pode ser verificado tanto nas sinfonias de Beethoven (SIEPMANN, 1996), quanto no Rock brasiliense da banda Legião Urbana. Embora não esgote o tema, esta parece ser uma boa explicação para o sucesso de alguns músicos e grupos musicais em detrimento de outros: a capacidade de captar o espírito do seu tempo, conciliando expressão artística com as expectativas do público ou audiência.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Edições 70, 2011

BURROWS, John. *Música clássica*. Porto: Civilização, 2007

DeNORA, Tia. *Beethoven and the construction of Genius*. Los Angeles: Universitary of California Press, 1995

ELIAS, Norbert. *Mozart, a sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995

_____. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

GUERRA, Paula. *A Instável Leveza do Rock: gênese, dinâmica e consolidação do rock alternativo em Portugal (1980-2010)*. Porto: Afrontamento, 2014.

MARCELO, Carlos. *Renato Russo, o filho da revolução*. Rio de Janeiro: Agir, 2012.

MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia Cultural*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PILAGALLO, Oscar. *A história do Brasil no século XX*. São Paulo: Publifolha. 1996.

SIEPMANN, Jeremy. *Beethoven: vida e obra*. Lisboa: Bizancio, 2006.

WACQUANT, Loïc. *Esclarecer o habitus*. Trad. José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira. *Sociologia,* nº 14, Porto: FLUP, 2004.

LEGIÃO URBANA. *Discografia*. Disponível em <http://legiaourbana.com.br/discografia>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2013.

SWEIG, Stefan. *Brasil, país do futuro*. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/paisdofuturo.html>. Acesso em 02 de fevereiro de 2013.

WEBER, Max (1995). *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. Trad. Leopoldo Waizbort. São Paulo: Edusp, 1995.

ESPIRAL DIALÓGICA: ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DAS PESQUISAS QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO

DIALOGICAL SPIRAL: ORGANIZATION OF QUALITATIVE RESEARCH DATA IN EDUCATION

Daniele Simões Borges [a],
Gionara Tauchen [b],
Neusiane Chaves de Souza[a,*]

[a] Pedagoga. Doutora em Educação em Ciências (PPGEC/FURG) Professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, daniele.uab@gmail.com; Pedagoga. Doutora em Educação (PUC/RS). Professora adjunta na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, giotauchen@gmail.com
[b] Bióloga. Doutora em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, neusibio@hotmail.com

RESUMO

Ao analisar as vertentes de pesquisa em educação no Brasil, percebemos a necessidade de ampliar as compreensões sobre os fundamentos, os métodos, as estratégias de produção e análise dos dados. Com base nesse entendimento, objetivamos: a) discutir as relações entre teoria e método, na perspectiva da complexidade; e b) socializar uma reflexão teórica sobre a estratégia metodológica de análise de dados, para as pesquisas qualitativas inspiradas na complexidade que denominamos de Espiral dialógica. Por meio desta estratégica metodológica foram produzidas uma dissertação e duas teses, balizadas pelos operadores cognitivos da complexidade, as quais expressam o potencial integrador e emergente da Espiral dialógica. Assim, nesse trabalho apontamos que a Espiral dialógica poderá potencializar a integração entre referencial teórico e análise dos dados, produzindo uma escrita acadêmica balizada pela autopercepção de si, e do Si em sua relação com o objeto do conhecimento potencializando a dimensão da incerteza no ato investigativo.

Palavras chave: Complexidade; Espiral Dialógica; Pesquisa em Educação.

ABSTRACT

In analyzing the aspects of research in education in Brazil, we perceive the need to broaden the understanding of fundamentals, methods, production strategies and data analysis. Based on this understanding, we aim to: a) discuss the relations between theory and method, in the perspective of complexity; and b) socialize the methodological strategy of production and data analysis that we call Dialogical spiral. Through this methodological strategy were produced a dissertation and two theses, marked by cognitive operators of complexity, which express the integrative and emerging potential of the dialogic Spiral. Thus, in this work we pointed out that the Dialogical Spiral can enhance the integration between theoretical reference and data analysis, producing an academic writing based on the self-perception of itself and the Si in its relation to the object of knowledge.

Keywords: Complexity; Dialogical Spiral; Research in Education.

Introdução

De modo geral, as pesquisas qualitativas em educação, especialmente voltadas para a escolarização e a Didática, desde a década de 1960, com as influências da Psicologia e, a partir de 1990, com as contribuições da Sociologia e da Antropologia, vêm expressando a opção por estudos empíricos, pela compreensão das tensões entre as políticas educacionais e o cotidiano das instituições, pela centralidade dos conceitos de cultura, tempo e espaço educativo, e, do ponto de vista metodológico, pela predileção ao uso de instrumentos como observações, entrevistas, questionários e análise documental (MORAES, 2003).

Contudo, as pesquisas em educação, como afirma Garcia (2011, p. 282), delineiam-se como "um campo diversificado, seja do ponto de vista epistemológico ou metodológico". Goergen (1986, p.9) analisando o desenvolvimento da pesquisa educacional até a década de 1980, por exemplo, identificou que

> a área da pesquisa educacional, apesar dos avanços registrados anteriormente, ainda encontra-se dividida em dois grandes blocos: a pesquisa teórica (teoricismo) e a pesquisa empírica (empirismo).

Este quadro, nos programas de pós-graduação que acompanhamos, ainda que com nuances, se mantém. Muitas vezes, "estudos que abordam recortes mínimos da realidade com alcance explicativo muito limitado e estudos teóricos que manejam conceitos totalmente distanciados da realidade, cujo potencial de aproveitamento também é muito reduzido" (idem).

Zanten (2004, p. 26) sugere "[...] que há certos problemas com os métodos qualitativos que têm muito a ver com o fato de que as pesquisas qualitativas são utilizadas, muitas vezes, pelas ideias que produzem sem levarem em conta os modos de produção das ideias". Gatti (2001) ao analisar as vertentes de pesquisa em educação, a partir do que vem sendo produzido no Brasil, expressa que ainda necessitamos ampliar as compreensões sobre os métodos, as técnicas e os fundamentos da pesquisa, pois

> é fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida (p. 75).

Neste sentido, nossa preocupação situa-se em um conjunto de desafios: regenerar nossos fundamentos, acolhendo as contribuições do pensamento complexo; desenvolver pesquisas organizadas pelos operadores cognitivos da complexidade (MORIN, 1999) e organizar o processo metodológico da pesquisa de forma a ampliar nossas compreensões, considerando as complexas e múltiplas interações educacionais. Conforme explica Lima (2010, p. 129-130) a complexidade busca o conhecimento multidimensional, isto é,

> [...] estudar e respeitar as diversas dimensões de um fenômeno, uma vez que o homem é um ser biológico-sociocultural e que os fenômenos sociais surgem e são, ao mesmo tempo, do contexto econômico, psicológico, cultural, etc.

Assim, com base nesses entendimentos iniciais, por meio deste artigo objetivamos: a) discutir as relações entre teoria e método, na perspectiva da complexidade; e b) socializar uma reflexão teórica sobre a estratégia metodológica de análise de dados, para as pesquisas qualitativas inspiradas na complexidade que denominamos de Espiral dialógica.

Teoria e método para o pensamento complexo

Não raro, ouvimos nossos estudantes ou colegas referirem-se a este ou àquele tema de estudo como "complexo", expressando que a ideia de complexidade está mais presente no vocabulário corrente do que no científico. Contudo, este "complexo" cotidiano é associado ou recebe a conotação de confuso, intricado, "complicado". Aplica-se aos eventos difíceis de compreender e de resolver. Logo, por esta compreensão, podemos deduzir que entendemos por compreensível tudo o que pode ser simplificado, reduzido. Em outras palavras, descomplexificamos a complexidade, tornando sua utilização ainda mais confusa.

Etimologicamente, a palavra de origem latina

provém de "complectere", cuja raiz, "plectere", significa entrançar, ligar. O prefixo "com" acresce o sentido de dualidade de dois elementos que se entrelaçam. De acordo com Morin (2007), a complexidade surgiu no campo da ciência, sem ainda ser nomeada, no século XIX, com os estudos da microfísica e da macrofísica, entrando efetivamente em cena com os estudos da cibernética. "É com Von Neumann que, pela primeira vez, o caráter fundamental do conceito de complexidade aparece em sua relação com os fenômenos de auto-organização" (MORIN, 2007, p. 34). A complexidade pode ser considerada um "fenômeno quantitativo" em virtude da infinita quantidade de interações e interferências das unidades: moléculas em uma célula, células em um organismo, onde a vida deste depende da morte diária daquelas. Mas a complexidade compreende, também, as interações qualitativas, pois envolve as incertezas, as indeterminações e o acaso no âmago dos sistemas organizados.

Nesta perspectiva, nossa compreensão da complexidade depende do modo como nós raciocinamos: inteligência, pensamento e consciência constituem o núcleo de virtuosidade da complexidade do humano. Eis que encontramos a teoria e o método. Morin (2008, p. 335) explica que

> [...] uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema [...].

A teoria realiza-se por meio da capacidade de intervenção e de criação, denominada por Morin de método.

Para o pensamento complexo, "[...] a teoria é engrama, e o método, para ser estabelecido, precisa de estratégia, iniciativa, invenção, arte. Estabelece-se uma relação recorrente entre método e teoria [...]" (MORIN, 2008, p. 335). O método é atividade fenomenal, subjetiva e concreta. A teoria é um "meio-fim inscrito em permanente recorrência". Por isso, teoria e método são indissociáveis e indispensáveis ao pensamento complexo. O método é a atividade reorganizadora e regeneradora da teoria, expressando-se como a estratégia da complexidade. Arrial e Calloni (2010, p.56) explicam que:

> [...] o método é um princípio produtor de conhecimento. Devemos entender o que isso significa, ou seja, a profunda diferenciação entre o método tradicional e o enfoque emprestado à complexidade. Como princípio produtor de conhecimento, o método deve conceber o que Morin denomina de as 'marcas da desordem e do sujeito', caso contrário é simplificador, redutor, mutilador.

Nesse sentido, o método não é um programa, mas uma estratégia. No processo de pesquisa, por exemplo, enquanto o programa organiza as etapas a serem cumpridas rigorosamente, em certa ordem, a estratégia está aberta para um trabalho em meio à incerteza, está disposta a se modificar de acordo com os novos acontecimentos, isto é, está sempre aberta ao devir. A estratégia é criativa, criadora e diversificada, pois compreende as dificuldades de compreensão das múltiplas faces e implicações de um fenômeno.

A estratégia não está pronta, não é definida a priori. Isso não significa que não tomamos decisões e que não fazemos escolhas. Ocorre que temos múltiplas possibilidades e, por isso, não podemos compreender o método como um programa que pode ser aplicado de forma generalizada e universal, pois o objeto de estudos pode ser similar, mas suas manifestações são complexas. Podemos dizer que vemos o desenho do método, bem como as suas potencialidades, quando, no final de uma pesquisa, percebemos suas emergências. Ou seja, hoje, depois de desenvolver diversas pesquisas sobre o ensino, organizadas a partir do pensamento complexo, temos condições de socializar algumas pistas que foram importantes para configurar as nossas estratégias.

Minayo (2011, p. 52), analisando os desafios da pesquisa, a partir do pensamento complexo, considera que:

> os teóricos da complexidade, pelo menos no campo das ciências sociais e humanas, têm pregado uma peça nos pesquisadores, ou melhor, estão apostando em sua ousadia. Nenhum deles explicita a forma do "fazer" metodológico e das técnicas tais quais se conhecem na prática da pesquisa tradicional.

Entendemos que o modo de fazer a pesquisa

tradicional, mesmo qualitativa, precisa ser regenerado e que o pensamento complexo nos auxilia neste desafio. Estamos, na pesquisa, muito envolvidos com o processo de produção de dados, tratamento dos mesmos e análise desses. Utilizamos, muitas vezes, de uma organização mecânica do pensamento, para dar conta desses passos.

Não queremos dizer com isso que não existem etapas que auxiliam a produção de uma pesquisa. A crítica que fizemos é ao modelo que seguimos, sem nos permitir, muitas vezes, perceber outras conexões e elementos que podem possibilitar diferentes leituras de um mesmo fenômeno.

Quando pensamos nas abordagens qualitativas anunciamos alguns pressupostos teóricos e metodológicos. Isso quer dizer que nos trabalhos acadêmicos, por exemplo, na produção de teses e dissertações, no item da metodologia são anunciados os referenciais analíticos explicitando ao leitor os caminhos metodológicos da pesquisa. Após, no que chamamos comumente de referencial teórico é que, em muitos casos, vamos tecer os debates epistemológicos.

Tal situação vem servindo como referencia para construção desse trabalho. Ou seja, o estudo da teoria da complexidade vem nos possibilitando refletir sobre a necessidade de construir outras formas de organização de uma pesquisa. Buscamos assim, que nossas pesquisas sejam conduzidos metodologicamente e teoricamente por uma mesma abordagem, em nível epistemológico e metodológico.

Sendo assim, ancoramos nosso entendimento de método na perspectiva da complexidade que o entende como um caminho ou um movimento ininterrupto, um diálogo, entre, as compreensões subjetivas do próprio pesquisador, suas ideias e concepções, bem como, por outro lado, observações mais minuciosas sobre a realidade investigada. A realidade de um problema de pesquisa será sempre uma conjectura entre o que o pesquisador acredita sobre o objeto e seu envolvimento com ele, bem como o que se depreende do objeto a partir das suas observações. Trata-se de um olhar integrado entre sujeito/objeto:

> É-nos, pois, necessário reintegrar e conceber o grande esquecido das ciências e da maior parte das epistemologias, e enfrentar, sobretudo aqui, o problema a nosso ver incontornável da relação sujeito/objecto. (MORIN,1999, p. 25).

Assim, diante dessas possibilidades e considerando a virtuosidade da indissociabilidade entre teoria e método proposta por Morin, apresentaremos uma possibilidade metodológica de análise dos dados das pesquisas que emergiu da organização das nossas estratégias de investigação.

O lugar da incerteza na pesquisa

Lidar com a mudança é dar a vez para a incerteza dos nossos fundamentos e das nossas estratégias cognitivas. Ou seja, é regenerar e reorganizar os conhecimentos já estabilizados e experimentar a suspensão das nossas certezas para alcançar novos horizontes.

Somos acostumados a nos organizar seguindo modelos, modos de fazer pesquisa são quase como receitas e, por essa razão, no momento em que nos colocamos em direções diferentes e incitamos a mudança, nos percebemos em situações de insegurança. Podemos dizer que um momento de insegurança constitui-se como um momento que exige uma reorganização e um pensar novas estratégias, pois apresenta, muitas vezes, situações novas.

Herdamos do pensamento disjuntivo a recusa, a desordem por ela não propiciar um resultado que vá ao encontro da razão científica cartesiana. A incerteza, que é indeterminada e subjetiva, normalmente, pouco aparece durante o processo de investigação científica, buscamos muito pelo resultado, pelos dados, um produto. Isto é, a ação pesquisa, na maioria das vezes, é determinada pelas certezas metodológicas (ordem) que constituem um conjunto de operadores mobilizados para organizar nosso pensamento. Isso fica claro em nossos textos, até mesmo pelos formatos, temos um grande problema, alguns objetivos e optamos por uma metodologia como um ‘guia’ para alcançar nossas proposições. Ademais, algumas vezes, vamos tão profundo no objeto do

conhecimento que nos esquecemos de prestar atenção em questões contextuais que, por muito, ficam encobertas. A incerteza é a possibilidade de entrada contínua de novas interações e por meio dessas iremos desvelando novas possibilidades.

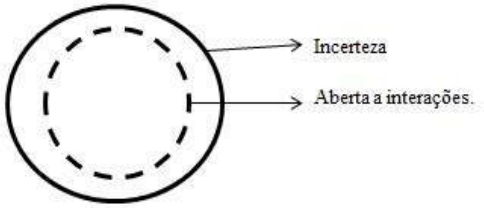


Figura 1. Incertezas

Por exemplo, numa pesquisa sobre a gestão escolar, um grupo de pesquisadores escolheu entrevistar os coordenadores pedagógicos, pois traçou seu olhar para sala de aula. Ao fazer esse recorte, nessa pesquisa, foi contemplado apenas o olhar do coordenador. Nesse recorte não se pesou, por exemplo, suas interações com os professores, comunidade escolar e alunado. Tudo isso foi dependente do sujeito que cedeu a entrevista. Assim, acreditamos que ao buscar alcançar dimensões para além o objeto do conhecimento precisamos percorrer não apenas um caminho linear com um método, mas partir dele e implementar a partir dele outras estratégias que também podem ajudar na produção de pistas acerca da temática. Produzir uma pesquisa, seria também, andar em meio a incertezas pensando em alternativas variadas para alcançar um maior aprofundamento do pesquisador com o objeto de estudo.

Assim, defendemos o papel das incertezas (desordem), posto que elas alertam e colocam em movimento nosso pensar e, com isso, modificam a ação do pesquisador, interrompem posturas deterministas, ou seja, apresentam o desconforto.

A opção pela fuga ou mesmo recusa desse desconforto nos conduz à repetição de experiências anteriores, ou mais, é também a reabsorção de memórias e práticas já conhecidas que habitam nossas memórias e experiências.

É desse cenário que compreendemos que a pesquisa exige uma compreensão complexa. Ao avançarmos no pensamento complexo, percebemos que a racionalidade cartesiana – ainda enraizada em nossos pensamentos– resiste à desordem. Entretanto, é preciso ainda afirmar que o processo de desordem é uma unidade precedente e vindoura de ordem. Isto, de certa forma, ainda reside sobre uma compreensão restrita. A ordem adquiriu um sentido mais homogêneo entre as discussões científicas – durante o período da ciência clássica– e isso ainda faz pensar a desordem como separada da ordem.

Porém, ordem e desordem são transformadoras e incertas, podem provocar o caos, bem como o diálogo e a organização. Ordem e desordem pensadas separadas retrocedem à catástrofe, pois não são conceitos auto-suficientes;eles precisam de encontro para serem relativizados, mantendo suas circularizações. Com efeito, não há ensino sem o encontro da ordem, da desordem e da organização; logo, a pesquisa numa perspectiva complexa e integrativa:

> [...] só é possível se houver ordem, desordem e organização. Ordem demais asfixia a possibilidade de ação. Desordens demais transformam a ação em tempestade e ela passa a ser uma aposta ao acaso." (MORIN, 2008, p. 120-121).

Essa relação trinária – ordem, desordem e organização – está no centro do sistema metodológico criativo e para se manter regenerada e vivo depende de suas interações. Dependemos, então, de uma organização do pensamento que admita multidimensionalidade do conhecimento, visando reorganizar e sustentar permanentemente novas interações e regenerações do nosso pensar e das nossas ações. Assim, acreditamos que as condições para o desenvolvimento de metodologias integrativas sensíveis e contextuais estão na transformação na maneira de organizar o pensamento. Decerto, nesse contexto, cabe a ideia de regenerar de Morin (1999) explica que o que não se regenera, certamente, se degenera, se esvaziando de sentido.

Assim, compreendemos que para regenerar o pesquisa é preciso, sobretudo, restaurar a ação do pesquisador perpetuada e programada de

uma prática conformada por uma prática inovadora que aceite e integre as incertezas em seu cenário analítico .

Todo processo metodológico deve incorporam a prática do presente, sua historicidade e o conjunto de concepções e estratégias do professor, ligando distintos modos de pensar com objetivos comuns: o conhecimento. Contudo, a incerteza não é programação, ela é o cotidiano e o resultado das interações. Por isso, não se limita ao seu potencial de ligação entre o que surge dos conceitos e do tempo, ou seja, ela adere ao inesperado: o resultado. A incerteza não está restrita à repetição, pois está, fundamentalmente, em toda parte. Sua onipresença justifica-se pela necessidade humana de desenvolvimento, de descoberta posto que ela é produtor, organizador e gerador da indispensável relação auto-formação e compreensão do seu lugar no mundo.

Espiral Dialógica e a circularidade do conhecimento

Morin (1999) defende que em toda clareza há sempre uma escuridão. Ou seja, não há caminho único, obstáculos e obscuridades são necessários e partir deles que conseguimos avançar, refletir e pensar que em nossa vida não há uma única opção e sim alternativas, basta sabermos tomar as decisões.

As metodologias, para esse autor, acabam, não raro, conformando o objeto de estudo, delineando o conteúdo, afirmando, em alguns casos, o que não foi demonstrado de fato pelo objeto. Assim, quando assumimos um caminho único, 'ilumidado' por um único método, podemos estar tecendo analises de uma aparência, de um objeto apenas dentro de um ponto de vista, pois não tivemos condições de compreendê-lo completamente.

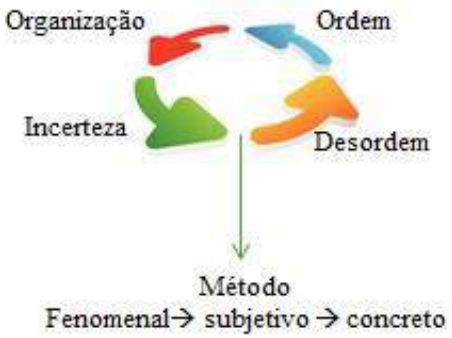


Figura 2. Método como estratégia

O pensamento complexo me apresentou o conflito, a desordem, a necessidade de um método constitutivo de si, da religação das ciências e do pensar o obscuro. O olhar moriniano apresenta-se importante na minha iniciativa de abandono de um pensamento restrito e vicioso, provocando-nos a buscar as obscuridades doconhecimento, da inovação, do ensino e dos discursos que apresento nessa escrita.

A motivação em estudar o emaranhado da teia complexa foi o convite à incerteza, desintoxicando as certezas, as minhas verdades, muitas vezes falsas e carentes de um princípio rearticulador.

Por isso, o método como estratégia compreende que há uma diferença entre programa e estratégia. Nas pesquisas, de cunho mais convencional, encontramos muito a palavra programa. Até mesmo na fala do pesquisador podemos observar que ele cita que seguiu ou se guiou por um programa.

Diante disso, pensamos que se queremos percorrer a pesquisa por meio da incerteza temos que entender que há uma diferença entre programa e estratégia.

O programa e a estratégia, em seu antagonismo complementar, também integram as compreensões que emergiram deste estudo. A estratégia se sobressai pela sua característica evolutiva sustentada de iniciativa, de invenção e de criatividade.

O programa tem uma organização mais rígida, suas ações são predeterminadas e é tambémbastante intolerante ao novo e ao inesperado. São vivas as oposições entre

programa e estratégia.

No entanto, ambos recorrem um ao outro e é nesse momento que a estratégia e o programa constituem seu antagonismo complementar. São antagônicos porque possuem produções diferenciadas, porém não ignoram a influência de um sobre o outro. Ou seja, não estamos dizendo aqui que o modo de fazer pesquisa que não defendemos e que queremos superar em nossas pesquisas estpa errado, ao contrário.

Morin (2008, p.251) enfatiza que "o programa não improvisa e nem inova. A estratégia improvisa e inova". De fato, entendemos que a Espiral se relaciona com a imprevisibilidade do próprio sistema mundo e cotidiano, que não é estático. Logo, ao se movimentar, se desloca, se desorganiza, produz outros significados e, por isso, sua conexão com a estratégia.

Mais precisamente, a estratégia contribui com a reflexão da ação do pesquisador; em outras palavras,

> o programa necessita de controle e vigilância computante. A estratégia necessita não só de controle e vigilância, mas, em todos os momentos, de competência, iniciativa, decisão (MORIN, 2008, p.251).

A estabilidade do programa pode ser inoperante ao ensino inovador. No entanto, não descartamos a presença do programa no processo, principalmente de planejamento e avaliação.

Nessa perspectiva, a Espiral dialógica precisa das estratégias convencionais, porém não pausa diante das mesmas, pois as complexifica e avança numa processo de análise que é integrativo e criativo.

Por isso nosso interesse com relação a esses conceitos, o programa e a estratégia uma vez que acreditamos que eles se entre-combinam, gerando um circuito que retroage sobre próprio modo em que o pesquisador compreende o processo de pesquisa.

O pensamento e a ação estratégica mobilizam as atitudes reflexivas e de autocríticas do pesquisador. Portanto, no ato de pesquisar a estratégia usa a eventualidade como oportunidade de aprendizagem, de compreensão e de reflexão, uma vez que ela pode alterar a organização dos fatos e objetivos do conhecimento em função de novas informações -que chegam ininterruptamente e se encontram com o roteiro de atividades previstas. Assim sendo, a estratégia se beneficia dos acontecimentos aleatórios e desprogramados e programados.



Figura 3. Estratégia e programa

Assim, acreditamos que essas compreensões potencializam nosso olhar para entender o que é de fato o movimento da Espiral dialógica.

A linearidade sucumbe ao movimento da espiral. O conhecimento é o fruto desse movimento. Não necessariamente precisamos chegar a algum resultado, o mesmo pode ser justamente o reconhecimento de que a relação entre o meio e o fim e é aí que a incerteza entre em cena. Ela é a pista da organicidade do nosso pensamento. Assim, a Espiral dialógico nutre-se de:

a) Possibilidades identificadas pelo pesquisador;

b) Se faz contraditória a uma única lógica;

c) Precisa da incerteza para identificar quais técnicas metodológicas ainda são necessárias;

d) o Método é subjetivo, é narrativa do pesquisador;

e) O método não é um programa e sim uma estratégia;

f) O método é objetivo e subjetivo;

g) A Espiral movimenta-se conforme é alimentada pelos acontecimentos e informações;

h) O método percorre o desconhecido;

i) Busca-se um movimento circular do conhecimento;

j) A análise necessariamente precisa da objetividade e da subjetividade;

k) O método precisa da estratégia;

l) Valorização da criatividade na pesquisa científica

m) Integração dos diferentes saberes e perspectivas;

n) O método não é uma receita, ele é antes uma construção por parte do pesquisador;

o) A Espiral precisa movimentar-se para ir além do conhecimento fragmentado;

p) O método opera com ordem, desordem e organização;

q) A Espiral dialógica é uma organização ativa que gera e é gerada por ações permitindo a transformação, criação, produção e a inovação;

r) Para colocar a Espiral em movimento é preciso de planejamento, sensibilidade e intencionalidade.

Diante dessas proposições elaboramos duas figuras que mostram o movimento dessa Espiral:

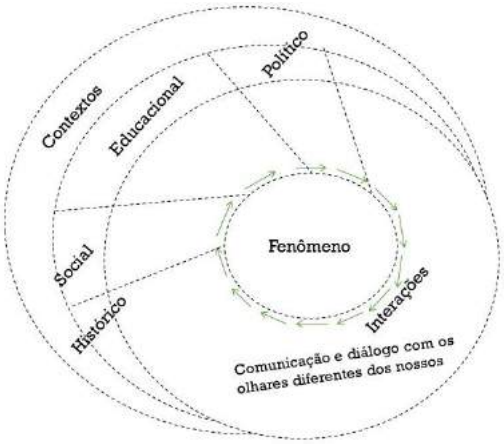


Figura 4. Olhar inicial ao espiral

Assim, Na figura 4 buscamos apresentar o movimento inicial do Espiral, no qual poderá ajudar o pesquisador a olhar sob diferentes pontos de vista para seu objeto do conhecimento.

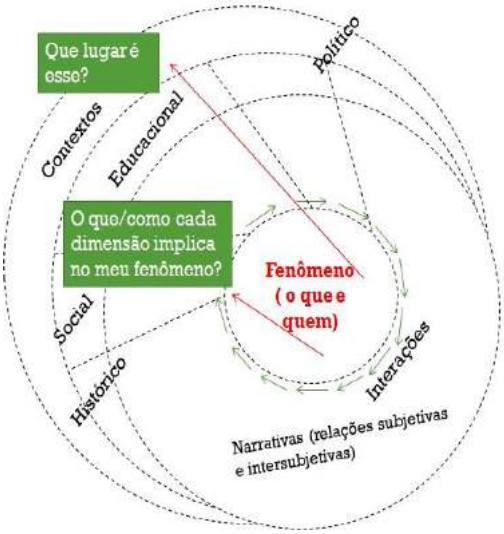


Figura 5. Espiral em movimento

A figura busca exemplificar a interação da Espiral com o próprio pesquisador. Assim, a Espiral dialógica expressa a capacidade de regeneração permanente dos fundamentos do metodológicos. Logo, o método constitui-se pela organização ativa das interações entre os elementos que circundam o objeto do conhecimento, os quais potencializam a mudança e a ampliação das compreensões.

1. Conclusões

Compreendemos o método como caminho, ou seja, como um percurso em espiral, no qual as ações, os achados e as construções realizadas com os dados da pesquisa se encontram em interação e simultaneidade. Desta maneira é que foram se formando e se reformando as nossas compreensões sobre o estudo, posto que quanto mais interação com a temática e os dados da pesquisa, maior a ampliação e reestruturação do nosso conhecimento e, assim, continuamente. Partindo desses entendimentos compreendems que:

1. Pesquisar é produzir caminhos e não somente retomar estradas já conhecidas;

2. Há sutilezas que alteram o todo com leves mudanças nas partes. Porém olhar apenas para parte reprime a possibilidade de (re) conhecer os encontros;

3. Precisamos e continuamos buscando as obscuridades, pois as clarezas já estão aí...

Assim, acreditamos que é o método que coloca em movimento nossa espiral, pois na medida em que vamos percorrendo e organizando a pesquisa é que ela vai evoluindo e, por consequência, vamos fazendo outros caminhos, acolhendo novas informações para, assim, conhecer mais o conhecimento que, progressivamente, estava se construindo. Portanto, todo esse redemoinho de movimentos foram mobilizadores da constituição do círculo virtuoso da pesquisa que retroativamente se modifica entre as suas teorias e método.

Por essa razão, acreditamos que a Espiral dialógica poderá potencializar a integração entre referencial teórico e análise dos dados, produzindo uma escrita acadêmica balizada pela autopercepção de si, e do Si em sua relação com o objeto do conhecimento potencializando a dimensão da incerteza no ato investigativo.

Por fim, o pensamento complexo refere-se ao pensar de forma organizacional, que inclui a relação hologramática entre as partes e o todo, a recursividade, a relação auto-eco-organizada, a incompletude e a incerteza. "[...] não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação" (MORIN, 2008, p. 306).

REFERÊNCIAS

[1] MORAES, Roque. uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

[2] GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Pesquisa em educação: confluências entre Didática, História e Antropologia. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 173-191, out./dez. 2011.

[3] GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto, Brasília*, ano 5, n. 31 , jul./set. 1986.

[4] ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validez e generalização. *Perspectiva,* Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

[5] GATTI, Bernadete A.. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cad. Pesqui*. [online]. 2001, n.113, pp. 65-81.

[6] MORIN, Edgar. *O Método 3*: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

[7] LIMA, Paulo Gomes. Ciência e epistemologia: reflexões necessárias à pesquisa educacional. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 12, p. 109-138, nov. 2010.

[8] MORIN, Edgar. *O Método 6:* ética. Porto Alegre: Sulina, 2007.

[9] MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

[10] MINAYO, Da inteligência parcial ao pensamento complexo: desafios da ciência e da sociedade contemporânea. *Política & Sociedade*, Volume 10, n. 19, outubro de 2011.

[11] ARRIAL, Luciana R.; CALLONI, Humberto. Estudos pontuais sobre o conceito de método e teoria no paradigma da complexidade de edgar morin. *Revista Didática Sistêmica*, Volume 11, 2010. p.50-63.

MEDIAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO MULTICULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA JUNTO ÀS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS NO RIO GRANDE DO SUL

MEDIACIÓN SOCIAL EN CONTEXTO MULTICULTURAL: UNA EXPERIENCIA JUNTO A LAS COMUNIDADES NEGRAS RURALES EN EL RÍO GRANDE DO SUL

Felipe Ferrari da Costa[a]
Lucas Moretz-Sohn David Vieira[b]
José Marcos Froehlich[c]

[a] *Mestrando no Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ). f_costa08@hotmail.com*

[b] *Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). lucasmdvieira@gmail.co*

[c] *Professor do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). jmarcos.froehlich@gmail.com*

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar, de uma perspectiva interdisciplinar, o contexto e os desafios presentes no processo de mediação social estabelecido por entidades de Assistência Técnica e Extensão Rural e de extensão universitária, junto a duas comunidades quilombolas do território Centro Serra do Rio Grande do Sul, quais sejam: a Comunidade Quilombola Linha Fão e a Comunidade Remanescentes de Quilombo Júlio Borges, localizadas nos municípios de Arroio do Tigre – RS e Salto do Jacuí – RS, respectivamente. Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas, dirigidas à integrantes das referidas comunidades quilombolas e aos referidos mediadores sociais. O contexto social e territorial onde estão imersas as duas comunidades quilombolas apresenta-se marcadamente multicultural, a partir das fricções e cruzamentos inter-étnicos e identitários recorrentes. Neste contexto, proliferam-se lutas em torno do reconhecimento e da (re)construção de identidades culturais e políticas, as quais demarcam territórios, comunidades e territorialidades físicas, culturais e simbólicas. Desta forma, forjam-se, a partir do processo de mediação social estabelecido neste contexto, importantes questões e contínuos desafios para os agentes envolvidos, os quais giram em torno da busca pela interculturalidade e pelo necessário protagonismo quilombola nos processos de desenvolvimento pensados e executados ali.

Palavras-chave: quilombolas; extensão rural; povos tradicionais.

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo analizar, desde una perspectiva interdisciplinaria, el contexto y los desafíos presentes en el proceso de mediación social establecido por entidades de Asistencia Técnica y Extensión Rural y de extensión universitaria, junto a dos comunidades quilombolas del territorio Centro Serra do Rio Grande do Sul, cuáles son, la Comunidad Quilombola Linha Fão y la Comunidad Remanentes de Quilombo Júlio Borges, ubicadas en los municipios de Arroio do Tigre - RS y Salto do Jacuí - RS, respectivamente. Metodológicamente, se realizó una investigación bibliográfica y entrevistas semiestructuradas, dirigidas a las integrantes de las referidas comunidades quilombolas y a los referidos mediadores sociales. El contexto social y territorial donde están inmersas las dos comunidades quilombolas se presenta marcadamente multicultural, a partir de las fricciones y cruzamientos interétnicos y identitarios recurrentes. En este contexto, se proliferan luchas en torno al reconocimiento y la (re) construcción de identidades culturales y políticas, que demarcan territorios, comunidades y territorialidades físicas, culturales y simbólicas. De esta forma, se forjan, a partir del proceso de mediación social establecido en este contexto, importantes cuestiones y continuos desafíos para los agentes involucrados, los cuales giran en torno a la búsqueda por la interculturalidad y por el necesario protagonismo quilombola en los procesos de desarrollo pensados y ejecutados allí.

Palabras clave: quilombolas; extensión rural; pueblos tradicionales.

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar o contexto e os desafios presentes no processo de mediação social estabelecido por entidades de assistência técnica e desenvolvimento social junto a duas comunidades quilombolas do território Centro Serra do Rio Grande do Sul, quais sejam: a Comunidade Quilombola Linha Fão e a Comunidade Remanescentes de Quilombo Júlio Borges, localizadas nos municípios de Arroio do Tigre – RS e Salto do Jacuí – RS, respectivamente.

Esta análise terá como foco a visão de alguns destes mediadores sociais em relação ao trabalho desenvolvido nestas comunidades, buscando identificar e refletir a respeito de como enxergam as condições e características do trabalho que ali desenvolvem, quais desafios visualizam neste cenário e como projetam sua inserção em tal dinâmica de trabalho.

Desenvolvimento

Situada na região noroeste do município de Arroio do Tigre, na localidade de Sítio Novo, distante cerca de 30 Km da sede municipal, está a Comunidade Quilombola de Linha Fão. Vivendo na beira do rio dos Caixões (sendo este o marco limítrofe natural do próprio município com as cidades de Salto do Jacuí e Jacuizinho em sua parte setentrional), ocupando uma área de 11 hectares, cuja distribuição se deu com as regras de transmissão de herança, estão as 15 famílias que compõem a Comunidade Quilombola, onde possuem certo grau de parentesco e afinidade espiritual. Em virtude de metade da área que ocupam não ser propícia para agricultura, por estar em um terreno íngreme e com muitos sedimentos rochosos, vivem praticamente do trabalho nas lavouras de fumo do município, ou de serviços temporários diversos, no período da entressafra dessa cultura. Trabalham, então, nas propriedades dos 'colonos alemães', como assim são conhecidas as pessoas descendentes dessa etnia no território, com quem historicamente possuem fortes relações de compadrio e subordinação (BUTI, 2015).

A comunidade quilombola da Linha, Fão é reconhecida atualmente como um território negro dos mais empobrecidos do rural gaúcho. Esta comunidade apresenta estreitos vínculos em grau de parentesco, em que pese a histórica fragmentação ainda recorrente em tempos nem tão longínquos, mantendo uma intensa rede de solidariedade que se insere em um "tecido cultural específico [d]e conexões com um mundo exterior negociadas em relações de poder em grande medida personalizadas", segundo Anjos (2003:201). O que significa tratar o Fão como uma realidade que foi estruturada por aqueles sujeitos de oposição que Moura (1991) atrelou as forças compressoras e supressoras, que tendem a moldar as extensas camadas dos pobres rurais brasileiros, encaixando-se no modelo que vincula pobreza e comunidades negras no meio rural gaúcho, como reverberação da própria história Riograndense. Uma história marcada pelo advento e persistência secular do escravismo e de uma abolição que tendeu a, por a terra se tornar cativa, servir como renda capitalizada pelo braço imigrante, fazendo com que o trabalho jamais se tornasse livre, porque cativo daqueles que possuem a terra e a tem cativa (BUTI, 2015).

Já a comunidade quilombola de Júlio Borges, que dista aproximadamente 25 Km da sede do município de Salto do Jacuí, originou-se da migração que ocorreu da comunidade quilombola da Linha Fão, situada no município de Arroio do Tigre, mas distante apenas cerca de 10 Km de Júlio Borges. A migração ocorreu em razão da restrição de área e má qualidade agrícola do solo (pedregoso e declivoso) em Linha Fão, o que levou várias famílias a se deslocarem para o município de Salto do Jacuí, em busca de uma nova vida nos garimpos da pedra Ágata (sendo o município reconhecido como capital nacional do referido minério), a partir da década de 1970. Assim, com o tempo, foi se constituindo a comunidade quilombola de Júlio Borges, a qual ainda mantem com Linha Fão fortes laços de parentesco por consanguinidade, afinidade e espiritualidade.

Recentemente, a política de titulação do Estado reconheceu e titulou área de 442 hectares à comunidade quilombola de Júlio Borges, mas as 40 famílias do território só

conseguiram ocupar 221 hectares, nos quais realizam diversas atividades econômicas como artesanato, agroindústria de panificados, cultivo de soja e de subsistência, e também extração da pedra ágata, mesmo que esta atividade seja considerada clandestina, uma vez que não são regularizados para atuar na mesma (QUADROS, 2015). Nos outros 221 hectares vivem cerca de 32 famílias indígenas da etnia Kaigang, que aguardam o processo de demarcação de uma Terra Indígena localizada na região do Campo Comprido, onde atualmente situa-se a fazenda da Borboleta, no município de Jacuizinho. Situado entre os rios Jacuí e Jacuizinho, que formam a Bacia Hidrográfica do Alto Jacuí, o município de Salto do Jacuí foi área de habitação e de trânsito para kaigangs e guaranis desde tempos bastante remotos. Os empreendimentos hidrelétricos que provocaram o alagamento de grandes áreas territoriais próximas ao Rio Jacuí, além dos processos de expropriações territoriais em virtude da expansão de lavouras na região, afetaram os modos de vida tradicionais destes povos, levando-os, sob outro contexto, a compartilharem com os quilombolas que vivem no município, situações que podemos definir como limitantes. Os deslocamentos destes povos para as áreas urbanas ocasionaram encontros e casamentos interétnicos, que dão uma característica mestiça à população do Salto do Jacuí (negros, indígenas, brancos, mulatos, caboclos, pardos) (QUADROS, 2015).

Apesar dos grandes empreendimentos nos setores de energia elétrica, da forte concentração de monoculturas agrícolas comerciais e do significativo peso para a economia local do setor extrativista, Salto do Jacuí é considerado um município pobre, com o Índice de Desenvolvimento Humano abaixo da média do Rio Grande do Sul. Com uma população média estimada em pouco mais de doze mil habitantes, o município é um dos elos que interliga a região das Missões, no noroeste do Estado, à região Metropolitana e ao Porto de Rio Grande. A economia local direciona os investimentos públicos municipais basicamente para os setores que se colocam como protagonistas do discurso do desenvolvimento no município e na região. Esta prática, que condiz com os dispositivos colonizadores sobrecodificados em todo o Brasil, perpetuou, ao longo de todos estes anos a invisibilidade dos quilombolas que vivem em Júlio Borges (tanto quanto os de Linha Fão), bem como dos demais coletivos que passaram a viver junto aos mesmos neste território (indígenas Kaigangs, agricultores familiares minifundistas, etc).

Diante disso, o contexto social e territorial onde estão imersas as duas comunidades quilombolas apresenta-se marcadamente multicultural, a partir das fricções e cruzamentos inter-étnicos e identitários recorrentes. Neste contexto, proliferam-se lutas em torno do reconhecimento e da (re)construção de identidades culturais e políticas, as quais demarcam territórios, comunidades e territorialidades físicas, culturais e simbólicas. Desta forma, forjam-se, a partir do processo de mediação social estabelecido neste contexto, importantes questões e contínuos desafios para os agentes envolvidos, os quais giram em torno da busca pela interculturalidade e pelo necessário protagonismo quilombola nos processos de desenvolvimento pensados e executados ali.

Neste contexto, a própria noção de desenvolvimento é relativizada e desconstruída, já que tornam-se importantes as emergências de ações coletivas e experiências alternativas (em construção ou em potencial), registrando e pensando-as junto com os que as constroem cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007), na premissa de que sejam pequenos passos para a construção de diálogos mais horizontais que buscam ultrapassar a versão eurocêntrica da modernidade e, quiçá, possibilitem a emergência de modernidades alternativas (RADOMSKY, 2011).

Assim, a mobilização dos sujeitos envolvidos em processos de autogestão e participação social, se torna estratégico para a prevalência na produção de sentidos e, portanto, para as frentes de lutas políticas e econômicas contemporâneas. Daí a proliferação de lutas por reconhecimento identitário, de identidades políticas e de políticas identitárias na atualidade (HALL, 1999).

Já em relação à busca por interculturalidade, pode-se dizer que este conceito vem se apresentando enquanto uma noção em construção que busca a superação de conflitos, discriminação e exclusão na América Latina, principalmente entre povos e comunidades tradicionais no âmbito de sociedades e Estados Nacionais. Se no caso do multiculturalismo a palavra-chave é tolerância, na interculturalidade a palavra-chave é diálogo. A interculturalidade reassume em parte o multiculturalismo, no sentido de que para dialogar é necessário pressupor respeito mútuo e condições de igualdade entre os que dialogam (TUBINO, 2002).

Para Salinas e Núñez (2014), o conceito de interculturalidade remete essencialmente a um diálogo fecundo e mutuamente enriquecedor entre culturas diversas, o qual se estabelece em condições ou busca por simetria, mesmo que atravessado por conflitos e relações de poder. Além do respeito mútuo, já apresentado por Tubino (2002), os autores também ressaltam o reconhecimento recíproco da capacidade de criação cultural, social e política, buscando-se as condições para se estabelecer situações permanentes de equidade, equivalência e simetria. A prática da interculturalidade inclui entre suas relações características o reconhecimento mútuo, o intercâmbio de saberes e experiências e a convivência social. Não se trata de meramente reconhecer as diferenças, tolerar ou descobrir o outro, mas também apreciar seu caráter dinâmico, suas diversas dimensões e experiências, além de visualizar a possibilidade de enriquecimento mútuo entre os diferentes.

O diálogo intercultural não implica apenas em reconhecer e respeitar a diversidade, mas também consolidá-la na medida em que contribui para o questionamento dos modelos de desenvolvimento vigentes (TUBINO, 2002). Assim, para Walsh (2009), a interculturalidade deve ser entendida como "proceso y proyecto social, político, ético e epistémico", constituindo uma proposta que busca romper com a história de hegemonia das representações dominantes e, deste modo, possibilitando expressões para as identidades tradicionalmente excluídas. Busca-se construir - tanto na vida cotidiana como nas instituições sociais - uma convivência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade.

Todavia, a importância que assume o diálogo intercultural não se refere apenas aos enunciados de denúncias das situações de dominação, exploração e invisibilidade social que os grupos subalternos vivenciam, atual e historicamente, mas também ao potencial criativo que ambientes de trocas e intercâmbios propiciam tanto para o enfrentamento das dificuldades cotidianas quanto para as lutas mais amplas que se estabelecem nas narrativas de construção social dos processos de identificações e do papel desempenhado pelas identidades culturais e socioterritoriais na globalização contemporânea. Portanto, trata-se de reconhecer e enfatizar a capacidade de agência desses grupos para enfrentar os processos de dominação/opressão e incidir significativamente na construção de representações e identidade próprias, reforçando a importância de considerar a cultura como um campo de disputa. Se por um lado se reconhece uma história coletiva de dominação e opressão, que une e vincula os subalternos, por outro também é necessário abordar as histórias e perspectivas de empoderamento e libertação, bem como suas contribuições para o estabelecimento de movimentos antissistêmicos que contribuem para modernidades alternativas no mundo globalizado (LAO MONTES, 2009; RADOMSKY, 2011).

Resultados e discussão

A partir deste cenário, pretende-se analisar os desafios do processo de mediação social em contexto multicultural, que ocorre nas comunidades quilombolas Linha Fão e Júlio Borges, enfatizando as perspectivas e olhares levantados por alguns dos mediadores que ali atuam.

A importância do reconhecimento cultural na busca por cidadania e direitos sociais

A partir da análise proposta neste trabalho, um dos principais elementos que se destacam em torno dos desafios do processo de mediação social nos contextos multiculturais estudados remetem às dinâmicas do reconhecimento e afirmação cultural destes agentes, enquanto remanescentes de comunidades de quilombo. Considera-se que tal processo, permeado por dificuldades e desafios, constitui-se como elemento importante para afirmação da cidadania, da luta por direitos e do avanço de conquistas concretas que melhorem as condições de vida destas comunidades.

Portanto, conforme discurso dos entrevistados, percebe-se que, em sua visão, os desafios do trabalho de mediação social desenvolvido por agentes e instituições nestas realidades relacionam-se também com a busca por auto identificação étnico-cultural dos povos tradicionais, uma vez que este processo se constituiria como condição fundamental para o efetivo exercício dos processos de desenvolvimento social almejados.

Conforme relato de uma das mediadoras sociais entrevistadas, sobre o auto reconhecimento cultural, ela pontua:

> Hoje já é mais tranquilo. [Mas] teve muito tempo que isso tudo não era visível. Tinha esse medo de apropriação de terra, toda essa questão, e faltava também por parte deles aqui [dos remanescentes de quilombos] também esse entendimento da importância do quilombo, de se reconhecer como povo (Entrevistada 1).

Cabe destacar também que, na visão destes mediadores sociais, juntamente com o processo de auto reconhecimento das comunidades quilombolas em torno de sua cultura e de sua história, a afirmação de sua cidadania e a conquista de direitos, também passa pela ampliação deste reconhecimento por amplas parcelas da sociedade. Conforme relato de uma das entrevistadas:

> Eu acho que é enquanto sociedade também a gente reconheceu que eles na verdade, o que eles passaram e passam, as dificuldades que eles tiveram. Eu acho que é super importante esse reconhecimento, porque na verdade, se tu for escutar a história dos mais velhos, o que está na memória deles, é um passado de sofrimento. Embora eles não tenham sido escravos, mas eles sofreram as consequências do escravismo, porque os parentes deles, acredito que eles sejam os avós desses mais velhos, eles saíram do escravismo, mas eles tiveram que ainda se submeter bem dizer a um trabalho escravo, porque eles recebiam até moradia na casa de algum granjeiro - para a nossa região aqui a gente chama assim - mas eles tinham que trabalhar de dia para comer de noite, como está na própria fala deles. [...] Antigamente, há tempos atrás, isso era muito difícil, então esse reconhecimento trouxe ganhos para eles, de terem a terra, de poderem viver através da terra também, de ter garantido seu território, a sua própria cultura, de ter um estudo também nas escolas, tem que ter um estudo voltado para eles (Entrevistada 2).

Além disso, o papel atribuído por estes mediadores sociais ao Estado, como agente que seria capaz de contribuir efetivamente neste processo de reconhecimento cultural, via promoção de políticas públicas que atinjam estes públicos de modo específico, também ganha destaque.

Estado, políticas públicas e mediação social em contextos multiculturais

Em relação a este tema, percebe-se, em primeiro lugar, o alto grau de importância atribuído por estes mediadores sociais a algumas políticas públicas que auxiliariam na efetivação de um trabalho de assistência técnica e de mediação social mais qualificado e adequado às efetivas demandas destes povos e comunidades tradicionais. Conforme relato de uma das mediadoras entrevistadas, em tempos passados, quando não haviam políticas públicas especificamente direcionadas a estes públicos, as dificuldades para a realização de um trabalho com caráter continuado e voltado às demandas reais destes povos eram maiores.

Recordando os trabalhos desenvolvidos em tempos passados, a entrevistada diz que:

> Era uma outra época, a gente não trabalhava com públicos que hoje são considerados específicos, quando eu entrei era aquela extensão rural que se fazia, que não vou criticar, era daquele jeito e também tinha coisas boas, tinham limitações em cada etapa que a gente passava de governo, muitos trabalhos interessantes foram feitos e também tinham políticas públicas muito interessantes. [...] [Mas] eu acredito que mais recentemente, trazendo mais para cá, para a nossa realidade, em 2000 a gente começou a trabalhar efetivamente com indígenas e quilombolas. [...] [Antes] nós já tínhamos atuação aqui com os quilombolas, mas assim, coisas esporádicas, dentro das limitações técnicas, dos recursos que tinham. E aí com esse governo [se] teve um novo olhar para esse público. E aí que se definiu que seria um público prioritário dentro da extensão rural (Entrevistada 1).

Percebe-se, a partir destas declarações, a importância da efetivação de políticas públicas específicas para estes grupos quilombolas, sobretudo no que se refere a construção de linhas de atuação dentro da assistência técnica e extensão rural, processo que possibilitaria uma dinâmica de atuação continuada destes profissionais, possibilitando-os, ademais, a construção de uma linha de atuação baseada numa perspectiva de diálogo e de efetivo conhecimento daquelas realidades.

Cabe frisar que não se pretende aqui tecer uma análise sobre a efetiva realidade da assistência técnica e extensão rural nestas comunidades, verificando se são ou não efetivamente realizadas a partir de uma perspectiva dialógica, emancipadora, que tenha como pressuposto básico a participação ativa dos povos que ali vivem. Na verdade, pretende-se refletir aqui somente acerca de alguns elementos que conformam visão dos mediadores sociais sobre a importância da constituição de políticas públicas, por parte dos agentes do Estado, para que as condições de realização de seu trabalho adentrem a um novo patamar de possibilidades.

Neste sentido, evidencia-se, na visão destes atores, a importância de um direcionamento específico destas políticas e das ações institucionais de ATER para as comunidades tradicionais, para que seja possível aos mediadores uma vivência mais constante destas realidades, um conhecimento mais profundo dos elementos que a conformam e, em última instância, também o estabelecimento de relações de confiança com os agentes que ali vivem. Conforme relato de uma das mediadoras entrevistadas:

> [No passado] a nossa atuação era de forma esporádica e tinham algumas políticas públicas que estavam sendo colocadas aqui dentro, mas não eram específicas para negros. [...] E os quilombolas tinham resistência nisso [em participar] e eram pessoas muito "judiadas", sofridas, espoliadas pela história do seu contexto. Então quando chegava alguém aqui, dizia que era possível fazer esse trabalho de identificação, de reconhecimento, então havia uma dúvida: "será que o que eles dizem é verdade? Até quando se acredita ou não?". Eu lembro que até para concentrar eles era difícil, para fazer uma reunião. Tentava de dia, o pessoal não vinha: "Ah, estão pras pedreiras". [...] Então nós tentávamos de dia: "Ah, não deu, não vieram". Porque eles tinham essa dúvida. Aí fazia a noite, aí o pessoal não falava, não participava, tinha medo, tinha vergonha. Até que a gente conquistou essa condição de credibilidade junto com eles, que eles passaram a confiar, ver que existia uma documentação, um interesse do governo e que algumas políticas começaram a vir direcionadas para quilombolas, o pessoal começou a entender então mais esse processo e aí começou a participar mais e também a conquistar, buscar suas coisas, seus direitos (Entrevistada 1).

Como se percebe em tal declaração, a ocorrência de políticas de direcionamento específico das ações institucionais de ATER para estas comunidades e povos tradicionais, possibilita aos mediadores sociais, de fato, um nível maior de imersão nestas realidades, podendo melhor compreender seus contextos de vida e constituir vínculos de confiança com os agentes que ali vivem, processo tão fundamental para que estes agentes passem a participar conjuntamente das reflexões e ações sobre desenvolvimento em suas comunidades.

As dificuldades, desafios e contradições na efetivação de políticas públicas

Dando sequência a esta análise, é importante pontuar que mesmo que estes agentes enxerguem a construção destas políticas públicas como elemento importante para sua atuação nestes territórios, são destacadas algumas das dificuldades concretas vividas no processo de instalação destas políticas. A partir deste cenário, percebe-se os percalços e dificuldades existentes no processo de implantação, sobretudo no que se refere à qualificação do corpo de profissionais das instituições de assistência técnica, no sentido específico de terem capacidade de conduzir ações de assistência técnica e social na realidade dos povos tradicionais, levando em conta e tendo dimensão das especificidades culturais que caracterizam estes grupos. Conforme relato de uma das entrevistadas, estes processos de transição envolveram

> um bom período de sofrimento digamos assim. Porque a gente gostaria de corresponder e não tinha o preparo. A realidade de negros é uma e a realidade de indígenas é outra. Como eu disse, fiquei dois anos dentro da aldeia assim sem... só escutando, ouvindo, entendendo os processos que se passavam. Aqui [na comunidade quilombola] a gente já tinha uma inserção maior. E aí, nesse meio tempo, nem nós, enquanto instituição, sabíamos muito dessas realidades (Entrevistada 1).

Diante disso, depara-se com a percepção de uma realidade onde, muitas vezes, há a construção e efetivação de políticas públicas específicas para povos e comunidades tradicionais, no entanto estas não são acompanhadas de um verdadeiro trabalho de preparação e conscientização dos profissionais executores em relação às especificidades do público alvo.

Ademais, muitos destes profissionais sentem-se, de alguma forma, desamparados e desorientados para a execução destes trabalhos, já que se deparam com novos atores, demandas e desafios, sem, no entanto, possuírem instrumentais metodológicos e de ação prática adequados para estas realidades.

Conforme relatado pela entrevistada, em geral a saída encontrada envolve tempo e vivência nestas realidades, onde mediadores sociais que ali atuam ou se propõem a atuar devem estar abertos à escuta, à vivência e à compreensão da realidade vivida pelos povos tradicionais, buscando, mais do que somente transmitir conhecimentos, aprender com a experiência dos povos e comunidades tradicionais.

Mais do que isso, segundo a visão deste mediadores, a escuta e o diálogo devem ser elementos presentes na própria construção de políticas de desenvolvimento voltadas à estes públicos, onde os povos e comunidades tradicionais sejam agentes ativos nesta construção. Embora na prática esta seja uma condição ainda longe de ser alcançada, conforme relato de entrevistada, busca-se um cenário onde as políticas de desenvolvimento sejam construídas

> Junto com as pessoas também dos grupos, com a vontade deles. [...] [Deve haver] esse cuidado de escutar as pessoas, sabe? Embora a gente tenha esses projetos que sejam de âmbito nacional, pelos próprios recursos, ou internacional, a gente tem essa questão de primeiramente ver o que a comunidade... conhecer ela, né. E isso também eu enxergo ali na Júlio Borges, no início é bem difícil a gente entrar numa comunidade assim, porque tem que criar aquele vínculo, se estabelecer uma relação de confiança e isso não é de uma hora pra outra (Entrevistada 2).

Além disso, em função das características e racionalidades especificas que conformam a realidade de comunidades quilombolas, outro desafio apontado no processo de mediação social investigado diz respeito à especificidade do trabalho no sentido da mensuração dos resultados. Quer dizer, ao passo que em modelos agrícolas convencionais os resultados obtidos pelas políticas de assistência técnica e extensão rural podem ser facilmente mensuráveis em termos dos resultados econômicos alcançados, na realidade destes povos e comunidades tradicionais colocam-se em questão muitos outros desafios, para além da esfera econômica propriamente dita. Desta forma, muitos dos elementos que se constituem como desafios do processo de mediação social - como a garantia de direitos, o incentivo ao

exercício da cidadania, o resgate da identidade cultural e a busca por autonomia – em geral não são reconhecidos socialmente por amplas parcelas da população. Conforme relato de entrevistada,

> A sociedade em si vive num mundo capitalista e o meu trabalho não é um trabalho que vai ser mensurável por sacos de soja. Ele é um trabalho educativo, de formação, de garantia de direitos, que muitas vezes eu não tenho condição de medir. E hoje infelizmente vocês sabem que tudo tem que ter indicadores, tem que ter resultados imediatos e um processo educativo que nem esse que eu estou contando para vocês aqui, de busca da comunidade pelo auto reconhecimento eu nunca vou medir isso. Como que se mede isso? (Entrevistada 1).

Desta forma, percebe-se que na visão destes mediadores, muitas vezes, a busca pelo reconhecimento social de um trabalho prestado e dos próprios avanços sociais protagonizados por estas comunidades tradicionais esbarra na falta de compreensão da sociedade em torno dos reais significados do desenvolvimento para estes agentes. O fato de possuírem racionalidade econômica específica, a qual muitas vezes não se guia pelas lógicas convencionais de mercado, e demandas sociais que vão muito além da mera produção de bens econômicos faz com que os avanços conquistados em comunidades quilombolas muitas vezes não sejam percebidos e reconhecidos por boa parte da população.

Os indivíduos mediadores sociais no contexto das comunidades quilombolas: identidade e reconhecimento

Dando sequencia a esta reflexão cabe analisar também como se dá a ligação pessoal dos mediadores sociais em questão em relação ao trabalho que desenvolvem especificamente junto às comunidades tradicionais. Neste sentido, percebe-se que a atuação destes agentes junto aos povos e comunidades tradicionais muitas vezes envolve um cenário de identificação pessoal, reconhecimento e crença na importância da realização de um trabalho naquele contexto.

Relatando sua trajetória profissional e refletindo especificamente sobre os elementos que ligam esta trajetória ao trabalho junto às comunidades tradicionais, uma das mediadoras sociais entrevistadas diz que este processo

> está vinculado um pouco assim a questão da identificação, né. A gente acaba se reconhecendo naquilo que faz e, ao longo do tempo algumas pessoas se veem mais em determinado local para desenvolver determinada ação (Entrevistada 1).

Desta forma, percebe-se que em alguns casos a divisão de tarefas dentro destas instituições e a definição de quais profissionais acompanharão mais de perto o trabalho nas comunidades tradicionais respeita critérios de identificação e vontade pessoal destes técnicos, priorizando para esta realidade aqueles profissionais que manifestam maior interesse em desenvolver um trabalho no contexto das comunidades tradicionais.

Não se pretende, com isso, generalizar esta condição, afirmando que em todos os casos a realidade obedece à estes critérios, mas somente refletir sobre a importância de se levar em conta estes fatores, já que se presume que a efetividade do trabalho de mediação social e, sobretudo, o respeito às especificidades culturais e sociais dos povos quilombolas neste processo depende de um efetivo contato, identificação e compreensão desta realidade por parte dos mediadores sociais envolvidos. Portanto, seu envolvimento e identificação com tal realidade é fator de extrema relevância no desenvolvimento do trabalho.

Refletindo-se ainda sobre este tema, percebe-se que o envolvimento e identificação de alguns mediadores sociais com a realidade destes povos tradicionais envolve sua trajetória pretérita em trabalhos junto à outras comunidades rurais que podem ser consideradas como públicos especiais em termos de necessidade de atenção e de políticas públicas específicas de desenvolvimento, como os assentamentos rurais e comunidades indígenas. Conforme relato de entrevistada:

> Eu trabalhei muitos anos em assentamentos, então a gente tinha esse vínculo também, esse entendimento né, que são pessoas que estão, hoje não, mas há alguns anos atrás estavam muito a margem do processo de inserção, de inclusão, de conquistas, de buscar seus direitos. E eu acho que cada um se identifica com alguma coisa né. Eu, na minha caminhada de técnica social, eu trabalhei bastante tempo com assentados e indígenas guaranis, que nesse mesmo período, o governo, identificando este público, nesse momento ninguém se sentia apto, inclusive eu, a trabalhar com indígenas (Entrevistada 1).

Assim, as experiências adquiridas nestes espaços contribuem tanto na construção de uma identidade que aproxime estes mediadores sociais da realidade dos povos e comunidades tradicionais, quanto de sua maior capacitação para compreensão da realidade que ali se desenvolve.

No entanto, percebem-se também elementos negativos em torno da construção desta identidade que aproxima alguns mediadores sociais do contexto das comunidades e povos tradicionais. Conforme relatado, em alguns casos percebe-se a ocorrência de certo nível de estigmatização e preconceito, onde os mediadores sociais diretamente envolvidos no trabalho em comunidades tradicionais seriam alvo de críticas por seus pares. Ao relatar sua trajetória profissional, uma das entrevistadas comenta:

> Entrevistada 1: É um pouco isso, esse gosto por esse público [povos tradicionais], essa defesa também. [Mas] às vezes como pessoa, dentro da própria instituição e fora dela, muito criticada, muito mal vista por isso.
>
> Pesquisador: Por que?
>
> Entrevistada 1: Porque as pessoas dizem assim: "Ah, os teus índios, os teus negros". Como se fossem meus, mas como uma forma de negar também, se eles são meus, não são deles né.

Diante disso, percebe-se que esta estigmatização envolve também um ato de negligência por parte de alguns agentes que buscam eximir-se de responsabilidades em relação a atuação nestas realidades de povos e comunidade tradicionais.

Conclusões

A partir das reflexões propostas aqui, pode-se perceber uma variedade de elementos que compõem os desafios do processo de mediação social no contexto multicultural das comunidades quilombolas em análise.

De um modo geral, percebe-se que o crescente reconhecimento, pela sociedade civil e pelo Estado, das especificidades e da necessidade de políticas públicas específicas para os povos tradicionais - processo permeado por lutas, resistências e relativos e limitados avanços – faz com que estes atores e suas pautas ganhem maior destaque na arena pública.

Neste sentido, ao mesmo tempo em que são visualizados avanços nos processos de mediação social e na efetivação de políticas de desenvolvimento nestes cenários, as contradições e limites destes processos também ganham maior evidência.

REFERÊNCIAS

[1] ANJOS. J. C. Raça e pobreza rural no Brasil Meridional: A comunidade de São Miguel dos Pretos – um estudo de caso. In: **Teoria e Pesquisa**, vol.42 e 43, janeiro-julho de 2003.

[2] BUTI, R. P. **A Antropologia em Contextos da Política e Ação Quilombola no Brasil Meridional: dois casos para estudo**. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2015.

[3] HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

[4] LAO-MONTES, A. Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina. **Universitas Humanística**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, n. 68, jul-dic., 2009, pp. 207-245.

[5] MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007. p. 127-168.

[6] MOURA, M. M. Liberdade e igualdade: reflexões sobre campesinato sertanejo e política. In: **Cadernos CERU**, n. 3 – série 11, 1991.

[7] QUADROS, M. **O próximo do território quilombola: a cosmopolítica dos moradores de Júlio Borges**. Tese de Doutorado em Sociologia. Porto Alegre: PPGS-UFRGS, 2015.

[8] RADOMSKY, G. F. W. Desenvolvimento, pós-estruturalismo e pós-desenvolvimento. A crítica da modernidade e a emergência de "modernidades" alternativas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 75, 2011.

[9] SALINAS, S. C.; NÚÑEZ, J. M. J. **Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes**. Anais do IX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural – ALASRU, Ciudad de México, out. 2014.

[10] TUBINO, F. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva In: FULLER, Norma (ed.): **Interculturalidad y Política**. Desafíos y posibilidades, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales. Perú, Lima, p.51-76. 2002.

[11] WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. UMSA Revista (entre palabras), vol. 3. 2009.

DIFICULDADES E SOLUÇÕES NA TRADUÇÃO DE "REDES, CHABOLAS Y RASCACIELOS", DE HORACIO CAPEL

DIFICULTADES Y SOLUCIONES EN LA TRADUCCIÓN DE "REDES, CHABOLAS Y RASCACIELOS", DE HORACIO CAPEL

Silvana de Matos Bandeira[a],
Andrea Cristiane Kahmann[b],

[a] Doutora em Geografia (UFRGS), graduanda do curso de Letras – Tradução Espanhol - Português/Centro de Letras e Comunicação /Universidade Federal de Pelotas, mmmatosss@yahoo.com.br

[b] Doutora em Letras (UFRGS). Professora do curso de Letras – Tradução Espanhol - Português/ Centro de Letras e Comunicação /Universidade Federal de Pelotas, ackahmann@gmail.com

RESUMO

O objetivo do trabalho é apresentar as dificuldades e soluções para a tradução de "Redes, Chabolas y Rascacielos. Las Transformaciones Físicas y la Planificación en las Áreas Metropolitanas", do geógrafo espanhol Horacio Capel. Esse texto foi apresentado pela primeira vez pelo autor como conferência no Seminário Internacional sobre «El desafío de las áreas metropolitanas en un mundo globalizado. Una mirada a Europa y América Latina», organizado pelo Institut d'Estudis Territorials da Universitat Pompeu Fabra ocorrido em Barcelona, de 4 a 6 de junho de 2002, e, posteriormente, publicado no número 3 da Colección Mediterráneo Económico: "Ciudades, arquitectura y espacio urbano". Esse texto foi traduzido como atividade da disciplina de Prática de Tradução: Texto Acadêmico Esp/Por no curso de Letras – Tradução Espanhol – Português da UFPel, e é a primeira tradução conhecida dessa obra no Brasil. Nesse trabalho, focaremos na tradução como processo, apresentando as decisões tradutórias perante as dificuldades encontradas para traduzir termos que não encontram equivalência em textos especializados na área de Geografia circulantes no Brasil, devido às diferenças históricas, socioeconômicas e culturais que permeiam a urbanização espanhola e brasileira. As reflexões que serão apresentadas dialogam com os conceitos dos teóricos Franco Aixelá (2013), Hurtado Albir (2011), Ricoer (2011) e Jauss (1979) para a definição desse projeto de tradução como o possível para o espaço-tempo e língua-cultura atuais.

Palavras chave: Estudos da Tradução, Dificuldades e soluções tradutórias, Tradução de texto especializado: Geografia.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar las dificultades y soluciones para la traducción de "Redes, Chabolas y Rascacielos. Las Transformaciones Físicas y la Planificación en las Áreas Metropolitanas", del geógrafo español Horacio Capel. Este texto fue presentado por primera vez por el autor como conferencia en el Seminario Internacional sobre «El desafío de las áreas metropolitanas en un mundo globalizado. Una mirada a Europa y América Latina», organizado por el Institut d'Estudis Territorials da Universitat Pompeu Fabra y celebrado en Barcelona de 4 a 6 de junio de 2002 y, posteriormente, publicado en el núm. 3 de la Colección Mediterráneo Económico: "Ciudades, arquitectura y espacio urbano". Ese texto ha sido traducido como actividad de la asignatura de Práctica de Traducción del Texto Académico Esp / Por en el curso de Letras - Traducción Español - Portugués de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel) y es la primera traducción conocida de esa obra en Brasil. En este trabajo nos centraremos en la traducción como proceso, presentando las decisiones traductoras ante las dificultades encontradas para traducir términos que no encuentran equivalencia en textos especializados del área de Geografía circulantes en Brasil debido a las diferencias históricas, socioeconómicas y culturales que permean la urbanización española y la brasileña. Las reflexiones que serán presentadas dialogan con los conceptos de los teóricos Franco Aixelá (2013), Hurtado Albir (2011), Ricoer (2011) y Jauss (1979) para la definición de ese proyecto de traducción como lo posible para el espacio-tiempo y lengua-cultura actuales.

Palabras - clave: Estudios de la Traducción, Dificultades y soluciones traductoras, Traducción del texto especializado: Geografía.

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar as dificuldades enfrentadas e as decisões tomadas ao longo do processo de tradução (da língua espanhola para o português brasileiro) do texto "Redes, Chabolas y Rascacielos. Las Transformaciones Físicas y la Planificación en las Áreas Metropolitanas", de autoria do geógrafo espanhol Horacio Capel, que foi apresentado pela primeira vez como conferência no Seminário Internacional intitulado «El desafío de las áreas metropolitanas en un mundo globalizado. Una mirada a Europa y América Latina», organizado pelo Institut d'Estudis Territorials da Universitat Pompeu Fabra, e ocorrido na cidade de Barcelona entre os dias 4 e 6 de junho de 2002. Esse texto foi posteriormente publicado no número 3 da Colección Mediterráneo Económico: "Ciudades, arquitectura y espacio urbano", o qual foi considerado "texto-de-partida" (ou "original") da tradução cujos comentários são expostos neste trabalho.

O processo de tradução apresentado neste trabalho teve início após contato, por e-mail, com o autor, Horacio Capel, quem autorizou a tradução em pauta, a qual será posteriormente publicada em revista especializada. Após, teve início a tarefa de definir um projeto tradutório condizente com as dificuldades específicas da linguagem de especialidade da Geografia e com o público-alvo pretendido para o texto traduzido, qual seja: os leitores especializados dessa área, sobretudo pesquisadores e acadêmicos de Geografia em nível de pós-graduação.

Desse modo, optou-se por um projeto de tradução o mais próximo possível do texto-de-partida, uma tradução na qual, retomando-se o filósofo alemão Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768 – 1834), "o tradutor deixa o escritor o mais tranquilo possível e faz com que o leitor vá a seu encontro" (SCHLEIERMACHER, 2007 p. 342). Este é, portanto, um projeto tradutório que prevê não apenas um leitor especializado, mas uma tradutora especializada, haja vista que a primeira autora deste artigo é geógrafa com doutorado nessa área, que, recentemente, decidiu enveredar pelo desafio de traduzir. Recuperar essa informação é relevante, pois, segundo Amparo Hurtado Albir (2011, p. 61), "la traducción de textos especializados está marcada por la dominante de campo, ya que el traductor ha de tener conocimientos en el campo temático en cuestión para poder efectuar el proceso traductor."

Hurtado Abir (2011) considera que, para se traduzir um texto especializado, são necessários conhecimentos temáticos, terminológicos e dos gêneros característicos. Portanto, o tradutor ou tradutora deverá possuir conhecimentos prévios sobre aquilo que se propõe a traduzir, principalmente conhecimento de compreensão, já que não será propriamente o autor do texto que foi escrito pelo especialista.

A tarefa de traduzir envolve, portanto, a tarefa de refletir sobre a reescritura de um texto para leitores inicialmente não previstos pelo autor do original, e, haja vista que toda tradução é posterior, esse desafio envolve questionar não apenas os limites / possibilidades de uma língua, mas seus limites / possibilidades frente a dada cultura, tempo e lugar.

Ademais, para haver tradução, é preciso haver interpretação. A partir da hermenêutica do texto e da definição sobre o que é possível (e, por exclusão, o que não é possível) transferir-se de uma cultura para a outra, estabelece-se aquilo que Umberto Eco (2007) designou *negociação* com a obra, ou seja, esse "movimento alterno de ensaios e tentativas [em que] a melhor solução só pode ser, sempre e unicamente um compromisso" (ECO, 2007, p. 266).

Tendo isso tudo em vista, e retomando-se o objetivo deste trabalho, que é pôr luzes na tradução como processo (e não como produto final), serão apresentados comentários sobre o texto-de-partida escolhido ("Redes, chambolas y rascacielos"), seu autor (Horacio Capel) e sobre o contexto de sua criação (a Espanha), para depois apresentar a descrição dos problemas enfrentados no processo de tradução e as soluções propostas. No caminho estabelecido por Zavaglia et al. (2015), é possível arguir que as primeiras considerações têm o objetivo de ancorar a recepção do texto pelo leitor (compondo aquilo que, em edições comerciais, poderia ser apresentado em prefácios, posfácios e notas de tradutor), e a

segunda parte tem por objetivo contribuir com os Estudos da Tradução como campo de análises ao propor uma hermenêutica da práxis.

Desenvolvimento

A fim de expor o processo tradutório empreendido frente ao texto escolhido, apresentaremos neste ponto reflexões sobre pulsão tradutória, posição tradutória, horizonte de expectativa e estratégias de tradução.

A pulsão tradutória

Traduzir é essencialmente desempenhar a missão de viabilizar a um leitor o acesso ao conteúdo de um texto que provavelmente não seria lido se este não tivesse sido desacomodado de seu idioma original. Um texto traduzido é, portanto, o produto final de uma tradução, que busca aproximar um leitor hipotético de um determinado idioma ao conteúdo de uma obra inicialmente concebida sem prevê-lo como leitor. Costumeiramente, chamamos de "tradução" o texto traduzido, o resultado da tarefa tradutória empreendida por alguém. No entanto, "tradução" é também processo, um labor que tem início quando o tradutor escolhe a obra a ser traduzida, gesto que não é realizado sem motivação. Seja para atender a demanda de um cliente ou porque acredita que determinado texto vale a pena ser traduzido, sempre há um impulso a nortear a tarefa tradutória.

Por que, para que e para quem se traduz? Hurtado Albir explica que:

> Se traduce *porque* las lenguas y las culturas son diferentes; la razón de ser de la traducción es, pues, la diferencia lingüística y cultural. Se traduce *para* comunicar, para traspasar la barrera de incomunicación debida a esa diferencia lingüística y cultural; la traducción tiene, pues, una finalidad comunicativa. Se traduce *para alguien* que no conoce la lengua, y generalmente tampoco la cultura en que está formulado un texto (escrito, oral o audiovisual). El traductor no traduce para sí mismo (excepto en raras ocasiones), traduce para un destinatario que necesita de él, como mediador lingüístico y cultural, para acceder a un texto; ese destinatario puede perseguir finalidades diferentes en relación con el texto (que funcione como un original, que acompañe al original, etc.). (ALBIR, 2011, p. 28)

A primeira reflexão sobre a tradução como processo conduz às motivações para a escolha do texto a ser traduzido: por que, dentre tantos textos, um é escolhido para ser levado a novos leitores? O tradutor escolhe traduzir um texto e não outro movido por uma *pulsão tradutória*, que o faz ler um texto e sentir que ele é importante, que merece ser compartilhado com novos leitores, que é *digno* de ser traduzido. Para George Steiner (2005), é o *arrebatamento* pelo texto o que motiva o tradutor, é constatar que há "mais aqui do que os olhos veem" (STEINER, 2005, p. 321).

Para Paul Ricoer (2001) é no desejo de traduzir que o tradutor encontra a força para enfrentar o desafio da tradução, que é sempre um luto, a aceitação da perda. Para Ricoer:

> A felicidade momentânea, historicamente circunscrita, de traduzir, implica a aceitação de uma perda: o abandono do sonho de tradução perfeita, de um absoluto linguístico que aboliria a diferença entre o próprio e o estrangeiro. Deixando de lado essa aspiração irrealizável, o tradutor encontra sua recompensa, seu ganho, no próprio "reconhecimento" do estatuto incontornável da dialogicidade do ato de traduzir como horizonte razoável do desejo de traduzir. (RICOEUR, 2011, p. 8)

Para encontrar a felicidade na tradução, o tradutor deve renunciar à tradução perfeita. Diversos tradutores, inclusive Britto (2012), argumentam que a tradução perfeita não existe, mas que tradutores têm o dever de, no curso de seu processo tradutório, perseguir este ideal o máximo que puderem. Afinal, "a fidelidade absoluta é uma meta perfeitamente válida, ainda que saibamos muito bem que, como todos os absolutos, ela jamais pode ser atingida" (BRITTO, 2012, p. 37). A busca pela perfeição é, portanto, um farol para guiar o tradutor ao alvo.

No caso do texto de Horacio Capel escolhido para tradução e sobre o qual será feita a presente análise, a primeira autora deste trabalho, doutora em Geografia e tradutora em formação, tinha bem definido por que, para que e para quem desejava traduzi-lo. Quando provocada pela docente, Professora Andrea Cristiane Kahmann, a escolher um texto a traduzir como tarefa didática da disciplina de Prática de Tradução (Espanhol / Português) de

Textos Acadêmicos do curso de Bacharelado em Letras – Tradução Espanhol / Português da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), optou pelo artigo "Redes, Chabolas y Rascacielos. Las Transformaciones Físicas y la Planificación en las Áreas Metropolitanas". Suas razões remontam ao fato de havê-lo estudado na disciplina de Processos Contemporâneos da Produção da Forma Urbana, cursada com o Professor Paulo Roberto Rodrigues Soares, quando era mestranda em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 2010. Apesar do decurso temporal entre a primeira leitura desse texto e a decisão de traduzi-lo ao português brasileiro, entende-se que esta segue sendo uma leitura atual e relevante para a formação de pesquisadores em Geografia, constatações que destoam com o fato de que este texto siga sem tradução conhecida circulante no Brasil, apesar de outros textos de Horacio Capel terem já sido traduzidos.

Trata-se este de um texto que discute as desigualdades entre as moradias nas grandes cidades e as causas que contribuem para essa realidade. Apesar de ter sido publicado em 2003, e já ter-se passado quinze anos, continua relevante para a área da Geografia.

Horácio Capel Sáez (Figura 1) é geógrafo, autor de vários livros e orientador de diversos trabalhos acadêmicos, reconhecido mundialmente por seu trabalho no campo da geografia urbana. Nascido em 1941, em Málaga (sul da Espanha), projetou-se como pesquisador da Universidade de Barcelona e continua em atividade, produzindo novos conhecimentos na área.



Figura 1. Geógrafo Horácio Capel

Dada a relevância do texto e do autor para a Geografia e áreas afins, o texto foi traduzido projetando como público-alvo o leitor especializado, sobretudo pós-graduandos e pesquisadores que atualmente têm acesso a esse texto apenas em língua espanhola.

Deve-se reconhecer para essa tarefa de traduzir um duplo viés de valorização da obra: além de viabilizar a conquista de novos leitores pelo fator linguístico (pensando-se naqueles brasileiros que não têm habilidade de leitura em língua espanhola), a posta em circulação deste texto em tradução para o português brasileiro poderia angariar novos leitores pela "novidade" de sua publicação. Afinal, em que pese seu conteúdo permaneça atual, é possível inferir que, pelo decurso de tempo (sua publicação data de 2003), esse texto tenha sido "esquecido" ou reste, ainda, "desconhecido" por muitos. A tradução é, portanto, uma forma de reavivar o original, de conferir-lhe *sobrevida*, conforme análise de Sara Viola Rodrigues (1999) com base em Walter Benjamin.

Posição tradutória

Traduzir requer considerar que, de um país para outro, existem diferenças históricas, econômicas, culturais, sociais e políticas que extrapolam os dicionários. O tradutor ou tradutora, antes de lançar-se em sua tarefa, precisa refletir sobre sua posição tradutória e tomar decisões sobre como fazer frente a essas questões quando elas estiverem presentes no texto a ser traduzido. O processo de tradução cujos comentários são apresentados neste trabalho precisou enfrentar diferenças significativas entre os contextos culturais e sobretudo de desenvolvimento histórico e urbano dos dois países em contraste: a Espanha (de onde provêm o texto e as análises do original) e o Brasil (que receberá a tradução).

O texto-de-partida, concebido em espanhol ibérico e para o público de um evento acadêmico ocorrido em Barcelona, em 2003, traz diversos termos e referências que remontam ao contexto europeu, a uma constituição demográfica específica e uma urbanização com longa tradição histórica. Para muitas dessas expressões não existe um equivalente linguístico em português brasileiro

pelo simples fato de que o Brasil, país em desenvolvimento da América Latina, viveu um desenvolvimento econômico diferente, tem uma conformação urbanística historicamente recente, e apresenta outros matizes populacionais.

Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), foi somente a partir da década de 1970 que a população urbana ultrapassou a população rural. A taxa de urbanização brasileira passou de 31,24% em 1940 para 84,36% em 2010. Além de ser uma urbanização recente, ela ocorreu de forma rápida e sem planejamento e infraestrutura para receber tantos migrantes do campo. A consequência disso é o grande número de favelas que o Brasil possui nas grandes cidades, cercando "ilhas" de desenvolvimento econômico.

Assim, a definição de um projeto de tradução demanda a reflexão sobre a posição da tradutora e os desafios terminológicos a serem enfrentados diante de realidades tão distintas, como o são a urbanização espanhola e a brasileira.

Além dessas diferenças, Antoine Berman (1995, apud KAHMANN, 2017) reflete sobre questões filosóficas, de conformação pessoal, social e ideológicas que definem a posição tradutória:

> Todo tradutor mantém uma relação específica com a sua própria atividade, ou seja, ele possui uma certa "concepção" ou "percepção" do traduzir, do seu sentido, das suas finalidades, das suas formas e modos. "Concepção" e "percepção" que não são puramente pessoais, pois o tradutor está efetivamente marcado por todo um discurso histórico, social, literário, ideológico sobre a tradução (e a escrita literária). A posição tradutória é, por assim dizer, o "compromisso" entre a maneira com que o tradutor percebe, enquanto sujeito tomado pela pulsão de traduzir, a tarefa da tradução, e a maneira com que "internalizou" o discurso do ambiente acerca do traduzir (as "normas"). (BERMAN, 1995, p. 74 apud KAHMANN, 2017, p. 19).

Portanto, para este trabalho, cabe a reflexão de que é com um olhar de uma tradutora imersa na realidade brasileira que o texto será traduzido, e que isso será feito focando-se num público que, embora composto por acadêmicos, ou seja, pessoas de alta escolaridade, também convive com o contexto brasileiro de urbanização, por vezes, desordenada. Tratando-se de realidades tão diferentes, em determinadas situações expressas no texto, será impossível fazer uma comparação e encontrar termos correspondentes. Não obstante, as reflexões do texto de Capel têm a missão de alertar para as mazelas que a desigualdade social pode acarretar mesmo aos desenhos mais planejados de cidade, e que, portanto, precisam ingressar nas discussões dos geógrafos urbanos brasileiros. Essa definição, acerca da "missão" de traduzir esse texto, é um indicativo sobre a posição social da tradutora conforme a definição de Berman trazida por Kahmann (2017).

Horizonte de expectativa

O leitor também desempenha um papel no processo de tradução, uma vez que é para ele que o texto é traduzido. Ao traduzir um texto, o tradutor terá seu texto mais bem compreendido se levar em conta as peculiaridades do seu público-alvo. A esse respeito, Jauss afirma que "(...) para análise da experiência do leitor ou da "sociedade de leitores" de um tempo histórico determinado, necessita-se diferençar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor" (JAUSS, 1979, p. 49). Portanto, é na interação texto/leitor que o texto adquire significado, visto que sem a recepção do leitor, o texto é apenas manchas no papel ou megapixels em uma tela de computador.

Ao fazer uma tradução, o tradutor tem a possibilidade de escolher fazer uma estratégia mais "estrangeirizadora" ou mais "domesticadora", dependendo do público ao qual é destinada. Em uma tradução domesticadora, o tradutor procurará escrever um texto que soe próximo à língua do leitor, ou seja, que não cause estranhamento ao ler. Já em um texto estrangeirizado, o tradutor não se importa de deixar marcas que estejam mais próximas ao texto original. Essa segunda opção requer mais esforço e conhecimento do leitor para a sua compreensão (BRITTO, 2012). Esta é tradução que, evocando-se

Schleiermacher (2007), deixa o autor o mais quieto possível e faz com que seja o leitor quem se desloque em direção àquele.

No caso do artigo traduzido de Capel (2003), o público leitor esperado é formado por pessoas da própria área da Geografia ou áreas afins, logo são leitores que já dominam a linguagem técnica. Assim sendo, não se justificaria uma tradução "domesticadora", isto é, pode-se conceber uma tradução mais "estrangeirizada", mais próxima do texto-de-partida. A primeira autora deste trabalho, posicionando-se como profissional de Geografia, acredita que seus pares, público-alvo da tradução, poderão resgatar, no processo de leitura, os conhecimentos especializados do campo da Geografia. Ademais, embora todo o processo de tradução seja um pouco "domesticador", deve-se primar, neste caso, por uma estratégia "estrangeirizadora", de modo a se conduzir, o mais possível, o leitor brasileiro ao contexto urbanístico de Horacio Capel, e não o contrário. Somente assim, a tradução poderá se configurar como a fonte de novos conhecimentos e reflexões pretendida.

Realização do projeto de tradução

Embora se tenha traduzido ao longo de todos os séculos, somente na década de 1970 se propôs que os Estudos da Tradução conformassem um campo autônomo de saber, fato que veio profundamente marcado pelo desenvolvimento tecnológico e o processo de globalização.

Desde então, multiplicaram-se os softwares de tradução automática e também as ferramentas de apoio à tradução, mas nenhuma tecnologia pôs em xeque a centralidade do tradutor humano, que sempre e cada vez mais continua sendo imprescindível seja para desenvolver e testar essas mesmas ferramentas, seja para editar as traduções automatizadas ou, ainda, manejar e alimentar as memórias de tradução.

Cabe, aqui, diferenciar a tradução automática (feita pela máquina) da tradução feita pelo humano com o apoio da máquina, o que geralmente se dá por meio de gestão de glossários e memórias de tradução alimentadas por escolhas lexicais empreendidas anteriormente pelo tradutor-usuário da ferramenta de apoio à tradução. Nesses casos, a máquina não traduz, mas auxilia o tradutor na manutenção de um padrão tradutório, "recordando-lhe" as escolhas realizadas por ele próprio anteriormente diante de determinada expressão. Esse auxílio pode ser bastante relevante para preservar a "coerência" das escolhas tradutórias e empreender mais velocidade ao labor tradutório. Contudo, os conhecimentos linguísticos e culturais do profissional (humano) de tradução e a definição das estratégias para realizar determinado projeto tradutório não são substituídos pelas máquinas.

Britto (2012, p. 66) afirma que "o leitor comum de hoje, mais do que o de cem anos atrás, quer ter, ao ler uma tradução de uma obra estrangeira, a impressão de estar travando contato com um autêntico produto desta cultura." Logo, para que alguém seja considerado um bom tradutor, atualmente, é preciso conhecer bem o idioma a fim de saber quais palavras são adequadas ao contexto específico, isto é, que escolhas permitirão uma leitura fluida do texto traduzido. E esse senso de medida nenhuma máquina é capaz de realizar; somente um tradutor humano poderá verter aquilo que, para um software, seria considerado intraduzível (ao não encontrar sugestão de tradução) ou seria traduzido (geralmente de modo demasiadamente literal, palavra-por-palavra e sem equivalência semântico-pragmática) de modo a restar incompreensível para o público receptor da tradução.

Para o projeto tradutório apresentado neste trabalho, empregou-se o software Wordfast Anywhere (Figura 2), uma ferramenta de apoio à tradução. A escolha deste software em detrimento de outros deu-se pelo fato de ser gratuito, poder ser acessado a partir de qualquer computador com acesso à internet e de possuir uma interface amigável, que facilita o processo de tradução.

Nele, o texto aparece separado em duas colunas. A coluna da esquerda traz o texto na sua língua original e não pode ser modificada. Na coluna da direita é que propriamente o tradutor fará a tradução, transformando o texto na língua-alvo.

O texto é apresentado de forma segmentada, o que facilita para o tradutor a realização da tradução parte a parte. Assim sendo, o tradutor consegue estabelecer melhor o foco e a qualidade da tradução, pois se detém em um fragmento textual por vez. Além disso, embora exista a possiblidade do tradutor se direcionar para o início e o fim do texto, esse movimento não é facilitado pelo software, o que colabora ainda mais para que o tradutor dê total atenção para o trecho que está traduzindo.

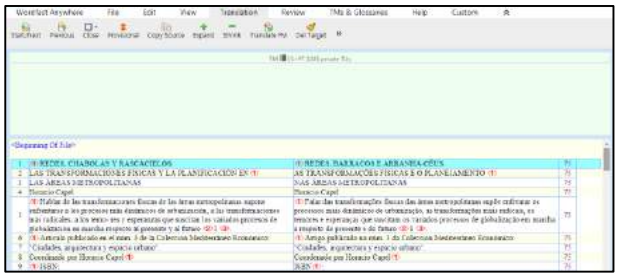


Figura 2. Tela do software de tradução Wordfast Anywhere

Um recurso bastante utilizado do Wordfast Anywhere no nosso projeto de tradução foi a "Copy Source". Esse recurso é utilizado para duplicar na coluna da direita o trecho da coluna da esquerda, o que é bastante útil para traduzir referências, por exemplo, visto que sofrem poucas alterações.

No entanto, a versão do Wordfast Anywhere que empregamos ao longo da disciplina de Prática de Tradução (Espanhol / Português) do Texto Acadêmico não dispõe de opções de tradução automática (tradução feita pela máquina, tendo como exemplo o Google Tradutor). Todas as escolhas lexicais foram empreendidas pela primeira autora deste trabalho, com o apoio e supervisão da segunda autora. Além disso, diversos dicionários foram consultados, entre os quais se destaca o *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), disponível gratuitamente por meio do endereço eletrônico: www.rae.es. Outro recurso empregado com frequência, sobretudo para termos de arquitetura e urbanização cuja definição dicionarizada nem sempre permitiam compreender o significado da palavra disponível no texto-de-partida, foi o Google Imagens (Figura 3).



Figura 3. Tela do Google Imagens

Em situações de dificuldade para encontrar um determinado conceito, fazer uma busca por imagens relacionadas à palavra sendo pesquisada facilitou o estabelecimento de conexões entre cultura-fonte e cultura-alvo e a consequente definição de estratégias para tradução.

Resultados e discussão

Ao longo do processo de tradução, encontramos dificuldades específicas que foram sendo solucionadas com base nas estratégias propostas por Franco Aixelá (2013), dentre as quais selecionamos, em cada caso, aquela que melhor contemplava a necessidade do contexto. A seguir, citamos algumas estratégias de tradução propostas por Franco Aixelá (2013), que as divide em conservativas e substitutivas:

Conservativa
- Repetição. Ex: Seatle → Seatle
- Adaptação ortográfica → Ex: Kemidov (russo) – Kemidof (inglês)
- Tradução linguística (não cultural). Ex: dollars – dólares
- Explicação extratextual. Ex: nota de rodapé
- Explicação intratextual. Ex: comentário para desfazer ambiguidades
-

Substituição
- Sinônimos. Ex: Samuel – O mefistofélico loiro
- Universalização limitada. Ex: substituição de um item-cultural-específico obscuro para os leitores por outro mais comum
- Universalização absoluta. Ex: Escolha de uma referência neutra para os leitores
- Naturalização. Ex: dollar – duro (moeda ainda usada na Espanha)
- Eliminação. Ex: omissão no texto alvo
- Criação autônoma. Ex: tradução de títulos de filme

Na tabela 1 apresentamos as principais dificuldades específicas de tradução encontradas nos fragmentos citados do texto de Horacio Capel, seguidas das decisões tradutórias que tomamos com base em Franco Aixelá (2013). E m seguida, faremos uma explicação de alguns casos.

Tabela 1. Dificuldades e soluções na tradução

Dificuldade específica de tradução	**Dúvida tradutória**	**Decisão tradutória**
(Fragmento 1) Chabolas	Inicialmente traduzimos por favelas. No decorrer do texto surgiu a dúvida se não seria mais adequado traduzir por "casebre" ou "barracos".	Barracos
(Fragmento 19) Difusión de la urbanizació n	Difusão deveria ser traduzido por expansão ou dispersão? Se escolhêssemo s difusão daria uma ideia de descontinuida de e expansão daria uma ideia de continuidade	Expansão da urbanização
(Fragmento 20) *Ciudad difusa*		Cidade difusa
(Fragmento 48) San Francisco		São Francisco
(Fragmento 81) Movimento s pendulares		Movimentos pendulares
(Fragmento 100) Sansan (San Francisco-San Diego)		Sansan (São Francisco - San Diego)
(Fragmento 102) Viruña (Vigo-La Coruña)		Viruña (Vigo-La Coruña)
(Fragmento 115) Exopolis	Traduzo por exópoles por fazer relação com metrópoles?	Exópoles
(Fragmento 225) Madrid		Madri
(Fragmento 278) *Favelas, «barriadas» o sectores de barraquism o y los bloques elevados*		favelas, ou áreas de moradias precárias e os edifícios altos
(Fragmento 290) Trama (urbana)	Seria desenho urbano, lote ou malha urbana?	Malha (urbana)
(Fragmento 290) los ensanches y expansiones del siglo XIX		os alargamentos e expansões do século XIX
(Fragmento 299) Ensanches	É uma nova área de expansão urbana?	expansões
(Fragmento 302) Carreteras,	É estradas ou rodovias?	rodovias, avenidas ou novas

caminos o nuevas infraestructuras		infraestruturas.
(Fragmento 302) Formas de banda	Seriam formas de faixas?	Forma de faixas
(Fragmento 306) Manzana cerrada	Seria um condomínio fechado?	Quadra fechada
(Fragmento 306) Áreas de barraquismo		Áreas de favelização
(Fragmento 306) polígonos de viviendas	São condomínios populares?	Polígonos de moradias
(Fragmento 309) los pueblos de la periferia de las ciudades	Seriam povoados?	a periferia da cidade
(Fragmento 309) urbe		cidade
(Fragmento 322) Pueblos cerrados		Condomínios fechados
(Fragmento 339) Chalets adosados		Casas geminadas
(Fragmento 368) Solo rústico		Solo natural
(Fragmento 38 e 369) Casco urbano	Traduzo por zona urbana ou centro histórico?	No primeiro fragmento, traduzimos por centro histórico urbano.
		No segundo, traduzimos por zona urbana
(Fragmento 386) Infraviviend a		inframoradia
(Fragmento 393) Barriadas, favelas, bidonvilles	Como traduzir cada um desses termos se não temos um léxico tão amplo?	favelas, bairros...
(Fragmento 471) mancomuni dades		mancomunidades
(Fragmento 475) Ley de Suelo		Lei de Solo
(Fragmento 477) (San Francisco, Detroit...) y en Europa (Birmingha, Amsterdam, Lisboa, Barcelona).		(São Francisco, Detroit...) e na Europa (Birmingha, Amsterdã, Lisboa, Barcelona)
(Fragmento 492) alcades	Poderíamos traduzir alcades por prefeitos, considerando que não traduzimos ayuntamiento por prefeitura?	Gestores municipais
(Fragmento 495) Comunidad es Autónomas, Estados		Comunidades Autônomas, Estados

(Fragmento 512) ayuntamientos	Podemos traduzir por prefeitura, visto que não têm exatamente as mesmas funções?	municipalidades
(Fragmento 537) pueblos cerrados		Povoados fechados
(Fragmento 561) infraviviend a		moradia precária

No Fragmento 1, demoramos a encontrar um termo que correspondesse ao significado de *chabolas*. Primeiramente, parecia tratar-se de *favelas*, até que encontramos o termo *favela* sendo discutido no texto como sendo outra coisa. Verificamos as imagens do Google, e estas reportavam a outra forma urbana, semelhante a um casebre. Por fim, optamos por traduzir por "barracos".

No Fragmento 393, a necessidade de traduzir "barriadas, favelas, *bidonvilles*", colocou-nos em um dilema, pois a linguagem corrente no Brasil não dispõe de tantas expressões para descrever as desigualdades em seu processo de urbanização, talvez porque empreguemos muitos eufemismos (tais como: *vila*), que poderiam prejudicar a compreensão do texto. Portanto, optamos por usar a estratégia de "eliminação" proposta por Aixelá (2013), ou, seja, omitimos alguns termos e teve como tradução "favelas, bairros".

Nos seguintes fragmentos: 48: "San Francisco", 225: "Madrid" e 477: "San Francisco, Detroit... y en Europa Birmingha, Amsterdam, Lisboa, Barcelona", optamos ora por fazer uma estratégia de "repetição" e ora uma estratégia de "adaptação ortográfica". Nomes de cidades ou países que possuem uma tradução já reconhecida foram traduzidos, e os que ainda não têm uma tradução "oficial", optamos por repetir exatamente igual.

No Fragmento 100, Sansan (San Francisco-San Diego) optamos por fazer uma "repetição" da sigla Sansan, embora tenhamos traduzido o nome da cidade de San Francisco para São Francisco, por entender ser adequado preservar a sigla pela qual a conurbação é conhecida nos Estados Unidos.

No fragmento 492, ficamos em dúvida se traduzíamos "alcades" por prefeitos, tendo em vista que estes não possuem exatamente a mesma função. Optamos pela estratégia da universalização absoluta e traduzimos por "gestores municipais", escolhendo assim um termo mais neutro. Para manter a coerência, no fragmento 512 traduzimos "ayuntamientos" por municipalidades.

Conclusões

O percurso da tradução do presente texto foi permeado por desafios. Desde a escolha do texto, a permissão do autor para que pudesse ser traduzido (concedida por e-mail), a busca por termos mais adequados para corresponder à ideia do texto original e a escolha de estratégias quando não se encontrava termos correspondentes ao que constava no original, até o referencial teórico e a escolha do software mais adequado para fazer a tradução.

As diferenças históricas entre a urbanização espanhola e brasileira foram um fator que, juntamente com as diferenças culturais, exigiu estratégias para que o leitor da tradução tivesse uma percepção o mais próxima possível do sentido do texto que teria o leitor do texto original. Todos esses desafios demandaram pesquisas no decorrer de todo o processo para que finalmente pudéssemos alcançar o resultado, isto é, o texto traduzido, a ser publicado posteriormente.

Neste trabalho, porém, o objetivo não era apresentar o texto traduzido, como produto, mas, isto sim, a tradução como processo, comentando os "bastidores" da tradução do texto de Horacio Capel escolhido para tradução. A relevância dessa discussão é pôr luzes à complexidade da tradução e conferir visibilidade ao trabalho do tradutor. Ademais, e evocando-se William e Chesterman (2002), é esta uma contribuição para a autoconsciência dos tradutores e o aumento da qualidade das traduções por meio do compartilhamento de reflexões introspectivas e retrospectivas sobre a tarefa de traduzir. Nesse sentido, e tendo em vista que os Estudos da Tradução como campo

autônomo do saber são ainda recentes, e que são escassos os trabalhos sobre tradução de textos de especialidade na área de Geografia publicados no Brasil, a reflexão apresentada buscou sanar lacunas na produção acadêmica e contribuir com os demais tradutores que empreendam esse caminho.

REFERÊNCIAS

[1] AIXELÁ, Javier Franco. Itens Culturais-Específicos em Tradução. In: *Traduções*, ISSN 2176-7904, Florianópolis, v. 5, n. 8, p. 185-218, jan./jun.,2013. Disponível em < http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/viewFile/2119/2996> Acesso em 11 ago. 2018.

[2] ALBIR, Amparo Hurtado. *Traducción y Traductología.* Introducción a la Traductología. Ediciones Cátedra: Madrid, 2011.

[3] BERMAN, Antoine. *A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica – Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin.* Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru: EDUSC, 2002. 356p. pp. 338 – 339.

[4] BERMAN, Antoine. *Pour une critique des* traductions : John Donne. Paris: Éditions Gallimard, 1995

[5] BRITTO, Paulo Henriques. *A tradução literária.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

[6] CAPEL, Horacio. Redes, chabolas y rascacielos. Las transformaciones físicas y la planificación em las áreas metropolitanas. *Colección Mediterráneo Económico:* "Ciudades, arquitectura y espacio urbano". Nº 3. ISBN: 84-95531-12-7 – ISSN: 1698-3726, 2003. Disponível em http://www.publicacionescajamar.es/pdf/publicaciones-periodicas/mediterraneo-economico/3/3-27.pdf *Acesso em 11 ago. 2018.*

[7] ECO, Umberto. Interpretar não é traduzir. In: _____. *Quase a mesma coisa.* Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007. 458p. (p. 265 – 298)

[8] IBGE, Censo demográfico 1940-2010. Até 1970 dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1981, vol. 42, 1979. Disponível em < https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122> Acesso em 18 nov. 2018.

[9] JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Org./Trad.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 213p.

[10] KAHMANN, Andrea Cristiane. *O Brasil lê María Luisa Bombal: o sistema e suas traduções.* 2017, 306 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR – RS, 2017. Disponível em https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/156329 Acesso em 11 ago. 2018.

[11] RICŒR, Paul. Desafio e felicidade da tradução. In: ___. *Sobre a tradução*. Tradução de Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. 71p. (pp. 21 – 31).

[12] RODRIGUES, Sara Viola. Os limiares da crítica da tradução na pós-modernidade. In: CARVALHAL, Tania Franco (Coord.). *Culturas, contextos e discursos: limiares críticos no comparatismo.* Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999. 207p. (p. 122 – 137).

[13] SCHLEIRMACHER, Friedrich. *Sobre os diferentes métodos de traduzir. Tradução de Celso Braida.* Princípios, Natal, v. 14, n. 21, jan.- jun. 2007, p. 233-265. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/500> Acesso em: 16 nov. 2018.

[14] STEINER, George. O movimento hermenêutico. In: ____. *Depois de Babel: questões de linguagem e tradução. Tradução de Carlos Alberto Faraco.* 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2005. 534p. (pp. 317 – 434)

[15] WILLIAMS, J.; CHESTERMAN, A. The map: a Beginner's Guide to Doing Research. Londres: St. Jerome Publishing, 2002.

[16] ZAVAGLIA, Adriana; RENARD, Carla. M. C.; JANCZUR, Christine. *A tradução comentada em contexto acadêmico: reflexões*

iniciais e exemplos de um gênero textual em construção. Aletria, Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 331-352, 2015.

SIGNIFICADOS DE SER VELHO NA CONTEMPORANEIDADE A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA.

SIGNIFICADOS DE SER VIEJO EN LA CONTEMPORANEIDAD A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA.

Simone Cristina Dalbello da Silva [a],
Ivone Maria Mendes da Silva[b],

[a] Assistente Social, mestranda do Mestrado Interdisciplinar de Ciências Humanas – UFFS/Erechim/RS, simonecdalbello@gmail.com

[b] Orientadora, Professora Dra em Psicologia, Docente do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas – UFFS/Erechim/RS, ivonemmds@gmail.com

RESUMO

A pesquisa ligada ao Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS/Erechim/RS, apresenta como objetivo principal averiguar os significados do envelhecer para o velho e sua percepção sobre si mesmo. O aumento expressivo da expectativa de vida na contemporaneidade nos leva a questionar as noções até então construídas sobre o tema, precisamos de novas ferramentas para melhor compreender a velhice. O estudo se desenvolverá por perspectivas qualitativas por intermédio de pesquisa teórica e empírica. A metodologia fará uso da etnografia junto ao projeto desenvolvido pelo Conselho Municipal do Idoso de Concórdia/SC intitulado: "Idosos Mestres da Vida". O projeto consiste no encontro entre gerações, no qual os idosos expõem suas narrativas de vida. Com a etnografia se pretende discutir as repercussões subjetivas que emergem desse encontro e o que as narrativas de vida dos idosos dizem sobre seu processo de envelhecimento. Neste artigo teremos um vislumbre de alguns resultados já obtidos com a pesquisa de campo e um pouco da construção teórica que tem como proposta uma abordagem interdisciplinar. Ao trabalhar com o tema do envelhecimento se busca ouvir e considerar as diferentes significações de velhos e velhices na contemporaneidade.

Palavras chave): Velho, Velhice, Subjetividade, Significado, Narrativas.

RESUMEN

La investigación vinculada al Máster Interdisciplinario en Ciencias Humanas de la UFFS / Erechim / RS, presenta como objetivo principal averiguar los significados del envejecimiento para el viejo y su percepción sobre sí mismo. El aumento expresivo de la expectativa de vida en la contemporaneidad nos lleva a cuestionar las nociones hasta entonces construidas sobre el tema, necesitamos nuevas herramientas para comprender mejor la vejez. El estudio se desarrollará por perspectivas cualitativas por intermedio de investigación teórica y empírica. La metodología hará uso de la etnografía junto al proyecto desarrollado por el Consejo Municipal del Anciano de Concordia / SC titulado: "Ancianos Maestros de la Vida". El proyecto consiste en el encuentro entre generaciones, en el cual los ancianos exponen sus narrativas de vida. Con la etnografía se pretende discutir las repercusiones subjetivas que emergen de ese encuentro y lo que las narrativas de vida de los ancianos dicen sobre su proceso de envejecimiento. En este artículo tendremos un vislumbre de algunos resultados ya obtenidos con la investigación de campo y un poco de la construcción teórica que tiene como propuesta un abordaje interdisciplinario. Al trabajar con el tema del envejecimiento se busca oír y considerar las diferentes significaciones de viejos y viejos en la contemporaneidad.

Keywords: Viejo, Vejez, Subjetividad, Significado, Narrativas.

Introdução

Fazer etnografia, ainda mais como primeira experiência, não se constitui de tarefa simples nem tão pouco banal. A etnografia incide em um exercício profundo que prevê a descrição densa de uma cultura ou realidade. Realizando assim, um processo de estranhar o familiar e familiarizar o estranho ao se fazer ciência [1].

Lidar com a realidade de outrem é um fazer complexo, que exige um distanciamento e ao mesmo tempo um pertencimento. Constitui- se de impasses em relação ao conhecimento do outro [2].

Esse estranhamento provocado pelo encontro de diferentes culturas leva a uma modificação sobre o olhar que se tinha de si mesmo no qual "aos poucos notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem nada de natural. Começamos então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar" [3].

A Etnografia exige um movimento de ir a campo, observar, descrever, tentar compreender o outro, analisar os eventos e experiências vivenciados e mais uma vez descrever, apreender. Se constitui de um fazer científico e não simplesmente a confecção de um texto ou mera literatura. É uma aproximação com uma determinada realidade que resulta numa certa familiaridade.

Embora a familiaridade não seja igual a conhecimento científico, é ainda uma forma de apreensão da realidade que muito contribui na construção do saber científico [2], trazendo contribuições para o conhecimento da vida social de um determinado grupo.

As palavras do Professor Magnani colhidas por intermédio de palestra ministrada na Universidade da Fronteira Sul, Campus Erechim, no mês de dezembro, no ano de 2017, ainda na fase de aquisição e construção do processo etnográfico, trouxeram a luz os passos para a construção da etnografia: cenário, atores e regras.

A antropologia prevê um olhar não fragmentado que visa uma abordagem integrativa da complexidade que envolve o viver e ser dos indivíduos. Seu principal objetivo é analisar as múltiplas dimensões dos sujeitos e das diversas culturas, buscando "não parcelar o homem" [3].

Pensando no indivíduo como um todo, torna-se difícil definir o que seja envelhecimento e velhice. Mas, em nível de pontuar a discussão aqui proposta, se conceituará o que tomaremos como entendimento destes termos.

O envelhecimento se constitui do processo biológico que se vivencia desde o nascimento, sendo assim, ao longo da vida, podemos considerar os sujeitos como envelhescentes. A partir do nascimento se inicia o processo biológico de envelhecimento, a cada dia, a cada experiência de vida, esse processo vai aos poucos, nos compondo. Assim, viver é constituir-se e vestir-se de velhice [4]

A velhice não é um processo como o envelhecimento, ela se constitui de "um estado que caracteriza a posição do ser humano como do indivíduo idoso" [5].

Cada sociedade, de acordo com seu registro social, determina o momento da vida em que o sujeito passa a ocupar a posição de idoso.

O Estatuto do Idoso se refere à pessoa idosa como aquela que atingiu os 60 anos, já a Organização Mundial de Saúde, considera idoso, as pessoas com mais de 65 anos de idade em países desenvolvidos e com mais de 60 anos de idade em países em desenvolvimento.

Ao pensar sobre a vida humana dividida por processos geracionais e pontuando o debate com as heranças da modernidade, vislumbramos uma carga positiva atrelada a infância com grande preocupação e proteção por parte da sociedade e a velhice com uma carga negativa de improdutividade.

Faz-se urgente dedicar mais atenção para os idosos que apresentam na contemporaneidade um contingente populacional vasto.

A oralidade permite a união de próximos, mas, ao mesmo tempo o reconhecimento das diferenças, congregando a possibilidade de encontro do fim do ciclo vital e do começo, ou seja, as diferentes gerações [6].

A grande contribuição da pesquisa antropológica sobre os períodos de vida é "mostrar como um processo biológico é

elaborado simbolicamente com rituais que definem fronteiras entre as idades" [9] e esse processo não se dá necessariamente da mesma forma em todas as sociedades.

Assim, o objetivo desta etnografia é captar as diferentes reações e expressões dos encontros entre idosos e crianças, procurando apreender o que se sentiu ou se pode construir a partir dessa troca de experiências, observando esse espaço de construção da consciência histórica e como os idosos significaram sua velhice a partir de suas falas.

O cenário, atores e regras.

O cenário escolhido para a realização desta pesquisa de campo foram algumas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Concórdia -SC no mês de outubro de 2017, através do projeto intitulado: "Idosos Mestres da Vida", idealizado pelo Conselho Municipal do Idoso. Sendo que durante o projeto foram contempladas seis escolas.

Os atores foram os idosos e as crianças, estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, em um momento de encontro entre gerações que viabilizou a troca de experiências dos idosos para com as crianças, apresentando para estas a cultura e os costumes vividos pelos idosos e trazendo algumas reflexões para a atualidade.

Manter a tradição local tem sido preocupação do ensino do município, tanto que o público para o qual o projeto foi apresentado foram crianças de oito e nove anos justamente por estas estarem estudando a história e a cultura regional, o que já aumentou a visão das crianças e suas contribuições durante a execução do projeto.

O Projeto Mestres da Vida tem como objetivo o fortalecimento de vínculos entre as crianças e os idosos, quando da troca de informações, a percepção daquilo que era importante na época dos avós, as brincadeiras, o lazer e o trabalho.

Consiste na apresentação de slides com fotos de tradições, costumes, vestuário e cultura, bem como miniaturas de objetos e ferramentas utilizados na época dos idosos que apresentaram o projeto.

A partir das fotos e de miniaturas de objetos é que se desencadeiam as narrativas dos idosos, pois a partir da lembrança que estas recrutam, as narrativas vão contemplando as memórias através da linguagem.

As apresentações duravam em média uma hora e trinta minutos e foram realizadas sempre pela mesma dupla de idosos, que serão aqui denominados quando necessário de idoso A e idoso B. Sempre alguns conselheiros do Conselho Municipal do Idoso acompanham a execução do projeto.

Ao chegar às escolas sempre um conselheiro realizava a abertura, explicando o objetivo do projeto, o que é o Conselho Municipal do Idoso e a metodologia de trabalho.

Depois da abertura oficial e das devidas explicações passava-se a palavra para os idosos que então conduziam as falas. Ao final do encontro um dos idosos conversava com as crianças sobre o tema da violência contra o idoso e depois se confeccionava um brinquedo utilizado na infância dos idosos, produzido com uma linha e um botão, criando uma espécie de ioiô invertido.

As narrativas e os resultados

Ao falar do tema da violência, os idosos utilizavam a narrativa focada principalmente no âmbito do respeito e abandono, demonstravam uma preocupação pelo porvir das crianças ***"quando as professoras brigam com vocês é porque elas gostam de vocês"*** **(Idoso A).**

Abordaram a violência no sentido também da autoviolência e autonegligência ***"não se envolvam com bebida ou com alta velocidade"*** **(Idoso B).**

As próximas duas narrativas expressam a visão de violência exposta pelos idosos:

"Fica um buraco dentro do coração quando os filhos e os netos vão para o mau caminho. Visitem os avós de vocês, deem carinho e atenção para os mais velhos. Os avós de vocês amam vocês!" **(Idoso B).**

"Não decepcionem os avós, não usem drogas, não se envolvam em acidentes, deem

***carinho para seus avós, obedeçam ao pai e a mãe e os avós que são os pioneiros de Concórdia. Vocês são um pedacinho dos avós de vocês"* (Idoso B).**

No transcorrer da passagem dos slides com as fotos, aparece a foto de rolos de fumo, que faziam parte da economia da região do Alto Uruguai.

Os idosos então perguntam*: "O que é isso?"* As respostas das crianças foram: *"Churrasco"*; *"Carne"*, *"Lenha*". Quando ouviram dos idosos que se tratava de rolos de fumo as expressões foram de espanto: *"Nossa!"*.

Os idosos explicam que não mostram os rolos de fuma para incentivar o seu consumo, mas sim, abordam os riscos de fumar e usar drogas, afirmando:

"Vocês sabem melhor do que ninguém que fumar faz mal".

Uma menina então comenta: ***"Eu tenho religião não vou fumar".***

Os idosos demonstram preocupação com o futuro das crianças e aproveitam o momento para dar conselhos e prestar orientações para a nova geração.

Ao mesmo tempo em que aconselham e demonstram preocupação para com os alunos, os encontros intergeracionais, permitiram momentos de descontração.

O projeto realizou-se no mês de outubro, justamente, por se comemorar o dia da criança e o dia do idoso, no intuito então, de promover esse encontro entre as gerações.

Em muitas culturas as crianças e os idosos, devido a sua incapacidade prática e por serem liberados de certas pressões sociais, distanciam-se da seriedade dos adultos e brincam juntos. Assim, idosos e crianças tem uma estreita relação [4].

As crianças ficavam encantadas com o brinquedo e brincavam até o último momento do horário dos encontros, e percebe-se que "hoje, fala-se tanto em criatividade, mas, onde estão as brincadeiras, os jogos, os cantos e as danças de outrora? Nas lembranças dos velhos aparecem e nos surpreendem pela riqueza" [8].

As falas das crianças, sobre o brinquedo, foram as mais diversas:

"Eu tenho esse brinquedo em casa, mas é de LED".

"Já estou craque nisso".

"É como um Spineer".

O brinquedo e a contextualização sobre a escola e como era a conjuntura de estudos dos idosos, leva a uma familiarização com o tema, pois, consiste na época que as crianças estão vivendo: a de brincar e estudar.

Os idosos demonstraram a mochila que utilizavam para ir à escola, a professora diz com muito entusiasmo:

"Minha primeira mochila foi assim'".

Um dos idosos coloca a mochila em um dos meninos e as outras crianças riem, e uma delas exclama:

"Não dava para colocar o celular aí dentro".

Há um enraizamento na cultura da tecnologia e do consumismo que permite comprar tudo pronto, por isso, o ato de fazer o próprio brinquedo gerou um sentimento de satisfação nas crianças.

Os idosos demonstram muito orgulho de sua trajetória e de sua idade cronológica, bem como, de terem construído uma história que é permeada por muito trabalho, dificuldades e lutas: ***"Nossa vida foi bem sofrida vocês agora vivem a melhor época que tem para se viver"* (Idoso B).**

***"Pode chamar de velho sim"* (Idoso A).** Esta fala emanou do idoso A durante uma reunião do conselho, na qual avaliava-se o projeto, assumindo com isso, sua identidade e ressaltando o reconhecimento de sua velhice.

Mas, mesmo significando sua velhice, ainda há uma falta de reconhecimento com a contemporaneidade e com "este tempo***": "A gente se sente realizado em vir aqui conversar com vocês sobre alguma coisa que era do nosso tempo"* (Idoso B).** Com esta narrativa fica subjetivo na fala do idoso a desapropriação do próprio "tempo atual", como se o "tempo deles" já tivesse passado.

Em muitos momentos houve comparações saudosistas por parte dos idosos de suas vivências para com a realidade atual, mostrando como para eles a "sua época" de crescimento e suas tradições são valorizadas e

reconhecidas até os dias de hoje, essa situação é exemplificada nas falas abaixo:

O idoso A comentando com as crianças sobre as serrarias da época, expressa: ***"Levava meio dia para cortar uma árvore".*** O idoso B complementa: ***"Hoje em dia para qualquer pedacinho de lenha eles já utilizam a motosserra".***

O idoso A mostra uma miniatura de uma "tramela" (fechadura) e a chave que consistia em um pedaço de ferro. Neste momento uma criança comenta: "***Se alguém tivesse um ferrinho como esse podia abrir a porta?"***. O idoso B explica que ***"naquela época ninguém pensava nisso e havia muito respeito com a propriedade alheia"***. **(Idoso B)**



Figura1. Foto das miniaturas de objetos utilizados durante a vida dos idosos que são demonstrados durante o projeto**.**

Ao relatarem para as crianças como era o namoro em suas juventudes, falaram sobre a importância do casamento, de formar uma família e de casar oficialmente e na igreja, também, sobre a importância de ter filhos.

O idoso B fala sobre se preparar para o casamento, conhecer bem o cônjuge, pois, para sua geração o casamento era para sempre. Uma criança comenta: "***Meus avós disseram que os pais escolhiam o marido e a mulher para os filhos".*** O idoso B prossegue comentando que ouviu um casal falando que não teriam filhos, mas, adotariam um cachorro. Perante este contexto ele se manifesta: ***"Hoje em dia as pessoas dão mais valor em ter cachorros do que ter filhos e temos que ter filhos".***

Os idosos demonstravam muita satisfação em participar do projeto e pediam que registrássemos fotos para que pudessem mostrar a seus familiares: ***"Bate uma foto minha aqui no meio das crianças"*** (Idoso B).

Ao voltarmos de um dos encontros com as crianças um idoso proferiu a seguinte narrativa: ***"Vamos deixar esse material lá na sala do conselho, porque pode ser que acontece alguma coisa comigo, sabe como é né? Não somos mais de ferro e se acontece alguma coisa comigo vocês tem o material e podem dar continuidade ao projeto".***

Esse contexto demonstra que apesar de toda a altivez social, ainda, a morte é um pensamento inerente à velhice.

Então: "Temos que ter medo da velhice? Fazer a pergunta é reconhecer implicitamente a existência de um temor. Como não ter medo de algo que tem parentesco com a morte? O envelhecer sublinha nossa temporalidade" [9].

Mesmo assim, ao conviver com as crianças percebiam, o quanto suas histórias de vida eram interessantes para os alunos.

Ao mostrar a foto de uma cerimônia religiosa o idoso A fala com riqueza de detalhes sobre o registro, pois essa foto se refere a sua primeira eucaristia: ***"Foi dia dois de fevereiro, há sessenta e três anos atrás, eu tinha sete anos na época".*** Um aluno pergunta: ***"Eram teus colegas esses na foto?",*** o idoso A responde: ***"Sim, eram todos meus colegas".***



Figura 2. Foto de uma cerimônia religiosa (primeira eucaristia)

Em outra turma de alunos, ao expor-se a mesma foto, as crianças teceram os seguintes

comentários ao vislumbrarem o idoso, quando tinha a mesma idade deles:

"Que fofo".

"Difícil saber que é você".

"Novinho".

"Tu ainda se lembra dos teus colegas?".

Por várias vezes os idosos mostravam as fotos e ficavam por segundos olhando para o retrato, antes de prosseguir para o próximo slide, num movimento nostálgico e de reviver o momento ali registrado.

Os idosos mostram a foto de uma família com doze filhos. Idoso B chama a atenção para as roupas que eram todas com a mesma estampa de tecido, pois, os tecidos eram comprados em rolos nos armazéns.

"***Para poder casar as mulheres tinham que saber costurar e cozinhar***" **(Idoso B).**

Uma menina levanta o dedo e pede a fala, cruza os braços e exclama:

"E o homem tinha que saber fazer o que? Já que a mulher tinha que saber costurar e cozinhar?".

O Idoso B explica que o homem tinha que ser trabalhador, saber trabalhar. As crianças todas levantam a mão para fazer perguntas, a professora diz que não há tempo para perguntas e pede para deixar os idosos prosseguirem com as falas.

As narrativas dos idosos continham os seus valores pessoais, principalmente sobre sua concepção de família e religião. Afinal, toda narrativa apresenta uma versão e um ponto de vista sobre algo [10]

Quando gerações diferentes convivem pode ocorrer conflitos intergeracionais, devido aos divergentes contextos dos quais esses indivíduos são oriundos. Mas, como as gerações são historicamente construídas e reconstruídas, a maneira como as relações geracionais são estabelecidas podem determinar novos comportamentos intergeracionais e novas experiências de relacionamento [11].

Em alguns momentos percebeu-se, também, certo estranhamento das crianças perante a idade dos idosos, pois a noção de tempo para elas é diferente da noção de tempo para os adultos.

Como exemplo, em uma foto demonstrada pelos idosos com duas crianças, sendo um menino e uma menina, então, o idoso A para, olha para a foto, suspira e aponta para a menina do retrato e exclama: ***"Essa é minha esposa".***

Uma das crianças então indaga: ***"Quantos anos ela tem?"***, o idoso A responde: ***"71 anos"*** e a criança então exclama: ***"nossa!",*** outra criança complementa: ***"É muito tempo né?".***

Durante a apresentação da foto de uma colheita de trigo, uma criança pergunta para os idosos: ***"É a sua família?".*** O idoso A responde: ***"Sim"***, e aponta para a foto e exclama: ***"Eu estou aqui, e meu pai aqui"***. As crianças falam quase que ao mesmo tempo: ***"Nossa!".***



Figura 3. Foto da colheita de trigo.

Conversas de iguais para iguais se estabeleceram em vários momentos durante os encontros. As crianças traziam os assuntos para a sua realidade, inclusive discutindo o preço da carne ou a questão da crise econômica que exige a tarefa de economizar em todos os aspectos.

Quando os idosos mostram a miniatura do "Chiaretto", que era um objeto utilizado como lâmpada, explicam que o utensílio precisava de querosene para funcionar, neste momento uma criança realiza a seguinte reflexão: ***"Hoje a gente tem que economizar luz, vocês tinham que economizar querosene".***



Figura 4. Foto do Chiaretto.

Ao mesmo tempo em que conversavam e debatiam os assuntos como iguais, às expressões linguísticas não eram compreendidas da mesma maneira entre os pares. A cultura é construída socialmente e perpassa por formas de comportamento e de vida em sociedade, as tradições e costumes são transmitidos e adquiridos. Isso se estende para a linguagem.

A falta de intimidade com os termos utilizados pelos idosos ficou visível em alguns momentos, por exemplo, quando os idosos utilizaram a expressão: ***"Bater o trigo",*** isso gerou uma confusão de significados e as crianças remeteram a expressão a um ato de violência e questionam: ***"Isso era para brigar?"***.

Ainda hoje a expressão "bater trigo" ou "bater feijão" se remete ao ato de descascar o grão e ainda é muita usada pelos agricultores locais.

Importante destacar o conceito de metonímia e metáfora para entender este contexto. A metonímia seria o sentido mais literal da expressão e a metáfora o sentido mais conotativo. Percebe-se que os idosos utilizaram a expressão como uma metáfora e as crianças interpretaram no sentido da metonímia, ou seja, unidades de comunicação diferentes [12].

Os idosos desenvolveram suas narrativas de acordo com suas memórias e fiéis as suas crenças, levaram o projeto com muita seriedade, preocupados em ocupar apropriadamente o tempo dos encontros e transmitir tudo o que tinham programado***: "A gente é mestre da vida e não professor. A gente se prepara para falar uma coisa e surgem perguntas de outros ângulos e daí é improvisar".***

Julga-se conveniente afirmar a ideia da importância do pesquisador ter um limite de interação com os pesquisados. Em um dos encontros a pesquisadora abordou o tema da violência com falas mais técnicas, então, no encontro seguinte o idoso aborda o tema da violência com base na fala emitida pela pesquisadora no encontro anterior.

Assim, entendemos que no processo de pesquisa não existe neutralidade, mas, deve-se buscar uma imparcialidade.

Impressões da pesquisadora

Estes encontros entre as gerações permitiram a troca de experiências, nos quais os idosos apresentaram para as crianças, através de narrativas de vida, a cultura e os costumes que permearam suas vidas, ao mesmo tempo, as crianças contextualizaram as informações, transportando reflexões e interpretações para a época atual.

As recepções para os conhecimentos compartilhados foram de reciprocidade e acolhimento entre os pares, em um movimento dinâmico de construção da experiência coletiva e de transmissão da história e cultura.

As expressões vislumbradas foram de contemplação e de (re)descobrimento através das narrativas e figuras. Foram registradas reações de espanto, curiosidade, saudosismo e rompimento de barreias temporais e situacionais, culminando em um debate tão atual quanto histórico, através de momentos simbólicos de troca de saberes.

Criaram-se vínculos afetivos entre crianças e idosos, no qual as crianças remeteram aos idosos a figura de avós. Definirmos o que é ser velho a partir de um idoso do qual possuímos laços íntimos é diferente da conceituação que fornecemos de um idoso que não possuímos vínculos de afetividade (MESSY, 1999).

Com a narrativa dos idosos se percebe que ser velho para esses atores é sinônimo de orgulho e de experiência. Os idosos carregavam uma responsabilidade de transmitir sua cultura e conhecimento, percebeu-se falas repletas de saudosismo e entusiasmo.

Envelhecer, portanto, para esses idosos é ser ativo na sociedade e na construção dos saberes junto das novas gerações, é manter viva a história da cidade, bem como as suas histórias de vida e suas lembranças.

Ser velho, a partir das percepções dessa experiência, é pensar além da idade cronológica e se fazer valer de uma altivez social, vontade de participar e se utilizar de espaços ocupacionais para além daqueles "destinados ao velho", estando junto de outras gerações e compartilhando das lembranças e recordações de sua memória, que compõe quem foram e são.

O envelhecimento é inerente a todo ser humano e cada indivíduo viverá esse processo a partir de sua individualidade e trajetória de vida. As histórias de vida dizem muito sobre o corpo que envelhece.

Toda narrativa constitui de espaço individual e de criação, variando de autor para autor, alguns inventam códigos novos e outros se utilizam dos códigos já existentes [10].

As narrativas colhidas por intermédio da experiência etnográfica comprovam que "a memória, em especial quando organizada em narrativa, possui uma dimensão simbólica, que a leva rapidamente a desprender-se, a deslocar-se do concreto, para alçar voos próprios" [13].

Os idosos apontavam para as fotos e com boa memória lembravam e citavam os nomes das pessoas nos registros fotográficos, falando muitas vezes com tanta naturalidade como se todas as outras pessoas conhecessem os indivíduos por eles mencionados, percebemos que "uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito" [14].

Em muitas culturas os idosos são abandonados e negligenciados, como por exemplo, os esquimós que pedem para seu velhos deitarem na neve e ali esperarem a morte.

Já em outras culturas, os idosos são valorizados e bem cuidados, como é o caso dos Yahgans e os Aleútes, que respeitam a experiência dos idosos e a sua transmissão de conhecimentos, reconhecendo que estas são fundamentais para a sobrevivência do seu grupo [4].

Este debate demonstra, que em muitas culturas, a memória que os idosos possuem é o que lhes dá acesso a uma condição privilegiada. Assim, "tanto a etnologia como a biologia mostram que a contribuição positiva dos idosos para a coletividade é sua memória" [15].

O projeto proporcionou o encontro de gerações muito importante para a construção da consciência histórica e construção da memória coletiva. Uma das características da memória é a capacidade de associar experiências individuais e grupais com experiências não experimentadas diretamente pelos grupos ou indivíduos [10].

Narrar histórias e compartilhar vivências é formar memórias que continuam a corrente cultural e desempenhar assim, a "alta função da lembrança" [14].

A partir desta experiência se percebe que não se pode conceber um idoso padrão ou um velho típico, mas sim, diferentes formas de vivenciar a velhice. É preciso entender o envelhecimento com um processo que dependerá dos eventos que ocorreram ao longo da vida e das experiências que compõem o sujeito e a forma como ele as confere significado [16].

Velhice e subjetividade

Quando falamos de envelhecimento falamos de um processo biológico e também social. A visão social expõe as diferentes formas e expressões de ser velho e de transitar pelo processo biológico do envelhecimento.

Todos nós desejamos viver bem e ter qualidade de vida, mas o desgaste biológico é inevitável. E então ficamos velhos.

Quanto a melhor nomenclatura para definir essa fase da vida, verifica-se ambiguidades na forma do sujeito velho se significar. Muitos relacionam essas terminologias com questões de permanência de um espírito leve e alegre independentemente da idade; outros não se importam com o termo utilizado e sim com o vivenciar o processo de envelhecimento com qualidade e prezando o respeito e ainda, há aqueles que não se denominam nem velhos nem idosos, mas sim como vivendo a melhor idade.

Essas diversas visões demonstram que a velhice será vivenciada de formas diferentes por cada sujeito dependendo, assim, da história de vida e trajetória cultural, familiar e social.

A subjetividade é demonstrada através da interação humana, onde o indivíduo demonstra sua realidade e o que construiu por intermédio de suas relações sociais, revelando o que interiorizou de sua cultura e o que exterioriza através de suas práticas [17].

Sempre que alguém narra sua história está falando de si e cria um "empreendimento intersubjetivo" [18]. Assim, essa experiência etnográfica se mostrou um caminho fértil e propício para captar o significado de ser velho expresso nas narrativas dos idosos.

A velhice é uma construção social, assim sendo, está inserida também no nível das estruturas sociais, então, no conjunto social cada indivíduo compõe os arranjos de sociabilidade e consequentemente, intervêm na produção e reprodução de visões de mundo e de si mesmo, compondo, neste movimento, as práticas sociais.

Conclusão

Os encontros geracionais são essenciais para a construção e redescobrimento da consciência histórica e da memória coletiva.

Uma das particularidades da memória é, justamente, a habilidade de agregar experiências individuais e grupais com as experiências não experimentadas vividamente pelos sujeitos.

A cultura é construída socialmente e perpassa por formas de comportamento e de vida em sociedade, as tradições e costumes são transmitidos e adquiridos e não simplesmente naturalizados.

A proposta que fica desta etnografia é em meio a preconceitos e estigmas para com a pessoa idosa lhes trazer autonomia e valorização: valorização de suas lembranças, de seu passado e de suas histórias, bem como, das diferentes formas de viver a velhice.

REFERÊNCIAS

[1] DAMATTA, R. "Como ter anthropological blues?" In: NUNES, E. O. (org.). *A aventura sociológica*: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

[2] VELHO, G. "Observando o familiar". In: NUNES, E. O. (org.). *A aventura sociológica:* objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

[3] LAPLANTINE**,** F. *"Aprender Antropologia"*. São Paulo:Brasilience, 2003, p.13.

[4] BEAUVOIR, S. De. *"A Velhice".* Editora Nova Francesa. São Paulo: 1990.

[5] MESSY, J. *A Pessoa Idosa Não Existe*: Uma Abordagem Psicanalítica Da Velhice. São Paulo: ALEPH, 1999, p.23.

[6] OLIVEIRA, P.S. *Cultura e Coeducação entre as gerações*. Psicologia USP, 9 (2), 261-296, 1998.

[7] DEBERT, G G. *A Antropologia E O Estudo Dos Grupos E Das Categorias De Idad***e.** In: BARROS, Myriam Moraes Lins (Org.). Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p.49-67, 1998, p.9

[8] BOSI. E. *"Memória e Sociedade: Lembranças de Velho*". São Paulo:Companhia das letras, 1994, p.83

[9] MESSY, J. *A Pessoa Idosa Não Existe*: Uma Abordagem Psicanalítica Da Velhice. São Paulo: ALEPH, 1999, p.16.

[10] AMADO, J. "O Grande Mentiroso: Tradição, Veracidade e Imaginação em história oral". São Paulo, 1995.

[11] SILVA, H.S. JUNQUEIRA, P. G.. *Reflexões e narrativas (auto)biográficas sobre as relações intergeracionais: resultados de uma intervenção socioeducativa com mulheres*

idosas. Psicologia e Sociedade, 25(3), 559 - 570.

[12] LEACH, E. *Cultura e Comunicação.* Edições 70. LDA, 1992.

[13] AMADO, J. "O Grande Mentiroso: Tradição, Veracidade e Imaginação em história oral". São Paulo, 1995, p. 134

[14] BOSI. E. *"Memória e Sociedade: Lembranças de Velho*". São Paulo:Companhia das letras, 1994, p.12

[15] BEAUVOIR, S De. *"A Velhice".* Editora Nova Francesa. São Paulo: 1990, p. 111.

[16] MESSY, J. *A Pessoa Idosa Não Existe*: Uma Abordagem Psicanalítica Da Velhice. São Paulo: ALEPH, 1999.

[17] BUENO, B. O. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida* de professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, Jun. 2002.

[18] SILVA, I M M. *Narrativa e pesquisa biográfica em Psicologia e Educ*ação. In: LOSS, A. S.; SILVA, I. M. M. (Orgs.). Docência e formação na perspectiva biográfica: aportes para uma educação integradora das dimensões emocional, relacional e ética. Curitiba: CRV, 2018.

PESQUISA EM HUMANIDADES: A INTERDISCIPLINARIEDADE DA COMUNICAÇÃO

RESEARCH IN HUMANITIES: THE INTERDISCIPLINARITY OF COMMUNICATION

Tadeu Sposito do Amaral

Mestrando do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: tadeusposito@gmail.com

RESUMO

A ciência é um meio de se conhecer o mundo. Tem caráter empírico, envolve experimentação, confrontação com a realidade; coloca-se à prova, é feita de proposições consistentes. Para entender o mundo que a humanidade transforma - e para entender como vive - são necessárias, justamente, as humanidades, as ciências sociais. Nesse campo está a comunicação, atividade que perpassa tudo o que envolve relação entre pessoas - a sociedade, portanto. E essa comunicação é cada vez mais mediada - dos meios de comunicação de massa a dispositivos pessoais. Nesse contexto, este artigo apresenta uma reflexão teórica sobre a comunicação e mídia e como isso configura um campo de pesquisa acadêmica, que procura se firmar e encontrar seu lugar, que busca um espaço próprio. Convida-se a refletir sobre a adoção e o reconhecimento da importância de uma abordagem interdisciplinar, que pense a comunicação como constituinte e definidora de fenômenos sociais, e que se integre ao que se pensa em sociologia, antropologia, ciência política, para que se tente entender o mundo.

Palavras chave: epistemologia, comunicação, ciência, mídia

ABSTRACT

Science is a way of knowing the world. It has an empirical character, involves experimentation, confrontation with reality; it is put to the test and made up of consistent propositions. To understand the world that humanity transforms, humanities and the social sciences exist. Communication is in this field, an activity that pervades everything involving relationships between people - society, therefore. And this communication is increasingly mediated - from mass media to personal devices. In this context, this article presents a theoretical reflection on communication and the media and how this sets up an academic research field, which seeks to establish itself and find its place, which seeks its own space. It is an invitation to think the importance of an interdisciplinary approach, which considers communication as an element that constitutes and defines social phenomena, along with sociology, anthropology, political science, in order to try understand the world.

Keywords: epistemology, communication, science, media

Introdução

A ciência ajuda a humanidade a conhecer, entender e mudar o mundo. Tem base empírica - isto é, alicerça-se no mundo em que se vive. Percebe, documenta, analisa, tira conclusões baseadas na experiência. Tem um caráter especial, como coloca Chalmers (1999, p. 20) porque se deriva de fatos, não de opiniões pessoais. Colocando suas premissas à prova, submetendo-se a questionamentos, expondo percursos metodológicos, cientistas buscam se aproximar da verdade.

Há discussões interessantíssimas no campo da epistemologia a respeito da natureza do conhecimento científico, suas características, como se constroi, como evolui, como se comportam ou devem se comportar os cientistas. A discussão sobre a obra de Kuhn, feita em um simpósio em 1965, com a presença do próprio, além de Popper, Feyerabend, Lakatos é um bom exemplo - inclusive transformado em livro (LAKATOS e MUSGRAVE, 1979).

Não se tem a pretensão, neste momento, de aprofundar nesse ponto. Interessa aqui pensar que o homem (e a mulher) procura e precisa conhecer o mundo. E a ciência, ainda que não traga verdades definitivas, ainda que não permita comprovações irrefutáveis, ainda que não possa garantir que conclusões tiradas de um exame de fragmento, de um recorte que se observa - seja qual for - possa ser generalizado, é uma ferramenta que funciona. Este texto, digitado em um computador, é prova de que funciona.

Os bilhões de carros que congestionam as ruas por todo o mundo, os aviões, as vacinas, os analgésicos, a água potável que sai das torneiras e os sistemas de esgoto: todas essas coisas existem por causa da ciência. E, provavelmente por isso, é respeitável. A sociedade - ao menos a contemporânea ocidental - a confere prestígio.

A ciência divide o mundo em partes para entendê-lo. Não à toa, é predominantemente indutiva - isto é, parte do particular, de algo que se observa para fazer uma generalização. O que se tem condição, em geral, é de olhar para algo específico, pontual, e não para o todo. O percurso dedutivo é, claro, também possível; pode-se partir de uma ideia, de uma hipótese, para então testá-la na realidade. Mas, ainda assim, continua-se trabalhando com fragmentos.

Aliás, a própria ciência se organiza sob essa lógica, dividida em campos de conhecimento, com suas especialidades, especificidades e especialistas. A primeira categorização feita com rigor metodológico, segundo Habermas, foi a iniciativa de Rickert, que adotou uma perspectiva dual que separava as ciências entre "da natureza" e "da cultura". "Enquanto os fenômenos se constituem em 'natureza' segundo as categorias do entendimento sob leis universais, a 'cultura' se forma por meio da ligação dos fatos a um sistema de valores (HABERMAS, 2009, p. 12).

Essa é uma classificação geral que se mantém. Quando se fala, hoje, em ciências duras e moles, por exemplo, está se tratando dessa divisão dual, em que se tem, de um lado, as ciências exatas e biológicas e , de outro, as humanas e sociais.

No Brasil, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) estabelece sete grandes áreas, depois subdivididas: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas (GIL, 2010, p. 26).

São as chamadas ciências moles que interessam aqui. As duras estão de algum modo consolidadas - isto é, coloca-se menos (se é que se coloca) em xeque o seu valor e caráter científico. Não se encontra de forma corriqueira, na sociedade, vozes que questionem a relevância, por exemplo, da Física, da Química ou da Biologia e a importância de se estudar essas disciplinas.

As ciências humanas e sociais parecem não ter tanto prestígio, pelo menos para uma parcela das pessoas. Exemplo disso é a ideia legislativa registrada por um internauta no site do Senado Federal, que propunha o fim da oferta de cursos na área por universidades públicas. A proposição teve apoio de mais de 7 mil outros internautas - ainda que se questione a representatividade desse número em um universo tão maior, aqui se optou por

não ignorar, por manter a atenção a esse movimento.

É verdade que tudoisso gerou reação: outra ideia, dessa vez para garantir a manutenção das humanidades, também foi apresentada e inclusive superou os 20 mil apoios necessários para que passe a tramitar na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa[2].

Essa reação de mobilização para que os cursos sejam mantidos mostra que se nós, homens e mulheres, queremos conhecer o mundo em que não simplesmente vivemos, mas que transformamos a cada segundo, não parece sensato descartar as humanidades.

As ciências duras podem explicar o movimento das marés, os ecossistemas aquáticos, a composição dos grãos de areia. Mas não dão conta de entender – pelo menos, não por enquanto - porque tanta gente se coloca em frente ao mar no verão, nem porque se aceita que mulheres e homens exponham, nessas ocasiões, partes do corpo (que variam, dependendo do gênero) que não podem expor em um escritório ou porque se preocupam em disfarçar a gordura abdominal que em outros períodos da história compunham, inclusive, o padrão vigente de beleza.

A humanidade transforma e tem impacto no mundo como nenhuma outra espécie - e, mais do que isso, nós somos o centro do nosso mundo. Só existem bilhões de bois e vacas no planeta porque homens e mulheres fazem com que procriem, cresçam e engordem; retiram o leite das vacas para beber e produzir derivados, matam os animais para vendê-los, em pedaços, em embalagens de isopor em supermercados; usam suas peles para fazer bolsas, sapatos, carteiras ou para revestir bancos de automóveis. Vacas e bois que, no processo, liberam na atmosfera gás metano que contribui para o aumento da temperatura do planeta. Não há como buscar entender o mundo sem olhar para a atividade humana; não há como fazê-lo sem as ciências humanas ou as sociais aplicadas.

Há um aspecto fundamental dessa atividade humana, absolutamente necessário para que as pessoas se relacionem e, consequentemente, para que as sociedades existam - e que, consequentemente, desperta grande interesse da comunidade acadêmica, a ponto de constituir (ou, ao menos, de que se pretenda constituir) ciência própria: a comunicação.

A importância da comunicação

A comunicação é uma atividade central na existência humana. É fundamental para a vida em grupos. Sempre que um indivíduo se relaciona com outro, há alguma forma de comunicação envolvida. Não há relação sem comunicação. Por isso, parece não ser exagero dizer que "a comunicação é a essência ia do homem" (AMARAL, 1977, p. 31).

Para alguns pensadores, como o filósofo tcheco Vilém Flusser, a comunicação assume um papel existencial, a atividade que dá sentido à existência:

> A comunicação humana é um artifício cuja intenção é nos fazer esquecer a brutal falta de sentido de uma vida condenada à morte. Sob a perspectiva da 'natureza', o homem é um animal solitário que sabe que vai morar e que na hora de sua morte estará sozinho(...); é um animal político não pelo fato de ser um animal social, mas porque é um animal solitário (FLUSSER, 2010, pp. 90-91)

Ainda que não se compartilhe da visão que Flusser tinha sobre a vida, é difícil contestar que a comunicação ocupa um espaço muito importante na vida humana.

> Todos os aspectos de nossas vidas cotidianas são afetados pela nossa comunicação com os outros, bem como pelas mensagens de pessoas que sequer conhecemos - pessoas que estão perto ou longe, vivas ou mortas" (LITTLEJOHN; FOSS, 2011, p. 3).

[2] O episódio é reportado nesta notícia, publicada pela Agência Senado: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/19/propostas-para-extinguir-ou-manter-cursos-de-humanas-movimentam-portal-e-cidadania (Acesso em 01/08/2018).

Não somos, evidentemente, animais auto-suficientes e procuramos afetar o meio em que vivemos; buscamos interagir com os outros e fazemos isso por meio da comunicação (BERLO, 1970, p. 121).

Conceituar o que é comunicação já não é tão fácil. As perguntas mais simples, aliás, talvez sejam as que mais ficam sem respostas - mas geram discussões proveitosas.

O que é, afinal, comunicação? Há muitas respostas, nenhuma definitiva ou consensual (aliás, existem respostas definitivas?). Não convém se deter longamente nesse ponto; tampouco é possível ignorá-lo.

Obras que se propõem a fazer um apanhado de teorias da comunicação comumente apresentam algumas definições do conceito. Temer e Nery (2009, p. 12) recorrem a Rabaça e Barbosa (1987) e colocam que "o verbo comunicar vem do latim comunicare, cujo significado seria tornar comum, partilhar, repartir, associar, trocar opiniões, conferenciar".

As pesquisadoras também reproduzem o conceito de Fiske (1990), "para quem comunicação é 'a interação social por meio de mensagens' e que 'qualquer uso da linguagem se caracteriza sempre como um processo de comunicação'" (TEMER; NERY, 2009, pp. 12-13).

São definições abrangentes, até porque, como coloca Berlo:

> Tudo aquilo a que as pessoas possam atribuir significações pode ser e é usado em comunicação. O comportamento comunicativo tem um campo de ação tremendamente amplo" (BERLO, 1970, p. 11).

Muniz Sodré faz uma boa síntese a respeito do que se tem quando se fala em comunicação:

> Cremos ser necessário fazer uma pausa reflexiva sobre a palavra comunicação enquanto síntese nominal de uma variedade de práticas contemporâneas que se estendem desde as trocas intersubjetivas de palavras até a transmissão tecnologicamente avançada de sinais e mensagens. […] Originalmente, comunicar - "agir em comum", ou "deixar agir o comum" - significa vincular, relacionar, concatenar, organizar ou deixar-se organizar pela dimensão constituinte, intensiva e pré-subjetiva do ordenamento simbólico do mundo. […] Os seres humanos são comunicantes porque relacionam ou organizam mediações simbólicas - de modo consciente ou inconsciente - em função de um comum a ser partilhado. (SODRÉ, 2014, p. 9)

Não parece exagero, então, afirmar que a sociedade só existe, a vida em grupos só acontece, quando há relação de um indivíduo com outro ou com outros. E se existe essa relação, existe comunicação. Diante disso, talvez a melhor pergunta seja "o que não é comunicação"? Que dimensões da vida humana não passam por ela?

Difícil pensar em algum aspecto na nossa vida em sociedade em que ela não esteja, de algum modo presente. Da compra no supermercado a espera no consultório médico.

Nesse contexto, é mesmo esperado que algo como a comunicação desperte o interesse acadêmico. Algo tão relevante para a sociedade não só merece investigação como acabou originando uma ciência própria. Mas afinal como se configura, do que se ocupa?

A comunicação como campo científico

Foi sobretudo no primeiro quarto do século passado que a comunicação começou a despertar interesse acadêmico - passou a ser pergunta, a ser problema (AMARAL, 1977, p. 23). Consolida-se e ganha força "a partir do surgimento e popularização dos meios de comunicação de massa e das novidades introduzidas por eles" (TEMER; NERY, 2009, p. 10.)

No Brasil, o primeiro núcleo universitário que se ocupou de pesquisas comunicacionais foi o Instituto de Ciências da Informação, fundado em 1963 por Luiz Beltrão na cidade de Recife/PE (MELO, 2014, p. 1).

Há, então, um campo que realmente passou a ganhar corpo recentemente e que trata de algo que perpassa diversos aspectos da existência humana. Não é simples, portanto, entender exatamente qual é seu espaço, seu território, seus limites. Tem-se algo (um fenômeno, um objeto, um processo, uma atividade?) que é a

comunicação, que merece e precisa receber atenção científica, mas de quem, especificamente? Sob qual domínio?

> A noção de comunicação recobre uma multiplicidade de sentidos. Se isso vem sendo assim há muitos a proliferação das tecnologias e a profissionalização das práticas acrescentaram novas vozes a essa polifonia, num fim do século que faz da comunicação uma figura emblemática do Terceiro Milênio. Situados na encruzilhada de várias disciplinas, os processos de comunicação suscitaram o interesse de ciências tão diversas quanto a filosofia, a história, a geografia, a psicologia, a sociologia, a etnologia, a economia, as ciências políticas, a biologia ou as ciências cognitivas. Ao longo de sua construção, esse campo particular das ciências sociais esteve, por outro lado, continuamente às voltas com a questão de sua legitimidade científica. (MATTELART; MATTELART, 1999, p. 9)

Assim, isto "que vagamente chamamos de ciência da comunicação", nas palavras de Amaral (1977, p. 23), é algo que nasce "num espaço de interseção de vários saberes". Isso acontece porque essa ciência trata de algo que envolve muitos domínios da vida, que atrai atenção de estudiosos de diversas áreas

Se biólogos, filósofos, sociólogos olham para a comunicação sob seus prismas, qual seria o prisma próprio do cientista de comunicação?

Em outras palavras, o que pesquisadores que se inserem especificamente no campo da ciência da comunicação fazem, que não é feito em outro domínio e que justifica a própria existência desse campo?

Essa é uma preocupação de muitos acadêmicos - possivelmente também por motivos mundanos, já que sobrevivem disso, é o modo como se inserem no mercado de trabalho, como encontram também seus próprios espaços, é onde se distinguem, se destacam.

Claro, também porque enxergam ali algo que merece atenção. Afinal, "a inserção de um novo campo do conhecimento na estrutura acadêmica traduz a sua legitimação social. Implica, ao mesmo tempo, em seu aperfeiçoamento e avanço contínuos" (MELO, 2003, pp. 33-34).

Para refletir sobre isso, parece adequado, primeiro, entender o quê, da comunicação, se estuda na ciência da comunicação. Como se observou, trata-se de algo bastante amplo, o que se evidencia nas palavras que Cooley escreveu no começo do século XIX, aqui livremente traduzidas:

> Por comunicação aqui se entende o mecanismo pelo qual as relações humanas existem e se desenvolvem - todos os símbolos da mente, junto com os meios para transmiti-los pelo espaço e preservá-los no tempo. Inclui expressões faciais, atitudes e gestos, tons de voz, palavras, escritas, impressos, ferrovias, telégrafos, telefones e o que mais surgir de novo conforme se avança na conquista do espaço e do tempo.
>
> (COOLEY, 1910, p. 61)

Cientistas da comunicação não trabalham nesse vasto universo. Não se ocupam de estudar ferrovias ou expressões faciais, por exemplo. O que se estuda, em geral, é a comunicação que envolve mensagens simbólicas (portanto, não está aí a comunicação que uma rodovia promove entre duas cidades, por exemplo) e sobretudo midiática, aquela que passa por meios como jornal, TV, rádio, internet etc.

Em uma sociedade que passou pela industrialização, em que a criação da imprensa inaugura a comunicação de massa, começam a se configurar, nas universidades, espaços para formar profissionais que trabalhem com isso, como jornalistas ou publicitários.

Melo (2003, p. 35) entende que isso é resultado da convergência de necessidades da indústria, que precisa de mão-de-obra treinada; dos próprios profissionais, que buscam aperfeiçoamento e da sociedade civil, que demanda qualidade dos produtos culturais que consome.

Não é exagero, então, dizer que a ciência da comunicação se ocupa sobretudo da comunicação midiatizada. Olhando, mais uma vez, para livros que se propõem a reunir as principais correntes da Teoria da Comunicação - já que, em tese, fazem um apanhado geral do que se produz de relevante e significativo no campo - o que se observa é a presença da

mídia. As correntes funcionalista-pragmática, matemática-informacional, conceitual ou crítica-radical, conflitual-dialética, cultorológica, midiológica e técnico-interativista - para ficar na classificação feita por Polistchuk e Trinta (2003) em seu compêndio teórico - todas tratam de algum modo da mídia.

É, então, o processo de comunicação midiatizado que parece interessar à ciência da comunicação - sob vários vieses, várias perspectivas: há quem olhe para o emissor, para o receptor, há quem se concentre na mensagem e quem estude os meios em si; há quem procure entender o impacto e a influência da comunicação dos mais diversos setores da sociedade; há quem procure saber sobre a influência da sociedade no processo de comunicação. Ainda é um terreno amplo - que talvez seja cada vez maior, na medida em que a mídia ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas, impulsionada pelo avanço tecnológico.

Mas o que é, afinal, mídia? Eis aí mais um conceito para o qual não há uma definição consensual e, como coloca Guazina (2007, p. 55), muitas vezes não é sequer definido pelos estudiosos da área, que acabam por preferir "o subentendimento do significado do senso comum".

A autora apresenta a definição proposta por Lima (2003), para quem a mídia é:

> O conjunto de instituições que utiliza tecnologias específicas para realizar a comunicação humana. Vale dizer que a mídia implica na existência de um intermediário tecnológico para que a comunicação se realize. A comunicação passa, portanto, a ser uma comunicação mediatizada. (LIMA apud GUAZINA, 2007, p. 57)

E essa comunicação mediatizada está presente nas mais diversas atividades corriqueiras. Aliás, diante disso, aqui também é interessante uma inversão de pergunta: em vez da questão "o que envolve mídia", "o que não envolve mídia"? Uma conversa interpessoal entre mãe e filha é um exemplo de comunicação que acontecem de forma direta. Mas se a mesma conversa acontecer por meio de um aplicativo para celulares, já se tem uma relação mediada. Em nossa vida contemporânea, nossas relações são cada vez mais mediadas.

O avanço e a difusão das tecnologias da informação e comunicação, tão evidentes no mundo de hoje, provoca constantes transformações sociais. E essas tecnologias se fazem presentes cada vez mais na vida cotidiana de cada vez mais pessoas, de modo que cresce a quantidade de aspectos e atividades que fazemos usando mídia.

Há 20 anos - talvez menos - as pessoas iam a agências de turismo e conversavam com um agente que lhes vendia passagens aéreas e hospedagem e hotéis; chegavam no aeroporto e se dirigiam a um guichê para que um atendente fizesse os procedimentos de check-in e entregasse um cartão de embarque físico; uma vez no destino, pegavam um táxi e passavam ao motorista um endereço anotado em um pedaço de papel.

Hoje, nós acessamos os sites das empresas aéreas, compramos a passagem, fazemos o check-in pelo celular e na tela do aparelho temos o cartão de embarque. O hotel, também reservamos online e quando chegamos no destino, inserimos o endereço ou simplesmente o nome do estabelecimento em um aplicativo de transportes, de modo que um motorista nos busca e, com auxílio do GPS, nos leva aonde queremos ir. Eis um exemplo corriqueiro, que ajuda a mostrar que a mídia, hoje, está presente em muitas de nossas atividades.

Nesse contexto, Trivinho é preciso em sua colocação:

> O século XX entrou para o índex histórico como aquele em que, de par com o século XXI, a comunicação a distância foi, de forma inédita, alçada ao patamar de vetor majoritário de articulação e modulação da vida social, cultural, política e econômica (TRIVINHO, 2007, p. 19).

Não se pode prosseguir sem registrar que essa espécie de midiatização da vida não atinge a todos. O avanço tecnológico é inegável, assim como a disseminação do uso de dispositivos diversos, como smartphones, que se popularizam. Mas tudo isso é realidade para uma parcela da população; não se deve ignorar

que há muitos excluídos desse processo, muitos que não têm acesso, já que se observam desigualdades brutais no mundo.

Feita essa consideração, nesse cenário em que é possível enxergar mídia em quase tudo, como definir o que é, de fato, o campo da comunicação? Talvez a melhor resposta para essa pergunta seja ignorá-la - como se explica a seguir.

O núcleo duro nas pesquisas em comunicação

Para que se pesquise, pare que se trabalhe com ciência, é fundamental e necessário questionar. Mas é também fundamental que não se questione tudo. É o que nos ensina Lakatos quando conceitua seus programas de pesquisa científica, rápida e simplificadamente expostos aqui (LAKATOS, 1979).

Ele entende que a ciência se constroi por meio de programas de pesquisa, séries de teorias que podem ser representadas sequencialmente (t0, t1, t2, t3…)e m que a teoria subsequente dá conta de explicar o que a anterior explicava e ir além. Programas de pesquisa têm núcleos duros, constituídos de premissas e aspectos que os cientistas decidem não questionar, que aceitam (mesmo que possível e provavelmente possam se revelar falsos), justamente para conseguir trabalhar. Trabalha-se no chamado cinturão de proteção - que envolve esse núcleo. Ali se constroem, se testam e se refutam hipóteses; ali se dá o progresso científico (LAKATOS, 1979).

Isso acontece exatamente para que possa haver esse avanço científico; também por isso, anomalias encontradas no caminho podem ser contornadas com a criação de hipóteses auxiliares que forneçam alguma explicação e permitam a continuidade do processo. Pode-se chegar a uma estagnação ou mesmo de degeneração; programas de pesquisa concorrentes coexistem e, eventualmente, um pode mostrar-se mais eficiente e suplantar o outro (LAKATOS, 1979).

Ou seja, nesse núcleo duro devem estar os pontos que não podem ser questionados - não porque não sejam questionáveis, mas para que se possa progredir. Quando se pensa a comunicação, talvez devamos poupar nossas pesquisas de algumas questões.

Perguntas como “isso se insere de fato no campo da ciência da comunicação?” Ou “isso é mesmo mídia?” podem, talvez, serem evitadas. Talvez seja interessante uma postura aberta, que enxergando que há comunicação em quase tudo, abrace essa diversidade.

Ora, o que interessa, no fim das contas, é conhecer (ou tentar conhecer) o mundo. Em seus mais diversos aspectos, com toda a complexidade envolvida. Estabelecer domínios específicos pode ter uma importância mundana, pode proporcionar a existência de linhas de pesquisa com profissionais dedicados, com financiamento para suas investigações.

E tudo isso é absolutamente válido. Mas o que importa realmente são as descobertas, as teorias que nos ajudam a entender e mudar o mundo - e interessa criar um ambiente propício para que aconteçam.

Nesse sentido se interpreta o que escreveu Juremir Machado, citado por Martino, quando pondera:

> A tentativa de definição de um objeto ou essa tentativa de definição do campo é uma tentativa de normalização da área, de domestificação da área, de imposição de uma camisa-de-força à área (MACHADO apud MARTINO, 2003, p. 91).

Ou, como coloca Lopes:

> A reflexão sobre a sociedade global transborda os limites desta ou daquela ciência social e logo fica evidente que qualquer análise envolve necessariamente várias ciências. Os múltiplos aspectos da sociedade global põem em dúvida se ainda há algum critério que possa ser usado para assegurar, com relativa clareza e consistência, as fronteiras entre as disciplinas sociais (LOPES, 2000, p. 113).

Dessa forma, a questão das fronteiras, do território da ciência da comunicação talvez deva ficar no que Lakatos entendia por núcleo duro. As mais diversas abordagens e vieses

podem ajudar na compreensão da realidade - que não é simples.

A comunicação é grande e conforma, de algum modo, a vida humana. Não há porque afastar, a priori, qualquer investigação que se ocupe de algum modo dela do campo da ciência da comunicação.

Considerações finais

A ciência nos ajuda a entender o mundo. Subdivide-se em domínios específicos - um deles, o das chamadas ciências sociais aplicadas, em que se insere a comunicação, atividade fundamental para que haja relação, para que haja sociedade, para que sejamos o que somos, em resumo.

Pensar a comunicação é fundamental para entender o homem e a mulher e o mundo em que vivem e que transformam. A existência e consolidação de uma ciência que se ocupe disso é algo bastante significativo, porque serve para legitimar e conferir importância; para assegurar que essa prática está e estará inserida em nossas reflexões. A configuração de uma ciência que se ocupe disso tem valor, entre outros fatores, porque institucionaliza esse interesse.

Se a definição de um campo específico e próprio foi uma preocupação, hoje o que se tem é algo consolidado, no Brasil e no mundo. Não é difícil encontrar universidades que tenham departamentos, setores, núcleos de comunicação.

No contexto atual, talvez uma postura mais aberta seja proveitosa. É difícil identificar fronteiras, cada vez mais fluidas - mas provavelmente é também desnecessário.

Em um mundo em que comunicação e mídia assumem, cada vez mais, papel determinante, importa entendê-las sob seus mais diversos aspectos. Abraçar pode ser mais interessante do que restringir. Na dúvida, tudo é comunicação. Na dúvida, tudo é mídia. Na dúvida, cabe se estudar no campo da comunicação.

Evidentemente, isso não implica em dizer que tudo é comunicação ou que tudo deve ser estudado na comunicação. E sim de que essa ciência existe porque se preocupa com essa prática, porque tem nela seu principal interesse, e que admite e estuda as relações humanas.

Uma postura restritiva, que exclui, não leva a avanços quando se pensa em construir conhecimento. Uma postura mais aberta traz a possibilidade de avanços. De nos fazer entender melhor o mundo. É o que importa.

REFERÊNCIAS

[5] AMARAL, Márcio Tavares d'. Filosofia da comunicação e da linguagem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

[8] BERLO, David K. O processo da comunicação. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1970.

[14] COOLEY, Charles Horton. Social organization: a study of the larger mind. New York: Charles Scrinber's sons, 1910.

[1] CHALMERS, Alan. What is this thing called science. 3. ed. Queensland: University os Queensland Press, 1999.

[6] FLUSSER, Vilém. O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

[15] GUAZINA, Liziane. O conceito de mídia na Comunicação e na Ciência Política: desafios interdisciplinares. In: Revista Debates, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 49-64, jul.-dez. 2007.

[4] GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.

[3] HABERMAS, Jürgen. A lógica das ciências sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

[2] LAKATOS, Imre, MUSGRAVE, Alan (Org.). A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres de 1965. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

[17] LAKATOS, Imre. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, I, MUSGRAVE, A

(Org.). A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres de 1965. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

[7] LITTLEJOHN, Stephen W., FOSS, Karen A. Theories of human communication. Long Grove: Waveland Press, 2011.

[19] LOPES, Maria Immaculata Vassallo de. Por um paradigma transdisciplinar para o campo da comunicação. In: DOWBOR, Ladislau et al. (Org). Desafios da comunicação. Petrópolis: Vozes, 2000.

[18] MARTINO, Luis C. As epistemologías contemporâneas e o lugar da Comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Epistemologia da Comunicação. São Paulo: Edições Loylola, 2003.

[12] MATTELART, Armand, MATTELART, Michèle. História das teorias da comunicação. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

[13] MELO, José Marques de. História do pensamento comunicacional: cenários e personagens. São Paulo: Paulus, 2003.

[11] _____. Metodologia da Pesquisa em Comunicação: Itinerário Brasileiro. In: DUARTE, Jorge, BARROS, A. (Orgs.) Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2014.

[13] POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio Ramos. Teorias da Comunicação: o pensamento e a prática da comunicação social. São Paulo: Campus, 2003.

[10] SODRÉ, Muniz. A ciência do comum: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

[9] TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa, NERY, Vanda Cunha Albieri. Para entender as teorias da comunicação. Uberlândia, EDUFU, 2009.

[16] TRIVINHO, Eugênio. A dromocracia cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática avançada. São Paulo: Paulus, 2007.) PARA EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÃO.

RUTH: TRAJETÓRIA REALIZADA E IMAGINADA

RUTH: TRACED AND IMAGINATED TRAJECTORY

Aline do Carmo[a],

[a] Doutoranda em História (PPGHIS/UPF). Mestre em História (PPGHIS/UPF). Docente dos cursos de Artes Viasuais (B) e (L) e Publicidade e Propaganda (B), da Universidade de Passo Fundo (UPF).Faculdade de Artes e Comunicação/Universidade de Passo

RESUMO

O conjunto de informações autobiográficas, ao qual se teve acesso, vídeos em vhs, documentos, diários, anotações, juntamente com as perspectivas artísticas, sociais e históricas, auxiliou na geração de significados presentes na produção artística de Ruth Trelha Schneider, pintora, gravadora, desenhista, autodidata, nascida em Passo Fundo/RS. No interior gaúcho, a Rua XV de Novembro foi a vitrine do sexo, jogo e boemia. Na década de 1940 a menina Ruth Schneider ouvia fascinada as histórias da Rua XV, contadas pela sua avó Ida e o padrasto Antão, sobre o mais famoso local de "entretenimento noturno", o Cassino da Maroca. O aglomerado de relatos autobiográficos, ao invés de dar a fisionomia da artista, tem a capacidade de sintetizar grande parte de sua vida, não apenas no que toca a seus assuntos como também na maestria com que trabalha a técnica e a linguagem utilizadas. Um traço de sua personalidade desprendida é posto ao lado da avaliação que faz de sua arte, encontrando, ainda, espaço para ironizar com humor e expressionismo as suas memórias. Os personagens representados em suas obras plásticas, que desfilam em situações que traduzem mensagens inconscientes de uma artista que explode em criatividade. Segundo Ruth, sua "pintura é pessoal e imaginativa – coisas que ouvia na infância". Supõe-se que a pintora representou sua mãe Nina e seu padrasto Antão na obra analisada neste artigo, *Crônica de um Cassino nº 6*.

Palavras-chaves: História; Memória; Artes Visuais; Pintura; Ruth Schneider; Cassino da Maroca.

ABSTRACT

The collection of autobiographical information, with videos, videos, diaries, annotations, along with the artistic, social and historical perspectives, helped in the generation of meanings present in the artistic production of Ruth Trelha Schneider, painter, designer, self-taught, born in Passo Fundo / RS. In the interior of Rio Grande do Sul, Rua XV de Novembro was the showcase of sex, gambling and bohemia. In the 1940s, girl Ruth Schneider was fascinated by the stories of Rua XV, told by her grandmother Ida and stepfather Antão, about the most famous place of "night entertainment", the Maroca Casino. The agglomeration of autobiographical accounts, instead of giving the artist's physiognomy, has the capacity to synthesize a large part of her life, not only in her subjects but also in the mastery with which she works the technique and language used. A trace of his detached personality is placed next to the evaluation that makes of his art, finding, still, space to ironize with humor and expressionism his memories. The characters represented in her plastic works, who parade in situations that translate unconscious messages of an artist that explodes in creativity. According to Ruth, her "painting is personal and imaginative - things she heard in childhood." It is supposed that the painter represented her mother Nina and her stepfather Antão in the work analyzed in this article, *Chronicle of a Casino nº6*.

Keywords: History; Memory; Visual arts; Painting; Ruth Schneider; Casino of the Maroca.

Ruth Schneider

Ruth Trelha Schneider, pintora, gravadora, desenhista, autodidata, nascida em Passo Fundo em 08 de maio de 1943, viveu em Porto Alegre/RS até o seu falecimento no dia 23 de dezembro de 2003. Passou sua infância em Passo Fundo, estudou até o ginasial no colégio Bom Conselho, vindo a terminar seus estudos em Porto Alegre.

O conjunto de informações autobiográficas, ao qual se teve acesso, juntamente com as perspectivas artísticas, sociais e históricas, auxiliará na geração de significados presentes na obra selecionada para este trabalho.

Em Passo Fundo, no interior gaúcho, a Rua XV de Novembro é vitrine do sexo, jogo e boemia. Conforme Ronaldo Werneck, era rua de rufiões, jogo de gigolôs, mar de marafonas, mulheres-dama. A Rua XV é da "zona": "se meu passado foi lama / hoje quem me difama / viveu na lama também" (ronaldowerneck.com.br). Na década de 40, em Passo Fundo, a menina Ruth Schneider ouvia fascinada as histórias da Rua XV, contadas pela avó Ida e o padrasto Antão. Histórias que se tornaram reais mais tarde, vivenciadas por Nina, sua mãe, e Seu Antão, seu padrasto, que se emperiquitavam para ir ao Cassino.

Aos dez anos, Ruth foi operada na perna (tinha um membro maior que o outro) e ficou por uns tempos de cama, ouvindo histórias, recortando e colando imagens: revistas, jornais, almanaques, quadrinhos, "modelitos" variados. As histórias do Cassino ficaram para sempre como tema recorrente de Ruth Schneider. Os recortes e colagens são, até hoje, as técnicas por excelência de sua expressão: do pincel à tesoura.

O aglomerado de materiais autobiográficos, ao invés de dar a fisionomia da artista, tem a capacidade de sintetizar grande parte de sua vida, não apenas no que toca a seus assuntos como também na maestria com que trabalha a técnica e a linguagem utilizadas nas obras. Desse modo, temos não o que ela é, mas o que pretende que o leitor pense que ela seja. Um traço de sua personalidade desprendida é posto ao lado da avaliação que faz de sua arte, encontrando, ainda, espaço para ironizar com humor e expressionismo as suas memórias. Segundo Manguel[1], "qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos"

Em suas anotações, a artista agradece às pessoas maravilhosas que passaram por sua vida e que motivaram o seu futuro ofício, principalmente ao seu padrasto, o Seu Antão, sua mãe Nina e sua avó Ida, conforme pode ser verificado no:

As pessoas às quais a pintora agradece são personagens representados em suas obras plásticas, que desfilam em situações que traduzem mensagens inconscientes de uma artista que explode em criatividade. Segundo Ruth, sua "pintura é pessoal e imaginativa – coisas que ouvia na infância". Representando um mundo que lhe foi contado quando criança e guardado no subconsciente, exposto através de gestos primitivos.

A temática de Ruth Schneider, tendo o homem como centro de suas atenções, concentra-se num levantamento baseado na memória afetiva, leva os episódios à condição próxima da mitologia regional do Sul do Brasil. Contudo, as emoções populares e seus fantasmas, sublinhados por imagens rústicas, sintéticas e de certa forma ingênuas, jamais remetem para o folclórico ou para o simplório.

Em Ruth Schneider, as histórias são fantasiosas, mas coerentes com sua formação e levam-nos a relacionar fatos passados a uma realidade atual, expondo repressões e preconceitos, ícones importantes para o processo de significação proposto neste estudo.

Seu Antão: o homem do sapato branco

Nos arquivos particulares de Ruth Schneider, notam-se várias referências a uma pessoa em especial, o Seu Antão. Sua mãe Nina conheceu Antão no início dos anos de 1950, em Passo Fundo/RS, logo já estavam morando juntos, Nina, Antão, Ruth e Vó Ida. Ruth sentiu-se acolhida por essa figura masculina, seu jeito alegre e suas histórias divertidas.

Na história de Ruth, Seu Antão foi um personagem muito importante para o despertar do gosto artístico, incentivando-a a desenhar, pintar e recortar, uma vez que alimentava essas fantasias ao contar suas aventuras na vida noturna, quando jogava damas ou quando estava no Cassino. Seu Antão tinha um "carro

de praça" e, dentre seus fregueses de corrida, havia aqueles homens que apareciam a sua procura, na casa em que residia a família de Ruth, que segundo a percepção da artista, "pareciam italianos da máfia, de preto e chapéu, com manta envolvida no pescoço, sapatos de bico fino, e as mulheres envolvidas nos seus casacos de pele verdadeira"

Conheceu seu padrasto aos 10 anos, quando sua mãe passou a viver com ele, "Ela fez uma janta e trouxe ele e o irmão, eu o olhei, achei alto na sua fatiota preta, elegante e conversador. Ele me viu, acho que eu estava espiando, porque só lembro de vê-lo na janela examinando o ambiente". A artista retrata seu padrasto em seu livro *O Cassino da Maroca* como um homem boêmio e alegre, "Em 1952, Antão Franchini, o homem do sapato branco, era o rei da malandragem. Seu Antão meio que morava no Palácio do Cassino. Dançador de tango, era ele que sempre iniciava para animar a clientela" (SCHNEIDER) [2]:

> Antão trocou todas as mulheres da Maroca por Nina. Isso aconteceu em 1953. E Nina, depois de quebrar o violão na cabeça do Canhotinho que cantava com a turma do Boqueirão, no Quiosque da Rua do Tiro, junto a uma cancha de bocha, trocou-o por Antão. Abraçada neste, ouvia a voz do Canhotinho cantando "Saudades do Matão"

Observa-se no quadro (Figura 1) o cenário vivido por sua mãe, Nina, e seu padrasto, Antão, atentos um ao outro mesmo rodeados pela agitação do Cassino.

A pintura está "carregada" de figuras coloridas, categoria importante para as análises, uma vez que tal elemento estético é presente nas obras de Ruth, no seu estilo artístico. As cores escuras contrastando com as claras são colocadas nos quadros em camadas de tintas, uma sobreposição de cores, formando "massas" de tinta. Essas cores são contornadas pela cor preta, criando um contraste intenso, ao mesmo tempo em que delimitam as formas angulosas dos desenhos figurativos.



Figura 1. (Linguagem/técnica: pintura com técnica mista - Título: CRÔNICA DE UM CASSINO Nº 6 - Dimensões: 95 X 126CM - Ano: 1991 – Acervo MAVRS)

Outra questão levantada por Ruth em suas anotações era a personalidade de Seu Antão, como referido no parágrafo anterior, um homem contente e boêmio, que normalmente iniciava as noites festivas do Cassino da Maroca, "puxando" os frequentadores para o início das danças, com sua expansividade nata, por isso, supõe-se que a pintora representou o casal nessa obra, *Crônica de um Cassino nº 6*, na parte central do quadro, localizando-os no centro das atenções, no centro do salão.

A obra está rodeada por personagens compostos por linhas inclinadas, sinuosas e curvas, levando as figuras humanas a ganharem uma espécie de movimento, confirmado na relação entre signo e objeto. Nota-se que a dinâmica da arte (signo-objeto) constrói ícones de leitura de imagem. Diagrama que salienta as histórias deste local, dando movimento às formas, pois essas parecem dançar, tocar instrumentos musicais, beber e conversar, justamente o cenário que se encontrou nos documentos históricos e biográficos pesquisados.

Toda essa algazarra é lida na massa de cores e formas agitadas do fundo da obra, sem nenhum espaço em branco, contrastando com o núcleo do quadro onde se observa um "recorte", um espaço, talvez até uma "saída" para o casal (Antão e Nina) desta vida repleta de desventuras que eles tinham. Buscando significado para tal elemento na metáfora apresentada reconhecendo que a vida neste

recinto por vezes podia ser alegre, luxuosa, mas na maioria das vezes seria suportada.

Esse recorte parece não conter a pintura integralmente; o que podemos ver é uma passagem, de um quadro parado de colorido intenso para uma abertura central, cuja extensão completa nos escapa. O eixo dos sentidos leva o olhar do espectador a sentir-se atraído pelo contraste, do tudo para o nada. Fayga Ostrower[3] confirma que esse fundamento da linguagem visual é utilizado para focar a atenção do leitor da obra: "os movimentos visuais se encaminham sempre em direção das áreas de contraste". Além disso, conforme a autora, o elemento luz deve ser levado em consideração, afinal as tonalidades muito intensas e os valores claros destacam-se e avançam no espaço, ao mesmo tempo em que os valores escuros recuam.

Esse elemento, o recorte, ilustra um dos pressupostos sobre o sentido e o significado da imagem na(da) pintura: ela surge como instrumento e meio para se alcançar o objetivo da representação artística. Conforme Didi-Huberman[4], a imagem aparece como uma "outra" natureza, coincidente ou não com o real. Algumas questões, segundo o autor, destacam-se: quando uma pintura está terminada? Qual pincelada será entendida como a última, necessária para que os objetivos do quadro possam ser dados como alcançados? Quantos retoques são necessários para que a pintura seja dada por concluída? Que matéria seria esta, informe, subjetiva, milagrosa dado que incomensurável, a responsável por distinguir uma obra-prima de um borrão, uma mancha destituída de sentido ou valor para a arte?

Ostrower considera que um contorno funciona como limite e, ao mesmo tempo, que delimita forma a um espaço interno. Segundo ela, ao vermos o limite da forma, percebemos qual é a sua estrutura. Há relações entre o espaço externo, o interno e a superfície. As referências visuais da forma são seus limites. Ao se indicar em uma obra de arte uma linha vertical ou horizontal, dá-se a ela uma direção vivenciada, carregada de emoção, na qual surge a ideia de repouso ou ação, linearidade ou mobilidade.

Didi-Huberman considera que o procedimento da pintura emerge neste cenário como um fazer dionísico – uma espécie de dúvida – um sofrimento do sujeito autor da obra. Delírio dos sentidos, afirmação da cor como meio. Uma questão incontornável para o artista: os limites da obra de arte. Limites que funcionam como verdade absoluta e alteridade extrema.

Sobre o uso da cor como geradora de sentido nas obras de Ruth, usaremos as referências do autor Didi-Huberman citado como instrumento das discussões sobre a cor nesta obra, *Crônica de um Cassino nº 6* (Figura 1).

Vermelho Marafona

O uso dos tons vermelhos nas telas de Ruth podem funcionar como uma representação deste mundo de luxúria, o ambiente interno do Cassino da Maroca. O uso dessa cor, conforme o pensamento de Didi-Huberman, procede, pois, do sangue – vermelho – e refere-se a um dever ser da cor, como a cor mesma de um corpo que é olhado com desejo. Temos aí o rubor e a noção de pudor – a consciência do erro. Na tensão e na antítese entre o desejo e a negação do objeto de cobiça, o pudor explicitaria, para o autor, o acontecimento antitético de uma pulsão escópica rebaixada por uma negação, mas ao mesmo tempo, confirmada por ela.

Outro elemento de significação referente ao uso do tom vermelho, conforme Didi-Huberman, seria em um sentido puramente técnico, literal, encarnação em pintura significa a camada de tinta que reveste as partes descobertas da anatomia humana, simulando a cor e a textura da carne. Vale lembrar que para a Teologia, a encarnação é o mistério pelo qual a divindade manifesta-se na forma humana. Encarnar corresponderia a personificar, tomar vulto mediante a carne do corpo, fazer-se visível, corpóreo.

Para Didi-Huberman, a encarnação na pintura é uma condição necessária para que o olho se desvie, perpasse a superfície da tela e chegue à profundidade do significado da obra.

É a partir de uma mobilização interior do artista que surge a experiência artística, o fazer artístico. Essa paixão que move o artista, segundo Ostrower, não está presente apenas no uso das cores, na disposição das formas, dos

volumes em suas obras de arte, e sim em todos os âmbitos da vida. As ideias, conforme a autora, surgem através de caminhos intuitivos, e esses caminhos não são inteiramente racionais e tampouco são irracionais. É um caminho típico do homem e a nossa percepção é um ato constante de intuição. Ao intuir, o homem pode ser capaz de criar. A criação utiliza como guia a sensibilidade.

Podemos examinar, na obra em questão, *Crônica de um Cassino nº 6* (Figura 1)**,** a representação do cotidiano como arte, como o ofício do Seu Antão, taxista, que aparece no canto superior esquerdo do quadro. A existência da figura do automóvel, nas tonalidades magenta e amarela faz sentido, pois muitas das histórias representadas por Ruth nas obras da série passaram-se neste carro. Na categoria de análise das cores, pode-se remeter ao magenta a significação do "calor das noites" dessa região da cidade, e nos faróis pintados de amarelo a percepção de luzes acesas, o que caracteriza, novamente, a noite. Tal relação do signo com o objeto confirma-se nos dados encontrados ao longo da pesquisa, tanto em documentos particulares da artista como documentos históricos.

Os anos de 1951, 1952 e 1953, segundo Ruth Schneider, foram o auge para os negócios do Seu Antão, pois nesse tempo havia muito movimento nas casas noturnas da Rua XV de Novembro em Passo Fundo, especialmente no carnaval, visto que nessa data festiva muitas pessoas reuniam-se na rua para as comemorações e brincadeiras típicas da época, conforme pode ser verificado nos arquivos do MAVRS:

> Após terminar a função nessa zona, muitos clientes e profissionais do sexo, iam para a cidade de Carazinho, próxima 40 km de Passo Fundo, para continuar as festividades. Seu Antão possuía um negócio lucrativo para época, mas que começou a decair a partir da metade de 1952, assim mudou-se para Porto Alegre, tentando novos empreendimentos.

Sobre a relação entre sua mãe e Seu Antão, Ruth complementa: "Em 1953, 7 de fevereiro, Antão e Nina foram morar em Porto Alegre, no Bairro Navegantes. Antão, que tinha vendido sua lavanderia, seu carro e um caminhão, vem a comprar a Boate Bataclã em 1964" (SCHNEIDER) No início da década de 1950, a jovem Ruth havia mudado, junto com Nina e Seu Antão, de Passo Fundo para a cidade de Porto Alegre. Ela revela em suas anotações autobiográficas,

> Fomos morar em Porto Alegre. Eu vivia sonhando com isto, por que Seu Antão falava da cidade grande. Naquela aventura, a viagem, a barca (naquele tempo não tinha ponte). Fomos morar no bairro Navegantes, não era maravilhoso, mas para mim era. Tinha uma turma de jovens, eu já tinha 12 anos. Nós brincávamos de mocinho e bandido, era uns 12 rapazes e eu de menina, pudera, passei por todas as etapas da minha vida, mais importantes, orientada e aconselhada por Seu Antão, desde o primeiro namorado .

Nota-se até aqui, que o padrasto teve papel importante na formação da personalidade da artista, tanto na forma de encarar a vida, como na construção de seu fazer artístico. Ruth relata que Seu Antão ensinou-lhe a jogar bola: "houve um campeonato no colégio, eu como tinha um defeito no pé, não me escalaram. Mas daí um dos meninos se machucou e entrei por conta. É, arrasei, driblei, corri, dei passes, fizeram vários gols. Ganhamos graças a mim, me senti heroína de novo". Observa-se que a artista considera que quase todas as suas grandes vitórias devem-se a esse homem, que considera maravilhoso:

> nossa casa era uma loucura, pois seu Antão quando menos se esperava aparecia fantasiado nos seus personagens conhecidos com experiência de circo. Ele representava utilizando adereços de palhaço, de mágico ou de cobrador. Fazia serenatas com a gaitinha de boca e às vezes assustava e a vítima era a vó Ida. Ele me ensinou a jogar dama e dançar tango

Vê-se estampada nesta imagem (Figura 1) a admiração pelo padrasto, já que este personagem encontra-se no eixo geométrico da obra junto com sua mãe. Todos os elementos que circundam esses dois personagens principais compõem o cenário imaginado por Ruth a partir das histórias ouvidas sobre as noites do Cassino. Visualizam-se figuras humanas diversas, dançarinas, músicos, homens e mulheres interessados na aura de diversão imprimida ao local.

Esta obra tem um grafismo próprio de Ruth Schneider, com cores fortes carregadas de

significação, os manchados de violeta, vermelho, registram o movimento com as cores complementares[1] empregando, também, texturas e volumes com grossas camadas de tintas;

Os dois personagens centrais são representados com cores de certos atributos psicológicos: o azul pode ser atribuído a masculinidade, austeridade e intelecto; o amarelo, feminilidade e alegria; o vermelho, materialidade e dominação, conforme explica Eva Heller[5]; Ainda segundo a autora, as outras tonalidades, que podemos visualizar na pintura, podem gerar outras percepções, como o verde pode significar a tolerância, a prosperidade e a fertilidade; o rosa, uma cor do carinho erótico, charme e nudez; o preto, pode ser a representação do poder e da elegância dos frequentadores deste recinto; e, também, o uso da cor ouro, que simboliza o dinheiro, o luxo e a fama.

Nesta pintura observa-se uma espécie de expressionismo figurativo, característica presente nas obras de Ruth Schneider. Fora disso, nota-se que a imagem pode causar no espectador primeiramente a sensação de que se ouve a música do local ao ver a obra, escuta-se o motor do carro, a conversa dos dois personagens centrais, o salto do sapato das mulheres no chão do salão, elementos visuais sensoriais intrínsecos ao ambiente de festa e que auxiliam no processo de significação das obras.

Ostrower comenta que tudo aquilo que nos afeta intimamente em termos de vida precisa assumir uma imagem espacial para poder chegar ao nosso consciente. E do mesmo modo, tudo o que queremos comunicar sobre valores de vida, traduzimos em imagens de espaço. O espaço delimitado, ou não, nesta obra passa-nos a impressão de que Ruth amplia os limites visíveis (recorte central), com o uso que faz dos recortes nas obras e as colagens, sempre reutilizando materiais descartados para sua composição criativa.

Preto Contorno

Buscando gerar significado nas cores usadas na obra *Crônica de um Cassino nº 6* (Figura 1), verificou-se que as cores mais presentes são os tons de preto, vermelho, rosa, amarelo, laranja e azul escuro, que povoam a totalidade da pintura. Sobre a cor preta, traz-se a fala do pintor Renoir, artista impressionista, "O preto uma 'não cor'? De onde vocês tiraram isso? O preto é a rainha das cores. [...]" citado por Heller. Conforme a autora, "o preto transforma todos os significados positivos de todas as cores cromáticas em seu oposto negativo"

Para a mesma autora, o que soa tão teórico é uma constatação elementar prática: o preto faz a diferença entre o bem e o mal, porque faz também a diferença entre o dia e a noite. A pintura de Ruth cria esse paralelo da cor preta com o tema que ela representa: a noite, a boêmia; juntando o dramático, pitoresco e caricatural com os personagens que surgem da sua imaginação/memória com atitudes e anatomias diferentes e inesperadas, inseridas por meio de colagens enriquecidas de vivências cotidianas. Sua arte mostra um universo rico de conotações sobre a alma humana e seus mistérios.

A percepção dramática do uso da cor preta é um aspecto relevante a ser considerado, pois pode remeter, também, a outro aspecto importante na vida da artista, que foi a perda trágica de dois, de seus três filhos, que levaram a artista a considerar sua arte como uma maneira de amenizar sua dor intensa.

É sabido que o artista, seja ele pintor, músico, escritor, faz uso de seus sentimentos para seu processo criativo, para sua inspiração. Conforme Ostrower, "o sofrimento e as terríveis precariedades da vida podem constituir uma experiência profunda, sentida e vivida pelo artista, e tornar-se expressão".

Ruth comenta que no ano de 1964, com 21 anos, retorna à cidade de Porto Alegre; conhece seu marido Juarez e tem três filhos: César Rodolfo Schneider, Juarez Loberti

[1] Aquelas que contrastam entre si (as primárias, azul, vermelho e amarelo contrastam com as secundárias, laranja, verde e violeta)

Schneider e Willy Adolfo Schneider. Sobre essa época:

> Conheci o Juarez, em nove meses já estava casando, e meu herói, o Seu Antão, foi meu padrinho. O meu marido Juarez era lindo, italiano, gentil, educado e fanático no esporte... Só pensava em futebol, já nos conhecíamos de Passo Fundo, nós estudávamos no Instituto de Educação, ele era interno, era líder no futebol, e diretor do grêmio estudantil. Em Porto Alegre ele não conseguiu ser atleta pela disciplina, ele gostava das noitadas, e bebidas. Ficou recalcado e tornou-se adepto da política interna, chegando a ser conselheiro do Grêmio Futebol Porto Alegrense, depois de ser diretor da Ilha do Grêmio, convivendo com os jogadores e a presidência eram frequentadores da Ilha.

Igualmente, nos documentos biográficos da artista, também se pode encontrar percepções sobre sua vivência materna, Ruth diz:

> Tivemos três filhos, César Rodolfo Schneider, Juarez Loberti Schneider, nasceu no dia 15 de setembro, aniversário do Grêmio, no dia do parto ele estava no jogo, e Loivo e Oberti fizeram os gols, daí a junção de Loivo-Oberti, ficou o nome do nosso filho Loberti e o Willy Adolfo Schneider, todos atletas, campeões desde os 6 anos de idade. Foram várias vezes campeões da cidade, campeonatos brasileiros e latinos, no esporte judô amador.

No início dos anos 60, Ruth teve seu primeiro filho e foi morar em Nova Prata/RS, para ser ajudada com o bebê pela família do marido,

> Me atrapalhei quando veio o primeiro filho. Fomos morar durante um tempo na casa do sogro, em Nova Prata, RS. Lá conheci uma irmã do colégio de freiras da cidade que ensinava a pintar. Minha primeira tela pintada a óleo era montanhas geladas da Europa (cópia de cartão postal)" comenta a artista, que já nessa época era muito elogiada por amigos, vizinhos, conhecidos, pela sua facilidade para desenhar, "me achava a tal".

Nessa fase, entre os anos de 1964 a 1970, Ruth encontrava-se completamente envolvida na criação de seus filhos e suas atividades esportistas, levando-os para os treinos, participando da criação dos meninos em tempo integral, atenta a tudo, desde a disciplina, a alimentação, etc. Somente por volta dos anos de 1970, começou a frequentar o Atelier Livre da Prefeitura de Porto Alegre/RS, estudando pintura, inicialmente, com o professor Paulo Porcela, pintor passo-fundense que era instrutor de pintura no atelier. Esse local também oferecia palestras sobre arte e literatura, com artistas convidados do cenário nacional e mantinha ainda uma pequena galeria de arte. Logo após, conheceu o professor Fernando Baril, porto-alegrense, pintor e desenhista, que, paralelamente aos estudos realizados na década de 1970, inicia atividades docentes, ajudando a formar um grupo de artistas rio-grandenses.

Fernando lecionou no Ateliê Encontro de Arte, onde se constitui, no início da década de 1980, o Grupo Pigmento, do qual Ruth Schneider fez parte, formado por artistas interessados em dar continuidade aos estudos iniciados com Baril.

Ruth fez um curso intensivo com Baril e ficou tão imersa na atividade artística, considerando-se tão dedicada, que acabou descuidando-se com a atenção aos seus filhos pequenos: "Um dia estava pintando, e a faxineira limpando, e o Willy, o do meio, com 5 anos, caiu da janela do edifício de 4 andares, graças a Deus, não houve nada, caiu na marquise do primeiro andar, só machucou a unha, parece piada, mas é verdade" explica a artista. A força expressiva na pintura de Ruth é o reflexo da sua personalidade intensa na vida real.

A partir desse acontecimento, a pintora relata que ficou dividida entre a arte e o esporte, uma vez que considerava o esporte uma atividade muito envolvente, com viagens para cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, campeonatos no exterior, bem como Montevidéu, Argentina e Uruguai.

A pintora expõe em suas anotações, que somente nos anos 80 é que pôde dedicar-se à sua arte graças à cumplicidade do marido, Juarez, que sempre lhe deu apoio. Com o curso do professor Baril, que Ruth considerou muito proveitoso devido às novidades trazidas pelo professor de viagens internacionais, ela e mais algumas colegas fundaram o Grupo Pigmento em Porto Alegre. O primeiro projeto do grupo foi uma exposição didática sobre o gaúcho em geral, baseado em pesquisa bibliográfica e saídas a campo. A partir disso, Ruth comenta que teve a ideia de inspirar-se na sua avó Ida,

que em 1982 faria 100 anos e que, segundo a artista, tinha uma bagagem de sabedoria. “Comecei a especulação. A vó era lúcida. Eu não conseguia por no papel tudo o que me contava. Não tive a ideia de usar um gravador”.

Depois de desenhar, pintar e bordar as narrativas de sua avó Ida, surgem as lembranças da infância, as histórias que Seu Antão “aprontava” como chofer de táxi,

> Muita gente vinha no seu carro-corrida. Parecia filmes da máfia. Aqueles homens enfatiotados. E a mãe Nina muito ciumenta, às vezes ia junto, no porta-malas. Outras vezes nestas corridas até a cidade de Carazinho, eu fui junto. Tudo começou a desabrochar como uma cascata de informação que eu não dava conta... Aquelas imagens foram fantasiadas, saindo com características fantasiosas de criança tornou-se um estilo pessoal e logo reconhecido.

O mundo imaginário recriado por Ruth na série *O Cassino da Maroca* permanece gravado nos trabalhos que compõem as obras com o tema recorrente, ou melhor, rio-corrente por onde fluem personagens tragicômicos, caricatos, como Chica-Pé-de-Porco, Zica Navalha, Canhotinho, Maria Bigode, Garoto de Ouro, o Gigolô Argentino e, naturalmente, a cafetina Maroca.

A vida familiar de Ruth foi marcada por eventos infelizes, o único filho vivo é Willy, pai de seu neto de 4 anos, por isso a cor preta nas obras, permitiu significar tristeza. Nas anotações autobiográficas (Anexo 1), ela relata: “Depois que perdi meu filho César Rodolfo Schneider, num acidente, talvez, ele morreu afogado, só soubemos 30 dias após, nunca ficamos sabendo realmente o que aconteceu. A verdade era que ele estava entrando no mundo da droga”, comenta Ruth Schneider

O marido faleceu anos mais tarde e a sucessão de perdas levou Ruth a mergulhar na depressão por um longo tempo. A artista descreve que "A mãe, quando perde um filho, morre também, morre algo dela. E, quando perdi meu marido, parecia que tinha só metade de mim. Foi tudo bem difícil". O drama familiar fez Ruth apegar-se ainda mais à pintura, "a arte me dá uma base para conseguir viver. Quando estou pintando, saio fora do ar".

Conforme a artista, o seu fazer artístico era uma válvula de escape para sua dor,

> pintar era uma necessidade, uma obsessão para esquecer, foi um período de esquecimento e ao mesmo tempo de conhecimento, de fazer modificações no que já estava pronto e muitas vezes de destruir e reconstruir, de tirar uma cabeça para trocar por outra, braços, pernas, sem medo, recortando molduras, encaixando pedaços de couros... No final acabava um trabalho realmente pesado, mas conferia com meu estado de espírito, com certeza, ficaram ali impressos meus sentimentos. Só terminava quando não aguentava mais, e me atirava na cama num sono só e recompensador.

Talvez por isso ela seguisse o que se pode chamar de "linha paranormal". Sua sensibilidade artística funcionava como uma libertação, salvação. Ruth comenta:

> Um paranormal um dia me disse que via muitos poetas ao meu redor. Acho que é por isso que estou sempre rodeada de poetas. Admiro a poesia e a música. O artista tem a sensibilidade de captar coisas.

Se a pintora tinha sensibilidade de captar energias que não conseguia explicar, lutava contra isso: "Me seguro. Faço o que quero e não o que algum ‘espírito’ quer que eu faça". Ruth também comenta

> Nem sempre estou com vontade de pintar, mas começo mais para apaziguar minhas inquietações. E outras vezes estou irritada e começo a pintar e logo estou calma. Não considero o trabalho pronto enquanto algo está me incomodando.

Percebendo a descrição que Ruth faz do seu trabalho, o preto foi utilizado para organizar e contornar as formas da composição, compor este diagrama visual: “Eu acredito que uma boa parte do meu trabalho vem da energia negativa. Impulsionada obcessivamente a trabalhar, como uma válvula de escape, como dizem”. Em suma, ela comenta que não estava feliz – e sim na maior parte do tempo revoltada contra tudo e todos. A família do marido era tradicional e autoritária, com interesses conflitantes, opostos aos da artista,

> Muito egoísmo, fanatismo, manias de superioridades, querendo sempre pisar no mais fraco. Debati-me muito com estes sentimentos, mas eu melhorei, superei, por exemplo, a inveja. Contento-me com que tenho e nem quero mais, o suficiente esta ótimo, apesar deles, continuarem

> os mesmos. Eu fiz o que pude nestes 30 anos para ajudar, dei pétalas aos porcos, digo isto porque alguns quadros que lá pintei foram parar no chiqueiro do sítio da família.

O artista é solitário ao desenvolver seu trabalho, a arte. Ruth sentia-se à vontade nessa solidão, na escuridão da noite, novamente, características atribuída a cor preta. Aliás, a fórmula para acabar com a depressão e a amargura, com as quais convivia todos os dias, foi o trabalho. Viveu do seu processo artístico, em todos os sentidos. O marido deixou-lhe patrimônios materiais, o apartamento em Porto Alegre, um carro e a casa na praia. Esses bens tinham um custo alto de manutenção, "Se não fosse minha obra, não conseguiria me sustentar. Vivo de minha arte" comenta Ruth em seus arquivos pessoais.

Ruth encontrou forças na arte, dedicando vinte e quatro horas do seu dia ao processo criativo. Segundo a artista, se caso uma obra não fosse apreciada por ninguém, pelo menos a deixava feliz. Ruth utilizou o seu fazer artístico para superar as tragédias pessoais, o falecimento dos filhos em acidentes e a doença e morte do marido.

Ela comenta que, nesse trabalho solitário, surgiu seu estilo próprio, visceral, as cores fortes, e em certos momentos, deixando de lado o pincel como ferramenta, para usar as mãos, os dedos, diretamente na pintura a óleo:

> Estas imagens de uma época romântica de pessoas contadas por meu padrasto, em tempos de criança, ficaram registradas no meu inconsciente e só nos anos 80 é que vieram a tona, saindo para fora todo aquele mundo de fantasias criadas por mim, com as características fantasiosas de criança, para isto acontecer foram anos de trabalho de busca, em anos de Atelier Livre com o professor Baril, aprendendo técnicas que me deram segurança de botar para fora aquilo que eu nem sabia que tinha, um tesouro guardado no fundo do poço. E também acredito na minha persistência, minha paixão pela novidade, pelo novo, pelo meu trabalho.

Uma artista com personalidade intensa, tolerava muitas horas de trabalho. Não só tolerava, mas também tinha uma relação passional com o que fazia. Quando o sujeito é passionalmente envolvido com o que faz, não sente que as suas horas de investigação são um sacrifício, ele quer estar no lugar que traz mais significado para si. E o produto que surge do seu trabalho não é sua meta. A meta é estar fazendo o que lhe traz significado. O produto acaba decorrendo disso.

Ruth relata que depois de aprender diferentes técnicas de pintura com vários professores, foi que obteve coragem de expressar com muito sentimento, trabalhando, normalmente, com as mãos (dedos e palmas), o que resultou em criações sem técnica específica, valendo-se somente de seu lado emocional, “no tempo que o abstrato era moderno eu fui forte para não cair nesta. Resisti e continuei no figurativo expressionista e aí é que está minha força, meus sentimentos”

A forma expressada no diagrama estético da obra

Ruth não teve formação em escola clássica de artes plásticas. Mesmo não seguindo uma linha estética baseada em algum movimento artístico singular, a artista buscava inspiração no Expressionismo alemão[2], do início do século XX. O expressionismo era uma forma de arte representativa que incluía certos elementos essenciais, como distorção linear, reavaliação do conceito de beleza artística, simplificação radical de detalhes e cores intensas, segundo Farthing[6]. Nas suas obras, Ruth aplicava a tinta em camadas grossas, sem alisar a superfície. Suas pinceladas, em geral visíveis a olho nu, são evidentes em suas obras. Intensidade percebida em artistas do movimento Expressionista.

Representar cenas frequentemente imaginárias, surgidas na memória, com desenhos angulosos, traços espessos, formas alongadas e exageradas das figuras, foram características da pintura expressionista e são particularidades encontradas claramente nas pinturas da série *O Cassino da Maroca*.

[2] Movimento artístico e cultural de vanguarda surgido na Alemanha no início do século XX. Uma forma de arte representativa que incluía certos elementos essenciais: distorção linear, reavaliação do conceito de beleza artística, simplificação de detalhes e cores intensas.

Na análise primeira da obra deste capítulo (Figura 1), percebe-se um sentimento de satisfação contraposto a figuras composta com um grafismo nervoso e preenchidas com cores vibrantes e sensuais. Conforme Ostrower, a linha (cada elemento linear) cria, essencialmente, uma dimensão no espaço, ela é vista como portadora de movimento direcional. Ruth usa a linha espessa como marca individual, na qual as cores são utilizadas com grande vigor, acrescidas de contornos escuros que agregam no processo de significação da obra uma solidez particular; enfatizando um figurativismo de forte expressão comunicativa. Criando formas por vezes mutiladas e semigrotescas na simples superfície de uma Eucatex recortada, em que essas figuras imaginadas brincam dentro de um cenário não mais reprimido por edificantes convenções, mas construído através de fulgurante conjunto de linhas, formas e cores.

Além de se fazerem leituras interpretativas de uma de suas principais séries, *O Cassino da Maroca*, ao estudar Ruth, tem-se um convite para pensar sobre a identidade cultural do Rio Grande do Sul e do Brasil. Pode-se pensar ainda que existe uma pausa breve e generoso suspiro quando se está diante dos retratos vivos de seu *O Cassino da Maroca*.

Suas lembranças infantis ultrapassam os limites do suporte das obras, desenhando as pessoas próximas e estimadas, às quais a artista expressa enorme gratidão,

> Obrigada, a estas pessoas que passaram em minha vida e estas personagens do meu Universo Pictórico, que não conheci, mas aprendi a amá-las e conviver com elas e, como dizia o poeta 'Ame o pecador e não o pecado'.

O que recebeu de sua avó e de seu padrasto de forma simples foi temperada pelos conflitos próprios de uma sociedade interiorana. Observou, com rara sensibilidade e humilde participação, os valores marcantes de uma paisagem humana ligada à sua.

O importante é que esse panorama, presidindo sua formação e criando o seu próprio mundo, colocou-se imperativo na busca de uma caligrafia adequada: um traço para o seu mundo; uma composição destravada e desalinhada para o exótico daqueles conflitos; uma cor para o espaço de suas fantasias, na qual tanto vale a tinta, como o lápis e a colagem de padrões.

REFERÊNCIAS

[1] MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, 21.

[2] SCHNEIDER, Ruth. *O Cassino da Maroca*. Passo Fundo. Editora UPF, 1993, 10, 24.

[3] OSTROWER, Fayga. Universos da Arte. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2001, 50, 105.

[4] DIDI-HUBERMAN, George. *La pintura encarnada*. Trad. de Manuel Arranz Valência: Correspondências. Pré textos/Universidade Politécnica de Valência, 2007.

[5] HELLER, Eva. *A psicologia das cores*: como as cores afetam a emoção e a razão. Barcelona: Garamond, 2012, 127, 131.

[6] FARTHING, Stephen, 1950 - *Tudo sobre Arte* (tradução de Paulo Polzonoff Jr et al.). Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE ARTE PARA ESTUDOS DA CULTURA MATERIAL ATRAVÉS DAS IMAGENS[3]

CONTRIBUTIONS OF THE WORK OF ART FOR STUDIES OF MATERIAL CULTURE THROUGH IMAGES

Antonio José dos Santos Junior[a],

[a] Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – Mestrado PPGART/UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, antoniojunior_jr@hotmail.com

RESUMO

Este artigo aborda a cultura material através das imagens em obras de arte, com o objetivo de contribuir para futuras pesquisas, históricas e artísticas. O estudo de imagem, sempre foi abrangente ao longo da história, e visto de diferentes pontos, por teóricos que século após século fundamentam as distintas formas de abordagem, de leitura e comunicação. E se tratando de pesquisas em Arte, a imagem é fundamental para construção de subsídios que sustentem a narrativa de um artista. O texto seguiu pela metodologia bibliográfica, nos quais, imagens e suas perspectivas serão abordadas por três ângulos, o primeiro quando a imagem é instituída no processo poético do autor mediante a prática da pintura. O segundo, explanado por Gaston Bachelard (1993) na qual a imagem é concebida na imaginação, e por terceiro, de acordo com Peter Burke (2017) quando a imagem traz uma evidência histórica. Ambas se cruzam e podem fortalecer um discurso poético no que se refere a cultura material dos objetos, e aproximando o artista-pesquisador à um estudo interdisciplinar.

Palavras chave: Cultura Material, Obra de arte, Objetos, Imagens.

ABSTRACT

This article deals with material culture through images in works of art, with the aim of contributing to future research, both historical and artistic. The study of image has always been comprehensive throughout history, and seen from different points, by theorists who century after century base the different ways of approach, reading and communication. And when it comes to research in Art, the image is fundamental to the construction of subsidies that support the narrative of an artist. The text followed by the bibliographical methodology, in which images and their perspectives will be approached from three angles, the first one when the image is instituted in the poetic process of the author through the practice of painting. The second, explained by Gaston Bachelard (1993) in which the image is conceived in the imagination, and by third, according to Peter Burke (2017) when the image brings historical evidence. Both intersect and can strengthen a poetic discourse regarding the material culture of objects, and bring the artist-researcher closer to an interdisciplinary study.

Keywords: Culture Material, Artwork, Objects, Images.

[3] Artigo desenvolvido na disciplina Teorias da Arte na Contemporaneidade, ministrada pela Profª Drª Nara Cristina Santos, no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais PPGART/UFSM. E realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

> *[...] O objeto é aquilo que melhor se deixa "personalizar" e contabilizar de uma só vez. E para uma contabilidade subjetiva dessa natureza não existe nada de exclusivo , qualquer um pode ser possuido, investido, ou dentro do jogo colecionador, ordenado, classificado, distribuido. O objeto é assim, no seu sentido estrito, realmente um espelho: as imagens que devolve podem apenas se suceder sem se contradizer. É um espelho perfeito já que não emite imagens reais, mas aquelas desejadas[...](BAUDRILLARD, 2015, p. 97-98)*

Introdução

O estudo de imagem, sempre foi abrangente ao longo da história, e visto de diferentes pontos, por teóricos que século após século fundamentam as distintas formas de abordagem, de leitura e comunicação. E se tratando de pesquisas em Arte, a imagem é fundamental para construção de subsídios que sustentem a narrativa de um artista.

Através de questões que vieram surgir no período final de graduação, sucedeu o interesse em dar continuidade a pesquisa poética desenvolvida. A fim de somar com o que já foi pesquisado, e que não ficaria somente em uma fundamentação superficial ao que se refere as memórias, na busca e pesquisa por outros detalhes, fontes e trazendo questões para reflexão que podem trazer contribuições culturais de um determinado objeto, como também trazendo informações da cultura de determinados povos. No caso, aqui enfatizo um pouco sobre o trabalho em arte através de elementos familiares, um pouco da minha história de vida.

O propósito é trazer uma breve contribuição para discussão, onde difundo o que Gaston Bachelard (1993) explana, sobre uma construção da imagem na imaginação, e articulo com considerações pertinentes de Peter Burke (2017) acerca das imagens como evidência histórica enfatizando a cultura material que os objetos sugerem.

Ao tratar questões poéticas e a reconstrução de memórias através das imagens, alguns questionamentos surgem. Como constituir o surgimento de imagens através da imaginação? Ou qual a importância que as imagens têm? Seja no âmbito da pesquisa ou aspectos culturais e sociais, as imagens carregam evidencias através da cultura material dos objetos. [...] quanto mais velhos são os objetos, mais nos aproximam de uma era anterior, da "divindade", da natureza, dos conhecimentos primitivos etc [...] (BAUDRILLARD, 2015, p. 84). É através de um resgate desses objetos em suas diferentes gerações, que podemos através da arte contribuir com a cultura material de determinados objetos.

Outra categoria é a comunicativa, onde as imagens proporcionam e compreendem esse campo que favorece as artes, a história, sendo multidisciplinar. Somando com contribuições valiosas de registros que determinam uma cultura, raça ou povo etc. Veremos ao longo do artigo, em seus subtítulos alguns exemplos de como a imagem vem sendo reconstruída: através de imagens, sendo na imaginação ou através de subsídios físicos, sua importância e como os objetos carregam essa cultura material e alguns tipos de analises imagéticas freqüentes através do uso de obras de arte.

A poética na reconstrução de imagens[4]

A partir da produção plástica de 2012-2017, foram permeados caminhos gráficos e pictóricos oriundos de pesquisas relacionadas as memórias pessoais. Foram estabelecidas relações através dessas memórias, resultantes da imaginação e de referenciais fotográficos, que vieram ser materializadas através de pinturas, gravuras e livro arte. Sobretudo, destacando tudo o que considero íntimo, relacionando esse conceito às pessoas, objetos

[4] Esse subcapítulo explana apontamentos sobre o trabalho de conclusão de curso do autor, intitulado: "Memórias: a fotografia familiar como suporte investigativo na pintura" – Curso de Artes Visuais/UFSM [3].

e lugares.



Figura 1. Antonio Junior. Solidões de criança. 2017. Óleo sobre tela. Políptico 70 x 70 cm. Acervo pessoal.

No trabalho "solidões de criança" (Figura 1) investiguei diversas imagens do período de infância, no qual alguns foram frutos da minha imaginação daquele tempo e outras baseadas na referencia física do próprio objeto ou de fotografias. O políptico na sua primeira imagem possui um prato de porcelana esmaltada, o qual minha avó usava para fazer cuscuz, uma comida típica do nordeste brasileiro de onde meus avós vieram para o sul. Depois tem uma imagem de quiabos que era um dos pratos que na época de colheita jamais faltava à mesa, seguindo há uma imagem de um balaio, este objeto havia muitos pela varanda da casa e ficavam cheios de sementes e outros alimentos que eram colhidos.

A imagem do pé da maquina de costura era um local de diversão onde se brincava diariamente enquanto minha avó não a manuseava. A próxima imagem é de um caminhão de refrigerante de plástico, lembro-me de ser um dos meus primeiros presentes de natal que ganhei de um tio que residia na capital paranaense, por conseguinte a imagem de um urso de pelúcia marrom presente da minha avó que me criou junto ao meu pai, tinha um grande apego com esse urso. A sétima imagem é de um ovo de chocolate que vinha um brinquedo surpresa em seu interior, lembro-me de quando pequeno ter ganhado vários iguais. A outra imagem é de um amontoado de vagens que meus avós chamavam de feijão de corda, haviam balaios cheios pela casa e juntávamos em várias pessoas para debulharmos aquelas vagens que parte era para consumo da família e outra parte era vendido aos vizinhos próximos. A nona e última imagem é de uma lata de manteiga antiga, que dentro dela havia pó de arroz, uma almofadinha, brincos e anéis da minha avó.

Destaco os detalhes deste trabalho porque mostra um pouco da minha identidade como artista e ao mesmo tempo traz colaborações históricas, familiares, costumes daquela época. Mesclo esses objetos de forma hibrida, inserindo o objeto da azulejaria portuguesa, advinda do tempo em que vivi Portugal, e que evoca a cultura daquele país, duas culturas opostas, que considero íntimas e sustentam a pesquisa. Estive constantemente em contato com esse objeto que participava do meu cotidiano, sobrepus essas imagens no intuito de mesclar minhas memórias do presente com as do passado. Baudrillard (2015) fala do valor de ambiência que o objeto antigo sempre tem o ar de estar sobrando. E relacionando essas pinturas com a escrita demonstro esse conjunto de imagens históricas e que contribuem no campo das artes mas também estende-se para a historicidade.

Uma relação próxima desta obra com público ocorreu durante o período de instauração das pinturas, enquanto o processo era desenvolvido em ateliê, quem passava pelo local, diante das pinturas que estavam sendo executadas, argumentava sobre essas obras, falavam sobre a relação que tinham frente aqueles objetos que também fizeram parte de suas memórias, mas em outro contexto. Logo percebi, que ali também estava inserida uma questão cultural desses objetos, que era diferente de um local para o outro, e que poderia comunicar algo, assim como Peter Burke[5] (2017) diz que,

[5] Peter Burke (1937 -) Historiador inglês, especialista em história moderna européia. Aborda assuntos da atualidade e enfatiza a relevância de aspectos socioculturais em suas análises.

> uma vantagem particular do testemunho de imagens é a de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo que um texto levaria muito mais tempo para descrever, e de forma mais vaga [...] (p. 125).

Com essa relação de Burke, me permiti refletir sobre a força que a imagem possui, onde ela pode afirmar um objeto à uma determinada cultura, transmitindo ao espectador possibilidades de leituras através das obras de arte. Considerando que essas informações poderiam ser realizadas através de um texto, o qual consistiria ser uma escrita mais detalhada, pois o historiador teria que pesquisar em outras fontes que pudessem sustentar sua argumentação.

Na pintura "In: 1336" (Figura 2) trago para exemplificação essa imagem realizada no período de graduação, nela é apresentada alguns objetos que estavam dentro do ateliê de pintura 1336, que participavam do meu cotidiano. Num determinado momento naquele ambiente, ouvi que "[...] os objetos não são neutros, os objetos nos significam [...]" (BENETTI, 2017, em entrevista). Ali percebi a importância de cada objeto naquele local, o destaque que cada um tinha. E que hoje devido algumas mudanças, aquele ambiente por ora encontra-se diferente e muitos que passaram por lá contam um pouco da história e fazem referencia aos objetos que lá estiveram.

A garrafa que muito foi usada para montar composições de natureza-morta, a térmica que sobre a mesa do café era sempre cheia de água quente para os que necessitassem para equilibrar seu café e por fim a xícara que usei durante o período em que naquele ambiente convivi, já a cadeira me traz a lembrança de tantas pessoas que por lá passaram e sentaram sempre atentos as orientações de novas pinturas que estariam por vir. Pode parecer uma escrita descritiva, mas afirmo que detalhes de cada objeto daquele local também carregam consigo a cultura material daquele ambiente, contribuindo futuramente para relatos históricos de como era esse local no século XXI. As imagens se sobrepuseram não somente nas pinturas, mas durante o processo de instauração dessas imagens, quando a poética conduz o artista por caminhos que o fazem construir uma narrativa.



Figura 2. Antonio Junior. In:1336. 2017. Óleo sobre tela. 64 x 42 cm. Acervo Kelly Pfüller.

Imagens através da imaginação

Outro ponto interessante para ser tratado é referente as imagens concebidas na imaginação, elas possuem influencias e vem de algo real, não são cem por cento originais, porque indiretamente possuem algum tipo de referencia. Quando Gaston Bachelard[6] (1993) diz, "o tempo e o espaço estão aqui sob o domínio da imagem", logo observamos que todas nossas referencias são do campo imagético, mais precisamente sob o ponto de vista que Bachelard discorre na sua escrita em *"A poética do Espaço[7]"*, em que expõe uma escrita fluída articulando seu pensamento com devaneios, referencias e questiona o leitor de

[6] Gaston Bachelard (1884-1962), epistemólogo, filósofo da ciência e teórico da imaginação – influenciou figuras fundamentais da geração estruturalista e pós-estruturalista da era pós-guerra.

[7] Livro lançado no ano de 1957 na França. Bachelard trata neste livro de questões do espaço para chegar a uma fenomenologia da imaginação, ou seja, conhecer a imagem em sua origem, em sua essência, sua pureza [7].

como as imagens advém da imaginação (p. 211).

Segundo Bachelard (1993) essa tentativa da busca por informações na imaginação, é uma imensidão íntima, que é uma intensidade. Mediante um exemplo, um exercício interessante seria na tentativa de esclarecer o que podemos fazer diante de alguém que narra uma história, ou um objeto, onde nosso cérebro é redimensionado pela tentativa de aproximação a uma imagem, através de uma espécie de "banco" de informações imagéticas que possuímos na memória. Ele também relaciona a intimidade com

> os poetas nos ajudarão a descobrir em nós uma alegria tão expansiva de contemplar que às vezes, diante de um objeto próximo, viveremos o engrandecimento de nosso espaço íntimo. (BACHELARD, 1993, p. 204).

Bachelard trata de uma forma tão simples e natural, que nem conseguimos ter um distanciamento dos objetos no entorno, essa referencia que ele faz com a poesia, nos faz compreender um pouco do lado emocional que possuímos, quando estabelecida essa relação de "reconhecimento" com o objeto, em nosso cérebro é exibida imagens associativas que indiretamente nos desperta o sentimento de alegria que Bachelard (1993) menciona anteriormente.

Retomo aqui novamente sobre o tempo em que realizei as pinturas dos objetos abordados no subcapitulo anterior, também dei uma atenção ao objeto fotográfico que foi uma das materialidades da pesquisa, a foto mesmo que carregada de informações, cultura de determinado povo e época, possibilitou-me a imaginar como foi o contexto daquela época e através disso pensar em como solucionar plasticamente o uso das cores naqueles retratos que eram preto e branco.

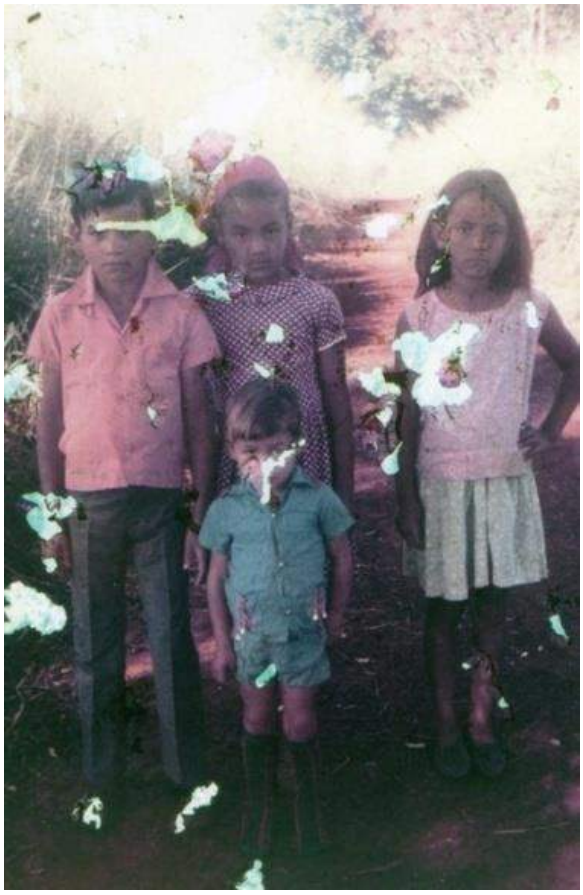


Figura 3. Fotografi**a** retirada do interior de um monóculos. Fotografia. Foto Acervo Maria dos Santos.

Até mesmo aquelas imagens que foram reveladas oriundas de monóculos antigos, cada objeto, peças de roupa que fazem parte da composição das fotos foram estudadas como seria usadas as cores, pela saturação das fotos também foi possível imaginar possíveis cores para essas imagens. Na (Figura 3) apresento a imagem rasurada de uma das imagens.

Em seguida apresento dois processos realizados com essa mesma fotografia, uma em pintura a óleo sobre tela (Figura 4) e uma impressão em gravura em metal (Figura 5).

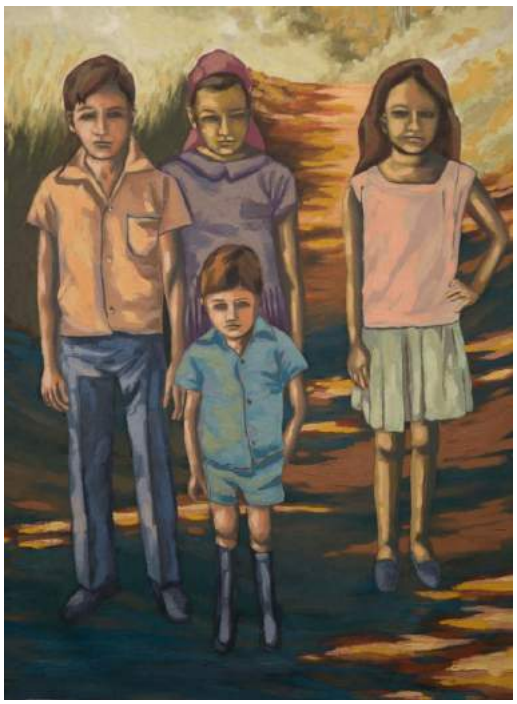


Figura 4. Antonio Junior. Década de 90 – Lembranças. 2015. Óleo sobre tela. 55 x 85cm. Acervo Rosane Minuzzi.

Com este trabalho a exemplificação dos processos criativos, desde o levantamento destes guardados até a concepção das obras, exemplifica o desenvolvimento de como a obra de arte contribui com seus elementos para estudos culturais, seja através da preservação de acervos, restaurações, pesquisas em coleções etc.

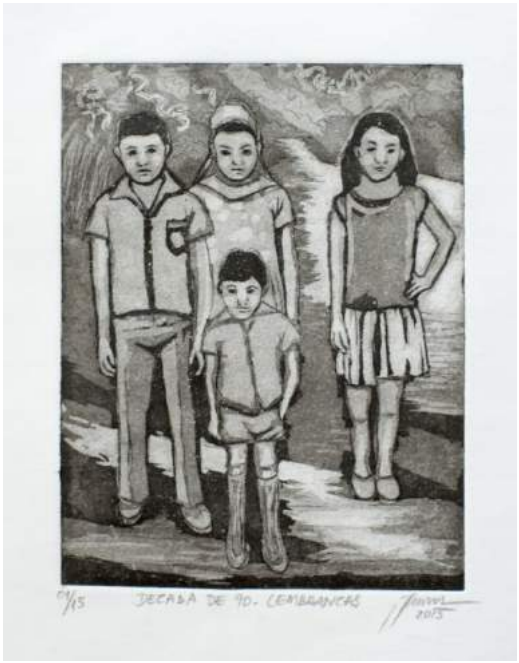


Figura 5. Antonio Junior. Década de 90 – Lembranças. 2015. Gravura em metal. 13,3 x 10cm. Acervo pessoal

Também construí uma caixa (Figura 6) para guardar esse álbum, com essas memórias, fazendo com que um novo objeto fosse reconstruído para novamente guardar essas memórias.), que posteriormente essas obras foram fotografas e novamente inseridas em um álbum – livro arte.(Figura 7).



Figura 6. Caixa e Álbum. 2017. Técnica mista. 30 x 21,5 x 6cm. Acervo pessoal.



Figura 7. Antonio Junior. Memórias: século XX e XXI. Livro Arte – técnica mista. 30 x 21,5 x 6cm. Acervo pessoal

Na imaginação é encontrada a possibilidade de reconstrução documental, mesmo que seu caráter acabe sendo somente de uma aproximação, outro exemplo dessa imaginação e dando maior liberdade para a criação (Figura 8).



Figura 8. Antonio Junior. 1962: Residência Família Santos. 2015. Óleo sobre tela. 50 x 70 cm. Acervo pessoal.

Quando criança enquanto residia na casa dos meus avós, o lugar e cada objeto daquele ambiente eram muito ativos em minha memória, o que fez com que eu realizasse uma pintura daquele local, lembrando de características, cores e formas de todos os objetos e elementos ao redor daquela casa. Este trabalho me fez pensar nessa idéia da memória que vai ir se apagando e através desses elementos que insiro na tela é como se outras objetos fossem colocados nos lugares e mesmo assim, buscando preservar algo antes que mal pudesse recordar-me de detalhes que considero importantes. Toda essa relação teve sua origem através desta experimentação pictórica

> [...] tais objetos devolvem, para aquém do tempo, o homem e sua infância, quando não a uma anterioridade mais profunda ainda, a de um pré-nascimento em que a subjetividade pura se metamorfoseia livremente na ambiência e em que esta ambiência é tão somente o discurso do ser para consigo mesmo. (BAUDRILLARD, 2015, p. 88).

Tudo isso também se relaciona com questões subjetivas trazendo contribuições as pesquisas da área das ciências humanas, isto que abrange muitos elementos, desde a condição do ser que pensa e reflete em consonância com sua memória e o que dela pode ser extraída para as pesquisas contemporâneas.

As imagens como evidencia e sua importancia

Na construção de uma poética, a importância das imagens se da ao fato da consolidação dos materiais que são recolhidos para que ocorra a instauração da obra, propiciando que ela seja fundamentada em referenciais consistentes.

Quando Burke (2017) explana que "historiadores da arquitetura fazem uso regular de imagens a fim de reconstruir a aparência de prédios antes da sua demolição, ampliação ou restauração [...]" (p. 129). Conduzo essa fala de Burke (2017) com o que pesquiso, penso no uso das imagens afim de reconstruir memórias pessoais e coletivas, dando visibilidade para as imagens, que poderão deixar uma contribuição significativa para pesquisas históricas e para as artes visuais. Como no século XV em que os objetos assumiam o papel de pano de fundo das pinturas renascentistas, hoje aquelas obras relatam informações visuais daquela cultura da passada, saliento os projetos e esboços realizados pelos artistas, são materiais de apoio, porém são muito importantes, o artista assume digamos que o papel de mensageiro dessas imagens.

As imagens também possuem um caráter velado, onde os artistas mostram nas obras o que eles acreditavam, a fim de posicionar-se sobre suas preferências, até porque "pintores e tipógrafos não trabalhavam tendo em mente futuros historiadores; o que interessava a eles e seus clientes podia não ser a exata representação [...]" (BURKE, 2017, p. 130). Além das preferências do artista na instauração da obra, ele pensava muito na questão de mercado dessa obra.

A consciência do artista/pesquisador tem que ser ampla, pensando nos diferentes assuntos e necessidades da atualidade, uma delas é pensar adiante, no futuro das diferentes culturas existentes, e que isso, pode ser representado em obras de arte, um legado de contribuições imagéticas, tornando possível o acesso desses materiais posteriormente. Toda manifestação artística é um ato político, e quando contribuímos pensando no próximo, essa causa ganha mais força porque o artista passa a democratizar o acesso a cultura, através do que realiza.

Cultura material dos objetos

O ser humano sempre esteve centrado no ter – poder e subjetivamente isso o leva a possuir objetos que acabam sendo uma extensão de quem o possui, desta forma estabelece-se como parte do individuo. Rede (1996) traz a interrogativa sobre "o que implicaria em valorizar os objetos como instrumentos mais do que como proteção de nós mesmos" (p. 272), acredito que esse valor material e cultural esteja ligado a um zelar de modo muito intrínseco.

> Pela sua própria materialidade, os objetos perpassam contextos culturais diversos e sucessivos, sofrendo reinserções que alteram sua biografia e fazem deles uma rica fonte de informação sobre a dinâmica da sociedade (transformações nos modos de relacionamento com o universo físico; mudanças nos sistemas de valores etc.) (REDE, 1996, p. 276).

Em artes essa reinserção pode ocorrer através do uso da imagem do objeto a fim de valorizar a materialidade artefato. E também estender o conceito inicial da importância deste objeto, porque mesmo que ele seja trocado de local e sua "importância" se altere ele é inserido em um novo contexto, e não necessariamente ele haverá de ter a mesma importância, qualquer objeto associa-se a outros objetos e a um mundo social.

Esse "registrar" o objeto através da imagem em arte e seus escritos, farão com que se prolongue no tempo, e junto, seu devido valor. O tempo também é muito importante, porque muitas vezes o artista ou pesquisador espera despertar uma necessidade de registro de determinadas memórias, mas esse armazenamento de imagens tem que ocorrer continuamente a fim de preservar com certa regularidade, as memórias que nos cercam, até porque elas não deixam rastros elas não possuem uma materialidade, mas os objetos são algo que contribuem para reforçar essas memórias que vão se esvaindo no tempo.

Pensar nas possibilidades de criação de maneira consciente, a consciência de colocar em evidência um objeto com valores culturais, dando maior visibilidade aos objetos através do ato artístico.

> Assim, fazer história depende de uma arte consciente da sua distância radical em relação aquilo que a parodia: a maquina do mundo que torna tudo igualmente significante e insignificante e significante, interessante e desinteressante [...] (RANCIÈRE, 2018, p. 39).

Um risco que se corre durante os processos em arte, mas é necessário essa busca em deixar o trabalho algo interessante ou não, mesmo que dependa do olhar do público.

A articulação de reflexões de Bachelard (1993) com as de Burke (2017) conotam um esclarecimento sobre a força dos objetos, mesmo que um recorra para uma análise do sentimento humano em sua imaginação e o outro para questões históricas, ambas se cruzam e podem fortalecer um discurso poético no que se refere a cultura material dos objetos, onde

> na presença de tais pinturas, os três séculos separando o espectador do pintor parecem evaporar por um momento, e o passado quase pode ser sentido e tocado, bem como visualizado (BURKE, 2017, p. 133).

Através de obras de arte, a impressão de ser transportado ao passado, pode ser sentida e tocada, através do ato visual. Percebo que esse tipo de experimentação com o espectador, tem uma forte relação emocional e sensorial que o instiga a refletir em que momento aquele objeto teve participação na sua história. Colocando cada objeto no seu devido lugar, correspondendo com o que Bachelard (1993) diz sobre, "dar o espaço poético a um objeto é dar-lhe mais espaço do que aquele que ele tem objetivamente, ou melhor dizendo, é seguir a expansão do seu espaço íntimo." (p.206).

Burke (2017) faz associações entre os objetos e as pessoas, onde ao analisar um objeto, que somente duas pessoas tiveram acesso, quando uma delas visualizar esse objeto em outro lugar

ou contexto, na memória desta pessoa será quase que automático a lembrança imagética da outra pessoa, ou lugar incomum entre elas, enfim alguma imagem de ligação entre essas duas pessoas. Um simples exemplo em arte que fica evidente é ao visualizarmos o objeto cachimbo e associá-lo ao artista René Magritte (1898 - 1967).

Um dos exemplos mais evidentes de cultura material na contemporaneidade, são os que tem relação com cultura de consumo, que são os objetos tecnológicos, assim como: celulares, smartfones, tablets etc. Suponhamos que daqui a cem anos, quando as futuras gerações estiverem realizando suas pesquisas irão se deparar com imagens de pessoas portando esses objetos, logo poderão listar o período, localização, até porque vários objetos tecnológicos que possuímos, mesmo que universais não chegam a toda a população, até porque

> [...] só a arte é possível, porque ela é sempre o presente de uma ausência, porque é sua missão mostrar o invisível, por meio da força organizada das palavras e das imagens, juntas ou separadas, porque ela é a única capaz de tornar sensível o inumano. (RANCIÈRE, 2018, p. 46).

É através da arte que posso mostrar o invisível que de certo modo são esses objetos, aquilo que é tão corriqueiro, banal e inserido na cultura se passa despercebido, dando uma visibilidade para esses objetos a partir das pinturas.

Considereações finais

Como abordado até aqui nesse artigo, a articulação dos três ângulos deste texto apontou para uma contribuição das futuras pesquisas em arte, seja através da construção do pensamento do artista, ou a representação de uma trajetória, que colabora para um acervo documental dessas imagens, realizadas em obras de arte. As leituras bibliográficas para este artigo, a concepção de pensar em unidade, a prática artística junto a colaborações históricas levou-me a refletir mais sobre os processos artísticos daqui em diante, sempre arquivar todo o material usado no processo, mas também armazená-lo para que outros pesquisadores possam fazer suas leituras.

A relação de conduta do pesquisador se consolida nas imagens, mas como um suporte para o historiador. No entanto, também visa amparar o artista mediante as imagem como fonte. Independente se foi instituído no campo da imaginação ou fontes reais, as referencias visuais dos artistas sempre serão as imagens. A priori essas imagens, de todo acervo artístico produzido na contemporaneidade, é de uma cultura material carregada de imagens repletas de histórias e aspectos culturais, sociais, que representam um estado fiel ou subjetivo, seja por um elemento visual, onde remeta alguma simbologia, posicionamento ou ato político.

REFERÊNCIAS

[1] RANCIÈRE, Jacques. *Figuras da História*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

[2] BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

[3] SANTOS JUNIOR, Antonio J. *Memórias: a fotografia familiar como suporte investigativo na pintura*. 2017. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Artes Visuais – Bacharelado em Desenho e Plástica). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

[4] BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

[5] BENETTI, Alfonso. *Entrevista concedida ao autor*. Santa Maria, Brasil. Em 12 jun. 2017.

[6] BACHELARD, Gaston. *Poética do Espaço.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

[7] LECHTE, John. *Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

[8] REDE, M. História a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, v. 4, n. 1, p. 265-282, 1 jan. 1996.

RESSONÂNCIAS DO FANTÁSTICO: UMA ANÁLISE INTERARTES DO PARAÍSO BOSCHIANO

RESONANCES DU FANTASTIQUE: ANALYSES ENTREPARTES DU PARADIS DE BOSCH

Camilla da Silva Corrêa[a],
Otávio Rios Portela,
[a] *Mestranda no Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Ciências Humanas, Universidade do Estado do Amazonas, camillabrasilcorrêa@gmail.com*
[b] *Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas, UEA – PPGICH, otaviorios@uea.edu.br*

RESUMO

O presente estudo propõe uma análise Interartes do excerto, *Paraíso*, presente no tríptico "O jardim das delícias terrenas" de Hieronymus Bosch, à luz das teorias literárias do Fantástico. Embora possamos sustentar que a tela em questão tenha elementos que nos permitem considerá-la uma obra estética eivada pelo Fantástico, a presente comunicação não tem por objetivo a proposição de uma nova conceituação para a referida estética, tendo em vista que a obra de Bosch é muito anterior às obras literárias fantásticas. Aqui se pretende esboçar uma análise sustentada a partir da transposição de um conceito estético comum à arte literária para as artes plásticas, alicerçada no olhar interdisciplinar dos Estudos Interartes, de forma fruitiva e aberta. Quanto à organização deste trabalho, primeiramente serão problematizadas ideias em torno do Fantástico, partindo do ensaio seminal de Todorov e ampliando o debate para outros pensadores, bem como sua relação com os gêneros análogos, como o Maravilhoso, o estranho, o realismo fantástico e o surrealismo. Acreditamos que a arte boschiana, vista como um texto pictórico, é de natureza híbrida, o que requer o tracejamento de um amplo contexto estético que vai além da tradicional perspectiva de Todorov. No segundo momento, estabeleceremos um paralelo entre a obra de Bosch e obras literárias posteriores, a exemplo de Vax, Caillois, Bessière, Jackson, Soliers e outros, a fim de compreendermos o Fantástico como estética atemporal e presente em diversas formas de manifestação artística.
Palavras chave: Estudos Interartes, Literatura Fantástica, Hieronymus Bosch.

RÉSUMÉ

Cette étude analyse propose une Inter-arts d'un extrait, nommé *Paradis*, du triptyque *Le Jardin des délices* de Hieronymus Bosch, à la lumière des théories littéraires du fantastique. Nous comprenons que l'écran en question comporte des éléments qui nous permettent de le considérer une œuvre esthétique criblé de fantastique, mais cette étude ne vise pas à proposer un nouveau concept pour telle esthétique, étant donné que les travaux de Bosch ont été crées plus tôt que les œuvres littéraires fantastiques. Nous souhaitons esquisser une analyse soutenue de la mise en œuvre d'un concept esthétique commune à l'art littéraire à l'art, à partir d'études interdisciplinaires de Inter-arts de manière fruitive et ouverte. Quant à l'organisation de ce travail, d'abord nous formulerons des idées problématiques autour du fantastique, à partir de Todorov jusqu'aux idées d'autres penseurs, ainsi que leur relation avec les genres similaires, comme le réalisme, le merveilleux, l'étrange et le surréalisme. Nous croyons que l'art de Bosch peut être considéré comme un texte pictural d'une nature hybride, pourtant qui nécessite d'un contexte esthétique plus large qui va au-delà de la vision traditionnelle de Todorov. Dans la deuxième phase, nous allons établir un parallèle entre l'œuvre de Bosch et des œuvres littéraires, de Vax, Caillois, Bessière, Jackson, Soliers et autres afin de comprendre le fantastique hors du temps et de façon esthétique sous diverses formes d'expression artistique.

Mots-cléfs: Études Inter-Arts, Littérature fantastique, Hieronymus Bosch

Fez-se a luz

O poeta e filósofo Paul Valéry há mais de dois séculos já afirmara que "todo conhecimento é, hoje, necessariamente, um conhecimento comparado". Talvez não se caiba mais o estudo de forma hermética e monodisciplinar. Este paradigma vem sendo quebrado principalmente com as propostas trans e interdisciplinares que se preocupam com o que está através, entre e além das várias esferas de conhecimento. Estes novos approaches buscam compreender o mundo, ou um objeto. Buscamos o entendimento de forma aberta e holística. "É preciso inventar, criar os conceitos, e há aí tanta invenção e criação quanto na arte ou na ciência."8 Enfim, de forma rizomática.

O presente estudo propõe uma análise Interartes do paraíso ou jardim do Éden presente no trípitco *O jardim das delícias terrenas* de Hieronymus Bosch, à luz das teorias literárias do Fantástico. Embora possamos depreender que a tela em questão tenha elementos que nos permitem considerá-la uma obra estética que contenha características do Fantástico literário, não se tem por objetivo a proposição de um novo conceito do mesmo.

O senso comum nos aponta que os aspectos dos estilos literários estariam diretamente ligados com o espaço-tempo em que estes estão inseridos, mas adotaremos o Fantástico com caráter atemporal, posto que a obra de Bosch é muito anterior às obras literárias deste gênero.

Alguns teóricos em antologias de contos fantásticos consideram que este gênero está presente desde os primórdios da literatura em obras de diversas origens, que datam desde o século XIV. Ele surge primeiramente na Alemanha, com Adelbert von Chamisso, Achim von Arnim e Ernst Theodor Wilhem Hoffmann. Na França, a primeira obra considerada como parte do récit fantastique foi Le diable amoureux de Jacques Cazotte publicado em 1772. Porém, o fantástico só passa a ser categorizado por Tzvetan Todorov em meados dos anos 60 do século XX9.

O teórico Remo Ceserani (2006) também manipula o Fantástico como um gênero atemporal, pois embora seus fatos se passem num tempo pretérito, a hesitação só pode ser sofrida em tempo presente, assim como numa obra de arte. O elemento da hesitação é o que nos permite realizar uma análise interartes sobre as ressonâncias da literatura fantástica na arte de Hieronymus Bosch.

Quanto a nosso objeto de análise, estima-se que a tela fora pintada entre os anos de 1494 e 1505, bem anterior à categorização literária do Fantástico. A referida tela, quando fechada, apresenta a ilustração cosmográfica da terra plana, que seria a representação da criação do mundo na visão cristã. Neste trabalho vamos nos ater a primeira parte da referida tela, denominada O paraíso (ou O Éden).

Um dos grandes biógrafos de Bosch, o padre e historiador José de Sigüenza, afirmava que suas pinturas possuíam um fundo religioso devido a relação que o pintor manteve com a igreja e com a Irmandade de Santa Maria, e não herético como é considerado por muitos. A verdade é que as obras de Bosch contam histórias e intrigam o receptor, ou o leitor, visto que consideramos as obras de arte aqui citadas como textos pictográficos. A estética boschiana é repleta de imagens oníricas e estranhas. Suas obras misturam aspectos de origem religiosa, com figuras extremamente imaginativas, repletas de simbolismo, e obscuridade que geram hesitação típica das obras fantásticas.

O processo que envolve os estudos interartísticos é relativamente novo e principalmente de comparação semiótica. Uma vez que consideramos o objeto de estudo como texto, buscamos estabelecer igualdades, porém, sendo estes de naturezas diferentes, a problemática surge em encontrar equivalências entre obras complexas, repletas de idiossincrasias e signos não definidos. Outra questão relevante se dá na falta de

[8] DELEUZE, Gilles (1991). "Mil platôs não formam uma montanha, eles abrem mil caminhos filosóficos". In: Dossie Deleuze. Entrevista com Gilles Deleuze.

[9] *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Le Seuil, 1970.

padronização e nos signos não bem definidos nos textos imagéticos, ou não verbais, como apontaria Claus Clüver (1999).

No contexto das literaturas fantásticas, o ponto de vista do leitor/receptor é de suma importância. Segundo Todorov, o efeito fantástico é dado pela hesitação, ao aceitar o insólito como realidade ou negá-lo. Porém, este efeito deve atingir tanto o leitor quanto a personagem, assim como no processo de fruição de uma obra aberta concebida por Umberto Eco.

Eco estabelece que o receptor desempenha um papel fundamental no processo de fruição, ou seja, apreciação da arte como crítica especializada, ou pura degustação da obra apreciada. A fruição de uma obra aberta possibilita que o receptor possa ressignificar e interpretar uma pintura de diversas maneiras, seja segundo os preceitos da "arte pela arte", ou de forma complexa, emprestando conhecimento de outras fontes científicas.

Estudar a arte pela arte, literatura pela literatura, talvez não seja mais cabível no contexto do gênero Fantástico. Chegamos num ponto onde é necessário que se faça um recorte epistemológico, e que consigamos unir diferentes formas de arte e estudá-las de forma complexa e científica, buscando um conceito de arte que englobe o Fantástico. De fato, o que este estudo almeja é a realização de uma análise dos caminhos teóricos do Fantástico, examinando as características imanentes do gênero, bem como estruturas narrativas, estéticas e suas temáticas.

Estes caminhos teóricos nos permitirão compreender melhor a arte fantástica de Hieronymus Bosch em seus aspectos históricos, biográficos e estéticos, bem como da estética da arte medieval e da pintura flamenca coetânea, para entender de que modo estes artistas enxergavam o mundo e suas referências representadas em suas obras.

Por fim, realizaremos a análise fruitiva do Paraíso Boschiano à luz dos estudos interartísticos e da obra aberta de Umberto Eco. Correlacionaremos a referida tela em forma de texto imagético com as estruturas fantásticas anteriormente vistas, buscando ressonâncias de temas, construções estética e narrativa entre obras de diferentes naturezas sígnicas.

Ao discorrer sobre os aspectos estéticos e formais do Fantástico, recorreremos às obras de Tzvetan Todorov, especialmente em Introdução à literatura fantástica e Estruturas Narrativas, Lovecraft, Ceserani Vax, Caillois, Bessière, Borges,Jackson, Freud, Bataille, Strinmetz, Solier, Sartre e outros, a fim de compreendermos o Fantástico como estética atemporal e presente em diversas formas de manifestação artística. Faremos uso ainda de antologias, contos fantásticos diversos e textos bíblicos em caráter literário.

Anteriormente à análise da tela propriamente dita, usaremos dos princípios da fruição e da obra aberta de Umberto Eco para a metodologia de análise imagética. Empregaremos como base para leitura de imagens os teóricos Calabrese, Santaella e Barthes e os estudos iconográficos, iconológicos e simbólicos serão apoiados em Certeau, Vax, Panofsky, Jung, Eco, Bataille, Gombrich e Arasse.

Entendemos, segundo Pignatari (1979) que os signos podem ser classificados em três categorias segundo a ligação que eles possuem com os objetos, sendo considerado como ícone quando tem uma relação primária de analogia com seu objeto. É considerado índice quando se notam rastros desses signos que se relacionam com o objeto, como por exemplo, pegadas e marcas, enquanto os símbolos possuem uma relação terciária com o objeto. Os ícones "se organizam por similaridade e por coordenação, enquanto os símbolos se organizam por contiguidade (proximidade) e por subordinação" (PIGNATARI, 1979 pág.16).10

Quanto à organização deste estudo, por questões estéticas e de compreensão, será organizado em partes. Inicialmente nos

[10] PIGNATARI, Décio. Semiótica e Literatura: icônico e verbal, Oriente e Ocidente. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

concentraremos nas questões teóricas da estética Fantástica, tanto literária quanto artística. Em seguida realizaremos a análise da pintura de Bosch em conjunto com os textos literários elencados acima, nos permitindo compreender melhor o fenômeno estético complexo e até aqui bastante relacionado à literatura e ainda pouco afeito às artes plásticas.

Céus e Mares

Como termo, já sabemos que "fantástico" tem suas origens grego-latinas, como adjetivo *fantasticum ou phantasien,* ambos têm o mesmo sentido de dar ilusão, aparecer, assim como *phantasma*, que designa um espectro, espírito que se manifesta. Já quando empregamos o adjetivo *phantastikon*, falamos sobre algo que "concerne a imaginação"e *phantastiké,* a capacidade de imaginar, mas como podemos notar, todas estas palavras, em graus e funções diferentes relacionam-se com o imaginário. Na obra *La littérature fantastique (1990)*, J.L Steinmetz nos relembra da etimologia do termo, até ser empregado num contexto literário específico fora criado por Nodier, como já vimos anteriormente.

Para descrever o que são os chamados, contos fantásticos, Steinmetz usa a definição do *Dictionnaire de l'académie* de 1978, que de forma geral, são contos de fada, de fantasmas e particularmente, do gênero concebido por Hoffman, onde o sobrenatural desempenha um papel de grande importância. Somente alguns anos mais tarde, encontramos o Fantástico sem ser adjetivado, representando a categoria de expressão literária, que ainda se encontrava em um estado bastante nebuloso.

O fantástico não deve ser confundido com histórias mitológicas ou contos de fada, pois, nestes gêneros, não há uma intrusão do mistério na vida cotidiana. Considera-se que o universo dos contos de fada e as histórias mitológicas que nos é apresentado, é lar de seres mágicos, plantas e flores com poderes curativos, criaturas híbridas e antropomorfas, humanos dotados de extrema força física, animais de várias cabeças e toda sorte de elementos que não são familiares ao universo no qual vivemos.

Os contornos do gênero Fantástico que possuímos na atualidade se derivam do dos ensaios de Tzvetan Todorov. Em *Estruturas narrativas* (1979) o autor discorre sobre a análise literária estrutural, desde os primórdios da literatura fantástica, descrevendo as características intrínsecas de determinados gêneros.

Inicialmente, a autor categoriza o Fantástico como um gênero que permite que o leitor entre no universo das personagens. Estas, por sua vez vivem num mundo similar ao do próprio leitor que é imerso nesse espaço ficcional com características reais e acaba por ter uma "percepção ambígua dos acontecimentos narrados [...] e se identifica com a personagem" (pág.151). Essa ambiguidade é responsável por uma das características principais da literatura fantástica todoroviana, a hesitação. Se adentrar nesse mundo fictício e encontrasse um lugar onde a magia é natural, não sentiria espanto algum, mas, se adentrar no universo que representa o real, ele sente uma atmosfera familiar que vai de encontro às leis naturais que regem seu próprio universo.

Quando a presença do insólito irrompe, gera incerteza, pois, o costumeiro é que não se aceite eventos sobrenaturais de forma espontânea. Mas somente a hesitação no leitor não é suficiente, o escritor deve jogar com muita habilidade, visto que ela deve ser sentida não somente pela personagem, mas também pelo leitor, que não deve tomar seu sentido nem como poético nem alegórico. Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de pessoas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e um a explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. Entretanto, por mais habilidoso que o autor da narrativa fantástica seja, segundo Todorov, o fantástico dura apenas o tempo da hesitação.

Se chegado ao final do conto e o leitor ou a personagem (se assim o escritor o fizer) optarem por aceitar "que as leis da realidade permanecem intatas e permitem explicar o fenômeno descrito" é uma literatura pertencente ao Estranho, caso optem por admitir que haja novas leis naturais que se aplicam e permitem explicar os eventos ocorridos no universo apresentado, a obra

pertence ao Maravilhoso.

A tentativa de definição de fantástico fica mais clara em *Introdução à literatura fantástica* (1970) escrita também por Todorov. O Fantástico se traduz na "hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente natural". (Pág. 31). O teórico nos faz entender que essa hesitação deve ter caráter metaempírico

Em suma, para Todorov o Fantástico se dá através de um efeito psicológico que deve tomar a personagem e o leitor. O gênero tem também a função de transgredir as regras do mundo natural e que não há mais verdadeira literatura fantástica, pois, no estrato temporal que estamos inseridos, é quase impossível de haver hesitação, considerando a dinâmica das regras ditas "naturais" e da efemeridade dos fatos que nos rodeiam. Desta maneira, para Todorov o gênero segue os passos mencionados pelo crítico Brunetière em *L'Évolution dês genes dans l'histoire de la littérature* (1928), mencionado por Gama[11] (2010) "um gênero nasce, cresce, alcança sua perfeição, declina e enfim morre" (1890, p. 13).

> O século XIX vivia, é verdade, numa metafísica do real e do imaginário, e a literatura fantástica nada mais é que a má consciência desse século XIX positivista. Mas hoje já não se pode acreditar numa realidade imutável, externa, nem numa literatura que fosse apenas a transcrição dessa realidade. As palavras ganharam uma autonomia que as coisas perderam. A literatura que sempre afirmou essa outra visão é sem dúvida um dos móveis dessa evolução. A própria literatura fantástica, que subverteu, ao longo de suas páginas, as categorizações linguísticas, recebeu ao mesmo tempo um golpe fatal; mas dessa morte, desse suicídio nasceu uma nova literatura. (TODOROV, 1979, pág.166)

Todorov defende que a literatura fantástica se findou e por este motivo foi alvo de muitas críticas que afirmam que sua teoria é incompleta, e certamente o fantástico puro todoroviano não dá conta de explanar todas as formas de manifestações fantásticas, em nossa conjuntura atual, mas é de inegável contribuição para estudos ulteriores, principalmente a respeito das funções do Fantástico, não somente literárias, mas também sociais e sintáticas. Todorov destaca a importância da semântica ao lidar com a função pragmática e sintática do Fantástico. Instrumentos sem os quais, ele não pode desempenhar corretamente suas funções:

> A teoria geral dos signos — e, como sabemos, a literatura depende dela— nos diz que um signo tem três funções possíveis. A função pragmática responde à relação que os signos mantêm com quem os utiliza; a função sintática compreende as relações dos signos entre si, e a função semântica aponta a relação dos signos com o designado por eles, com suas referências. (TODOROV, 1970, pág.110).

É pertinente relembrar o contexto histórico em que o Fantástico fora inserido. Falar de temas tão (considerados) polêmicos era uma tarefa minimamente complicada. Sobre a função social do gênero, podemos dizer que ela é agente de subversão da censura social, que não permitia que determinados temas fossem debatidos ou sequer mencionados publicamente. Mas quando a realidade era apresentada na literatura, essas representações alegóricas funcionavam como denúncia de situações que eram "desconhecidas" ou que desejavam ser escondidas, como aponta Remo Ceserani em *O Fantástico* (2006).

O *rôle* do Fantástico é considerado como escapismo social, ao se utilizar de estruturas sociais e culturais que estabelecem novos limites entre natural x sobrenatural, real x irreal. E passa a inserir o irracional como aceitável, à medida que subverte a ordem natural e o racional como definiu o crítico germânico André Jolles[12]. Os aspectos estruturais são os responsáveis pela criação do efeito fantástico, e apresentam a contradizer e desconstruir o realismo na literatura se originando das crenças da sociedade, sempre ligado à cultura do povo ou do tempo no qual está inserido

[11] GAMA, Wanderley L. - A tradição literária do fantástico todoroviano, Revista Semioses, Rio de Janeiro Vol. 01, N. 07, agosto 2010.

[12] JOLLES, André, *Formes simples*. Paris: Seuil, 1982

Além das funções literárias e sociais desempenhadas pelo Fantástico, grande parte dos ensaios crítico-teóricos destacam os temas deste tipo de narrativa. Embora se observem discrepâncias sobre o conceito de Fantástico, os temas apresentam certa concordância e padronização entre eles.

Nas temáticas do *récit fantastique*, os temas são escolhidos pelos efeitos particulares que produzem, seja o espanto, horror ou apenas instigam o leitor. Consequentemente, estes recursos mantêm o suspense e produzem um efeito particular no leitor: medo, horror ou simplesmente curiosidade e promovem a tensão durante o enredo. Todorov realiza uma classificação diferente de seus percussores. A primeira diferença é a interdependência entre os temas. Por suas raízes formalistas, supomos que o autor se nega a separar os temas e a narrativa, estabelecendo uma nova divisão, os temas gerais, os temas do eu e os temas do tu.

Quanto aos "Procedimentos de narrativas retóricos utilizados pelo modo fantástico", Ceserani (2006) cita algumas características, e acredita que o efeito fantástico, é, principalmente, responsabilidade do campo da retórica. A narrativa fantástica é responsável por promover ambiguidade entre vontade e o prazer, e por usar todos os instrumentos narrativos para que assim possa trazer a hesitação/dúvida para dentro da história. O autor atenta para outras particularidades relevantes, como, a narração em primeira pessoa e a utilização do procedimento retórico da metáfora do modo fantástico, que permite "aquelas repentinas e inquietantes passagens de limite e fronteira que são características fundamentais da narrativa fantástica". Notamos ainda a presença da surpresa, do terror e do humor, eles são responsáveis pela retirada do mundo cotidiano e inserção – tanto do leitor quanto da personagem- no universo fantástico.

O teórico italiano destaca ainda as temáticas clássicas do conto fantástico são as da noite, da escuridão, principalmente quando se contrapõem à luz, e ao dia. O moderno e a modernidade também se mostram assaz presentes no fantástico, não devido ao seu contexto histórico, mas, por abordar principalmente temas como individualismo e relações metaempíricas, niilismo e autoafirmação, além do "duplo" e da loucura. Não é à toa que esse estilo literário fora, por muitas vezes, analisado à luz da psicanálise. Além do estranho, do monstruoso, e do irreconhecível. Geralmente está tipo de personagem é responsável por trazer consigo o estado de perturbação psicológica que influencia diretamente o leitor ou as personagens presentes no conto, dentre essas figuras, citamos; bestas, lobisomens, vampiros, quimeras e todos os outros tipos de figuras inquietantes e estranhas.

Por fim, a erotização e o culto pelo amor não romântico. Embora a maioria da produção literária do século XVIII, se encontre no contexto romântico, o Fantástico apresenta não uma negação ao amor romântico, mas, uma frustração deste tipo de amor. No contexto fantástico, este tipo de relação se apresenta como algo que não pode ser realizado, ou que é interrompido por circunstâncias desconhecidas, ou não naturais. O Eros se faz presente na temática fantástica e surge como prazer, libertinagem, erotismo e desejos ocultos que a personagem guardava para si, fortalecendo a noção de estranho, criada por Freud.

As temáticas e funções fantásticas causam um efeito de estética ao Fantástico, fazendo com que este se renove e são fique preso ao sistema clássico e efêmero todoroviano. Ao realizarmos uma análise mais profunda, o efeito fantástico que Todorov descreve pode ser considerado demasiadamente abstrato e líquido. Talvez a recepção do leitor descrita pelo teórico, já não seja mais a mesma dos leitores posteriores, principalmente por estarem inseridos em outras conjunturas socioculturais. Apesar de algumas questões contraditórias, nada disso diminui o valor do sistema fantástico todoroviano que muito contribuiu com os estudos literários com os estudos literários do gênero, principalmente a respeito de suas temáticas, estruturas narrativas e funções do fantástico que foram definidas pós-Todorov (P.T) que possuem visões menos transitórias do fantástico.

Remo Ceserani (2006) se ocupa de tratar o fantástico como algo atemporal, pois, embora seus fatos se passem num tempo pretérito, a hesitação só pode ser sofrida em tempo

presente, portanto, o Fantástico hoje, sobrevive com um caráter estético, pode ser visto como um "gênero evanescente"[13] , que se renova graças à recepção do leitor. A hesitação e a dúvida em crer ou não no insólito reaparecem mesmo com o passar dos anos e com novas mudanças culturais e de crenças, fazendo com que o fantástico se metamorfoseie a cada instante e a sua aura[14] seja renovada.

Em outra nomenclatura, a recepção à qual nos referimos é o processo nomeado de *Stimmung*, que fora desenvolvido por Hans Ulrich Gumbrecht, Em *Atmosfera, ambiência e Stimmung: Sobre um potencial oculto da literatura*. O termo apresenta difícil tradução, segundo Gumbrecht, pois, trata-se de uma palavra exclusiva da língua alemã.

O conceito de *Stimmung* adotado por Gumbrecht trata-se não apenas da recepção literária e linguística que a leitura causará no leitor. Ao comparar o Stimmung com o ato de afinar instrumentos, que em sua feitura sofre influências internas e externas, o autor nos propõe o stimmung. Aplicado à literatura fantástica, o entendo como uma espécie de "experiência sinestésica". O autor sugere que nos afastemos do oculocentrismo e que pensemos com o *stimmung*, envolvendo outros sentidos corpóreos e extracorpóreos fornecidos pelo tom e pela atmosfera onde o leitor/receptor está inserido e abre margem para que compreendamos que as experiências textuais que o leitor tem, não são de natureza exclusivamente literária:

> Com atenção voltada ao stimmung sempre significa prestar atenção à dimensão textual das formas que nos envolvem, que envolvem nossos corpos, enquanto realidade física - algo que consegue catalisar sensações interiores sem que questões de representação estejam necessariamente envolvidas. (GUMBRECHT, 2014, p.14)

Logo, seria impossível, por exemplo, ler/declamar uma poesia sem que leitores/receptores fossem influenciados pelo ritmo, por exemplo. O autor permite ainda alargar o que é chamado de "texto", assim como Walter Mozer e Claus Clüver. Gumbrecht considera também como texto, aqueles de natureza pictórica, auditiva, táctil, sensorial. Portanto, a hesitação e ambientação proporcionadas pelo fantástico, podem ser lidas com o Stimmung, segundo o autor, graças a "ausência da distinção entre a experiência estética e a experiência histórica".

Logo, uma releitura feita a estes modos, o passado histórico torna-se presente, o que faz com que todo e qualquer tipo de texto, possa ser analisado à luz do Stimmung, seja "um quadro, uma canção, convenções gráficas, uma sinfonia, qualquer uma dessas obras pode absorver atmosferas e ambientes e, posteriormente, devolvê-las para uma experiência num novo presente" (GUMBRECHT, 2014, pág.27).

Criaturas e Corpos celestes

As obras de Bosch sempre foram objetos de juízos contraditórios, polêmicos e antagônicos. Geralmente consideradas como trocista, herege e com funções moralizadoras. Mesclando referências exóticas, bebendo da arte e cultura medieval, do cristianismo e também do ocultismo, misticismo e alquimia. Essa multiplicidade de fontes faz com que a arte boschiana seja considerada tão idiossincrática e fantástica.

Compreender Bosch é uma tarefa complexa, pois demanda abordar algumas questões específicas a respeito das próprias fontes culturais do artista em relação a seu contexto histórico, seu modo de vida, a religião, suas experiências, as obras pictóricas e literárias as quais ele tivera acesso etc. Não é suficiente ler suas obras através apenas da iconografia, devemos adentrar em seu mundo e, investigar as várias fontes das quais o autor bebe. Segundo María Condor[15]:

[13] CESERANI, pág.49,2006

[14]BENJAMIN, W. A Obra de arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica (Org. e Prefácio – Márcio Seligmann-Silva), Tradução: Gabriel Valladão Silva, 1ª Edição,Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

[15]CÓNDOR, María. "Una asombrosa visión del mundo. Del sueño a la pesadilla" na Revista Descubrir el Arte. Nº 207, Madrid, 2016.

> El deleite que el Bosco manifiesta en sus creaciones fantásticas ha de considerarse en estrecha relación y dependencia de su actitud: la de un moralista cristiano que se propone fustigar el vicio y la locura, entendida como necedad; disuadir del pecado y advertir de sus consecuencias, la condenación y las penas eternas en el infierno (CÓNDOR, María. Pág. (2016, pág.28).16

Deste modo, consideramos que a religiosidade ajudou a perpetuar a estética simbólica em suas obras, característica típica da Idade Média, onde o cristianismo ainda representava um dos pilares fundamentais da sociedade. Bosch buscava mostrar as consequências de sucumbir aos pecados e prazeres carnais.

O simbolismo[17] é muito importante na arte boschiana, usando as mesmas fórmulas estavam em voga desde a Idade Média. Sobre os temas gerais de suas telas, observa-se a presença de uma pintura com funções didáticas para seus receptores, mostrando algumas ideias moralizantes que têm relação direta a doutrina da religião cristã que estivera muito presente na vida de Bosch. Ele fora membro da ordem de Nossa senhora, uma congregação de religiosos e laicos. Segundo registros históricos, o pintor teria entrado na congregação por volta de 1488. Em seus trabalhos, Bosch usa de ferramentas simbólicas e iconográficas que criticam o comportamento humano que considera negativo e, portanto, pecaminoso, enaltecendo outros que pareçam mais virtuosas e adequadas sob o seu ponto de vista tradicional.

É certo que a iconografia medieval pode ser considerada como uma de suas fontes de inspiração, mas não de forma direta. Bosch faz uso de alguns aspectos da referida estética, tais como, as inspirações nas iluminuras e bestiários medievais, o uso da luz e a representação do belo como equivalência ou sinônimo de bons valores morais[18]. O pintor flandrino sugere uma ressignificação própria da referida estética, mostrando que ele é um sujeito que está além de seu tempo, inserindo por vezes de elementos bíblicos, como fica evidente em nosso objeto de estudo, além de simbolismos de sonhos e pensamentos carregados de alegorias que nos seduzem e surpreendem.

O Éden

Ora se consideramos o tríptico do *Jardim das Delícias Terrenas* como um texto pictórico, este por sua vez deve ser lido abertamente. Usaremos também o *stimmung*, por possibilitar as diversas sensações "de modo afetivo e corporal" (pág.30)[19] que o texto pictórico pode evocar no leitor. Embora cada arte seja primariamente representativa da cultura secular em que ela está inserida, e funcione como forma de reflexo da mentalidade sociocultural que a cunhou, a experiência que as leituras proporcionam são atemporais, logo, ela revisita o presente constantemente, condição *sine qua non* para que se estabeleça o efeito fantástico.

Após abordarmos os diversos conceitos do fantástico, arriscamos propor um conceito que seja aplicável à arte fantástica, mas não fantasiosa, de Bosch. O chamaremos de fantástico pictórico, ele se diferencia da arte fantástica clássica, que trata quase que exclusivamente de temáticas fantásticas ligadas ao imaginário. No fantástico pictórico, além das temáticas compartilhadas com o *récit fantastique*, seus temas compartilhados com seus gêneros análogos, ele deve estar ligado principalmente às sensações experimentadas ante a obra, seja vis-à-vis ou a sua reprodução. O estranhamento similar ao proposto por Chklovski[20], onde o sentimento criado pela

[16] O prazer que Bosch manifesta em suas criações fantásticas deve ser considerado em estreita relação e dependência de sua atitude: a de um moralista cristão que pretende chicotear o vício e a loucura, entendida como tolice; intimidar o pecado e advertir sobre suas consequências, condenação e castigo eterno no inferno (tradução nossa)

[17] É importante ressaltar que, quando nos referimos ao simbolismo, falamos do simbolismo estético da idade média, e não da corrente artística francesa dos anos de 1880 e 1890.

[18] ECO, Umberto. Arte e beleza na estética medieval. Tradução de Mario Sabino Filho. Rio de Janeiro: Record, 2010

[19] GUMBRECHT, H. U. Atmosfera, ambiência, Stimmung: sobre um potencial oculto naLiteratura. Trad: Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2014.

[20] Ver em: Chklovski in "*A arte como processo*", em Teoria da Literatura I: Textos dos Formalistas Russos apresentados por Tzvetan Todorov, Edições 70, Lisboa, 1999.

obra de arte faz com que nos distanciemos do mundo real para que entremos numa dimensão diferente proporcionada pelo olhar estético, torna-se aqui, *chef d'oeuvre*, fazendo com que a experiência se aproxime do sinestésico.

Outro aspecto do fantástico pictórico estaria na forma de sua análise fruitiva, que deve ser realizada de maneira aberta, buscando elementos intrínsecos à própria obra e extrínsecos de outras esferas do conhecimento humano. Devemos ainda analisá-la em forma de narrativo-literária, buscando a criação de uma espécie de enredo. Analisando o tempo e ambiência da obra, suas personagens, linguagem e funções textuais e também sociais.

No tríptico fechado, observamos a representação do mundo, conforme fora criado na bíblia. Nota-se uma inscrição na parte superior do quadro, que se trata de um verso bíblico extraído do Salmo 33, ***IPSE DIXIT ET FACTA S(OU)NT / IPSE MAN(N)DAVIT ET CREATA S(OU)NT***, que significa "Ele o diz, e todo foi feito. Ele o mandou, e tudo foi criado". Na parte superior esquerda, observamos um homem que se encontra afastado do mundo. Mas não apenas longe, ele se encontra acima dele, logo, simbolizando superioridade. O homem soberano aparenta ter bastante idade, representado em nuances de azul, cor que no mundo Boschiano ora simboliza o espiritual, ora simboliza a farsa e o mal (como podemos observar no demônio representado no terceiro painel do tríptico, *O inferno musical*) e através dos dizeres, logo relacionamos com a figura de Deus. Nas obras de Bosch encontramos outras representações divinas com aparência similar, sempre se mostrando em certo distanciamento do resto da pintura.

É curiosa a representação do globo terrestre, ainda sem sua tridimensionalidade característica, denunciando a crença de que a terra era plana, evidenciando o contexto histórico no qual o pintor estava inserido. Segundo a bíblia, não é possível estabelecer uma data específica para a criação do mundo Cristão. Tudo que se sabe é que Deus dá origem a Terra *ex nihilo*, criando a luz e nos seis seguintes dias, os outros elementos principais (águas, terras e plantas, céu, sol, lua e corpos estelares, animais) até o planeta possuir subsídios suficientes para abrigar àqueles feitos à sua própria imagem, os seres humanos. Portanto, o tempo diégetico da tela é atemporal, entretanto calcula-se que a terra estaria aproximadamente em seu terceiro dia da criação, quando as águas da terra foram separadas e foram surgindo a terra, relevos e vegetações.

A própria forma circular da Terra, já traz consigo muitos significados. Em todo o tríptico do Jardim das delícias terrenas não há nenhum quadrado, apenas círculos e elipses. A forma do círculo traz a representação do mundo, os ciclos e na Cabala, representa o criador e a criação. Sua significação na alquimia também foi muito usada por Bosch

Ao abrirmos o tríptico continuamos a narrativa bíblica que ora se mistura com elementos fantásticos e do real. No primeiro painel, denominado de *Jardim do Éden*, na parte inferior a direita, vemos a apresentação de Eva à Adão. No sexto dia da criação do mundo, Deus resolve criar uma companheira para o homem, assim como fizera com os outros animais:

> Disse o Senhor Deus: Não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma ajudadora idônea para ele. Havendo, pois, o Senhor Deus formado da terra todo o animal do campo, e toda a ave dos céus, os trouxe a Adão, para este ver como lhes chamaria; e tudo o que Adão chamou a toda a alma vivente, isso foi o seu nome. E Adão pôs os nomes a todo o gado, e às aves dos céus, e a todo o animal do campo; mas para o homem não se achava ajudadora idônea. Então o Senhor Deus fez cair um sono pesado sobre Adão, e este adormeceu; e tomou uma das suas costelas, e cerrou a carne em seu lugar; E da costela que o Senhor Deus tomou do homem, formou uma mulher, e trouxe-a a Adão. E disse Adão: Esta é agora osso dos meus ossos, e carne da minha carne; esta será chamada mulher, porquanto do homem foi tomada. Portanto deixará o homem o seu pai e a sua mãe, e apegar-se-á à sua mulher, e serão ambos uma carne. E ambos estavam nus, o homem e a sua mulher; e não se envergonhavam. (Livro de Gênesis 2:18-25)



Figura 1 O jardim do Éden ou A criação. Museu Nacional do Prado. Óleo sobre tela, 188x77cm**.**

Surge no enredo o primeiro elemento fantástico. A criação da mulher a partir de uma das costelas de Adão. A temática das transformações sempre esteve presente nos contos fantásticos. Objetos que tinham poderes ou que tinham o poder de despertar espíritos e criaturas mágicas, como podemos observar em alguns contos das *Mil e uma noites*. Outro ponto que evoca o universo fantástico-maravilhoso se encontra noutra passagem do livro de Gênesis:

> Ora, a serpente era mais astuta que todas as alimárias do campo que o SENHOR Deus tinha feito. E esta disse à mulher: É assim que Deus disse: Não comereis de toda a árvore do jardim? E disse a mulher à serpente: Do fruto das árvores do jardim comeremos, Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, disse Deus: Não comereis dele, nem nele tocareis para que não morrais. (Gênesis 3:1-3)

Neste excerto, a serpente tem o dom da fala assim como nas fábulas do Maravilhoso e em contos mais contemporâneos como é o caso do escritor brasileiro, Murilo Rubião em *Teleco, o coelhinho*, que narra a história de um coelho que falava e tinha a capacidade de se metamorfosear em diferentes animais, mas que perde seu lado inocente e pueril ao ser corrompido pelos interesses dos homens. Evidentemente não temos nem recursos textuais ou sonoros na tela de Bosch, mas, a serpente está representada em sua forma animal, enrolada numa árvore ao lado de frutos que parecem ser maçãs, a fruta do pecado, segundo a bíblia, mas que nas obras de Bosch são o símbolo do livre arbítrio, da escolha de Eva em sucumbir ao pecado.

A nudez do casal confirma que a cena se passa antes da expulsão do paraíso "E ambos estavam nus, o homem e a sua mulher; e não se envergonhavam". Não há erotização explícita nesta primeira parte do tríptico. A luxúria está presente apenas através de símbolos que rodeiam o casal, como o peixe no lado próximo a eles, que na iconografia cristã é o *Ichthys*, símbolo tradicional do Cristo, mas noutras simbologias indo-europeias e pagãs, o peixe é um símbolo de fertilidade e sabedoria. Nas variadas formas de paganismos europeias, o peixe é associado a divindades marítimas greco-romanas, como é o caso de Poseidon e Netuno, e Ler, o deus celta dos mares. O animal se relaciona também com a fartura e riqueza. Nas obras de Bosch, o animal aquático está ligado também a luxuria e volúpia. Na tela, o peixe parece tentar escapar das profundezas de um lago, como se representasse os desejos ocultos do homem em sucumbir aos prazeres terrenos.

Em contraposição há muitos elementos a respeito da divindade, o próprio Cristo pintado com roupas em tonalidades de vermelho e rosa, cor que simboliza a oração. O gesto que Cristo faz com as mãos tem origens nas igrejas bizantinas, o sinal simboliza a bênção, na qual os dedos se encontram em posições bem precisas, unindo o polegar com o anular, enquanto os dedos indicador e médio formam as letras IC e o polegar e o anular que se unem ao dedo e formam XC, que representam o nome de Jesus em grego. A união dos três dedos também simboliza a santíssima Trindade.

Em suas obras, o pintor flamenco buscava mesclar símbolos religiosos com alquímicos e com a estética gótica. Segundo Marcelle Gaufreteau-Sévy [...] certos símbolos, retirados do repertório gótico, mas também

presentes, como veremos, no esoterismo alquímico, convergem com os grandes mitos universais. (pág. 76) como é o caso da fonte rosa no centro da tela. Trata-se da Fonte da vida, por sua cor e forma, embora sua representação pareça mais pagã que religiosa, corresponde à verticalidade do Cristo, símbolo de redenção e ressureição. A fonte no primeiro painel também pode possuir outras interpretações. Seu formato fálico e sua posição no meio do lago sugere também que o pecado está inacessível no paraíso. A coruja no interior da fonte parece olhar diretamente para quem observa o quadro, na obra boschiana, a ave representa não a sabedoria, mas o símbolo da heresia.

Um elemento que merece destaque no Jardim do Éden é a água. Este elemento carrega significados aparentemente dúbios. Iniciemos pelo ensaio de Gaston Bachelard, intitulado de *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. (1942) [21], onde tratou de mostrar os simbolismos sugeridos pelo elemento líquido eram divaricados. Usando diversos significados das águas em diferentes contextos culturais e literários, inclusive citando autores que lidam com o *récit fantastique*, tais como Edgar A. Poe e o Conde de Lautréamont, a água tem várias formas de ser apresentada, água benta, águas limpas, águas claras, escuras, profundas, sangrentas, água doce, do mar, água da vida (tradução literal para o termo equivalente a "cachaça", em francês) etc. Seu significado muda de acordo com o contexto que o elemento é apresentado.

Na religião, a água aparece como símbolo de benção, no próprio ato do batismo, mas surge também como símbolo de purificação e destruição na passagem bíblica do dilúvio. O que confirma novamente a polissemia do símbolo a água. Na tela de Bosch, as águas limpas carregam o símbolo é de pureza, assim como os animais que nela matam sua sede, símbolos do divino, do espiritual e do imaculado.

O pelicano, que representa o amor cristão ao próximo e a figura fantástica do unicórnio, simbolizando a pureza e a castidade. Este animal é apresentado no plano médio do painel, bebendo água num lago de águas limpas e cristalinas. A figura desse animal fantástico foi de grande importância na Idade Média e durante a Renascença. Seu chifre possuía propriedades curativas que faziam com que se tornasse precioso e cobiçado. De acordo com antigas legendas, graças a sua pureza, estes seres só podiam ser capturados por virgens. Surge como temática concreta tanto na literatura fantástica, quanto no Maravilhoso, o unicórnio é um símbolo de poder, pureza e castidade. As lendas contam que tinham poderes de perceber almas impuras e que as castigavam sem piedade, por esta razão, o chifre do unicórnio também simbolizava a espada de Deus.

Quanto à simbologia das águas profundas e escuras com toda sorte de peixes e animais aquáticos fantásticos, o autor denota a presença do mal, que ele está à espreita, esperando por uma oportunidade de invadir o paraíso, o que ocorre na imagem abaixo, onde os répteis saem do lago e rumam até a gruta, as rãs e sapos representam respectivamente a crueldade e o demoníaco, quanto aos outros seres que rastejam, estes fazem alusão ao ato sexual.

A paz do paraíso do jardim se choca com os embates entre alguns animais, o leão devora um cervo, onde respectivamente simbolizam o demoníaco e o Cristo e seus apóstolos, podendo significar o êxito do mal sobre o bem. Um ser que aparenta ser um réptil bípede é perseguido por um javali e seus filhotes, uma ave devora um sapo e um leopardo abocanha com voracidade uma espécie de lagarto. A violência, o medo e o pecaminoso se contrapõem com a beleza da paisagem, fazendo com que o observador do quadro receie da aparente tranquilidade do jardim.

Ainda falando da fauna boschiana, além de animais fantásticos, como pássaros mitológicos, seres de duas cabeças, quelônios de carapaças bem ornadas, notamos também a presença de animais reais, mas que são exóticos à época que o pintor vivera, tais como, a girafa em tons pastel no centro médio da tela, o elefante, macacos, e outros já citados anteriormente, como o leão e o leopardo. Estes

[21] A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria

animais não eram comuns na Europa, a maioria é proveniente da Ásia e África. Supõe-se que o pintor, que era um homem extremamente culto, e teve acesso aos bestiários medievais que retratavam alguns destes animais.

O elefante que parece ter sido pintado apenas para compor a estética do jardim tem uma simbologia cristã ligada ao batismo, também representa a castidade. Ainda na tela, um macaco está montado no elefante. O primata geralmente é igualado ao diabo. Os macacos são repetidamente representados em ilustrações em manuscritos, onde são mostrados imitando algum comportamento humano geralmente com a intenção de zombar.

Sobre a flora do Jardim do Éden é certo que Bosch se inspirou não apenas nas publicações de viajantes quanto nas iluminuras medievais. As árvores têm um forte simbolismo na arte do Bosco. Na tela, a árvore do pecado não é representada pela macieira, e sim por uma palmeira onde a serpente está enrolada. Ao lado de adão observamos uma árvore-dragão ou Dracena, espécie vinda das Canárias. O suco produzido por ela possui propriedades curativas e tem sido usado para fins medicinais por muitos séculos. A dracena simbolize a vida eterna, assim como a vida que fora dada a Adão e Eva enquanto estivessem no Éden. A árvore está adornada com moedas e frutos silvestres, que infelizmente carecemos de fontes para realizar a interpretação de tais elementos na árvore, isoladamente representariam avareza ou luxúria.

O fim da criação: o início

As fontes de Bosch são inesgotáveis, passam pela iconografia medieval, pelo ocultismo, e o esoterismo alquímico. Mas o autor retrata não apenas o que está posto nos livros e obras de arte aos quais teve acesso. Bosch nos convida a seu imaginário. Após a identificação do enredo, tempo e ambiência diegéticos, personagens e elementos relevantes a esta análise, discorreremos mais a respeito do fantástico pictórico na primeira parte do tríptico do Jardim.

Na primeira parte deste estudo, identificamos que, a literatura fantástica é fictícia, portanto, o autor e o leitor sabem que os eventos relatados são imaginários. O fantástico é composto de produção estética. Como características estruturais, geralmente os contos do referido gênero estão escritos em primeira pessoa. No fantástico pictórico do Jardim do éden a fruição também é realizada em primeira pessoa, considerando que este é um processo individual.

A linguagem fantástica utiliza muitos temas intertextuais relacionados a crenças antigas, personagens míticos, assim como no fantástico pictórico Boschiano, que bebe de diversas fontes como vimos anteriormente. A falta de compreensão com totalidade do que está acontecendo também é assaz relevante, pois, a hesitação, o medo e o estranhamento fazem com que o leitor/receptor se permita adentrar no universo narrado num processo que envolve distanciamento, por saber que se trata de algo ficcional e identificação, por compreender que o real também está representado no texto (pictórico, ou não). Por isso a descrição, ou no caso de textos de natureza imagética, a observação dos lugares e personagens tem um papel vital no fantástico pictórico. Quanto à estrutura do conto fantástico, neste tipo de narrativa observamos algumas etapas que devem ser seguidas.

No fantástico pictórico usaremos algumas destas mesmas estruturas. A narrativa fantástica tem um arranjo relativamente recorrente e estrutural que se inicia com uma introdução, seguida de um aviso de interdição, em seguida da transgressão, a intromissão do fantástico, ou a aventura fantástica propriamente dia, e por último da penalidade. Na primeira parte do tríptico, temos duas destas etapas.

A introdução é feita a partir da apresentação do ou das personagens, num contexto realista, que contribuirá para que o leitor se identifique. No caso da tela, são apresentados Adão e Eva, mas que não representam apenas eles mesmos. O casal bíblico representa o homem num sentido geral, a raça humana no paraíso terrestre. O real é apresentado pelo próprio Jardim do Éden. Mas como poderia ser real com tantos elementos fantásticos representados de maneira óbvia?

Por este motivo, para realizarmos esta análise, usamos de alguns recursos de edição

de imagem. Observem:



Figura 2 O jardim do éden modificado- parte 1, Camilla Corrêa, 2018

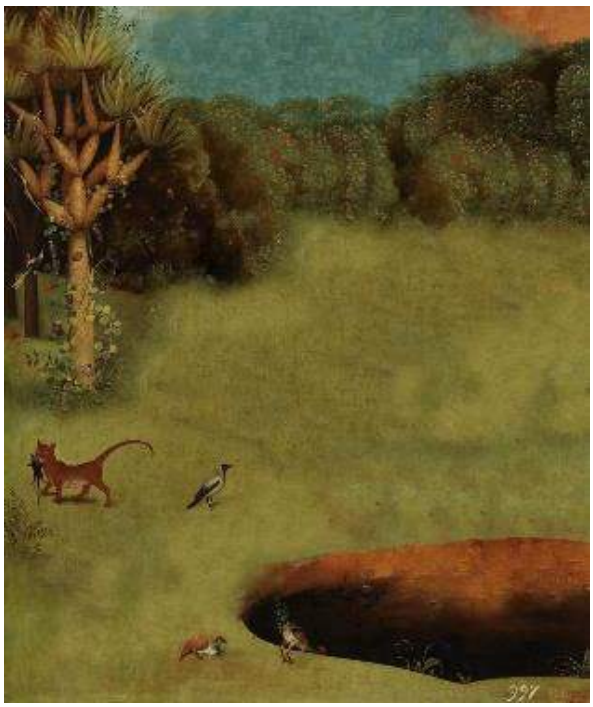


Figura 3 O jardim do éden modificado- parte 2, Camilla Corrêa, 2018

Na imagem editada, retiramos todos os elementos fantásticos. As montanhas ganharam relevos mais próximos do natural, os animais fantásticos e exóticos foram retirados e mantemos apenas os que são mais recorrentes em nosso contexto. Os lagos também foram limpos de todos os animais aquáticos fantásticos pintos por Bosch. Em conclusão, nos resta uma paisagem mais ou menos banal, cotidiana, que poderia ser retratada em qualquer pintura realista.

Segundo o historiador Michel de Certeau, Bosch joga com os significantes e significados de maneira excepcional, o que torna nossa tentativa em interpretá-lo mais árdua:

Por um lado, os significantes dão (a ver) o real (imaginário ou não, a questão não é essa), mas sem significação. A verossimilhança de seu existir coincide com a impossibilidade de pensa-los. Por outro, a organização das formas e das cores é tão incontestável que sua ilegibilidade se acha aumentada. (CERTEAU, 2015, págs.91-92)

Buscando ainda ressonâncias entre obras imagéticas e literárias fantásticas, seguimos a narrativa diegética baseada no livro de Gênesis. Onde o aviso é dado pelo próprio Cristo a Adão, que eles não comessem dos frutos da árvore proibida, mas Eva, incentivada pela serpente, os come e dá de comer á Adão, ignorando o aviso que lhes fora dado. Surge então o terceiro momento narrativo do *récit fantastique*, o da transgressão, que levará as personagens a vivenciar a experiência fantástica no jardim dos prazeres até culminar na penitência no inferno.

Numa análise aberta e fruitiva, observamos além das temáticas as estruturas narrativas que deram origem aos *récits fantastiques* clássicos. Embora a obra de Bosch seja muito anterior á categorização do fantástico literário, já observamos esboços de uma estética fantástica pictórica que bebe do romantismo, do renascentismo, das iluminuras medievais, do gótico e do grotesco, confirmando mais uma vez o caráter atemporal das obras de Bosch, eivadas pelo Fantástico não apenas literário, mas em todos os seus estados.

REFERÊNCIAS

[1] DELEUZE, Gilles. *Mil platôs não formam uma montanha, eles abrem mil caminhos filosóficos*. In: Dossie Deleuze. Entrevista com Gilles Deleuze(1991).

[2] SIGÜENZA, Jose. *Tercera parte de la Historia de la Orden de San Jerónimo, Doctor de la Iglesia*. Madrid: Sociedad de Fomento y Reconstrucción del Real Coliseo de Carlos III, 2003. Libro IV, Discurso XVII.

[3] TODOROV, Tzvetan. *A narrativa fantástica. In: ___. As estruturas narrativas*. Trad. Leyla Perrone-Moysés. São Paulo: Perspectiva, 1969. (Debates, 14). P. 147-166.

[4] ECO, Umberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

[5] ECO, Umberto. *A definição da arte*. São Paulo: Record, 2016.

[6] PIGNATARI, Décio. *Semiótica e Literatura: icônico e verbal, Oriente e Ocidente*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

[7] GAMA, Wanderley L. - *A tradição literária do fantástico todoroviano*, Revista Semioses, Rio de Janeiro Vol. 01, N. 07, agosto 2010

[8] TODOROV, Tzvetan. *A narrativa fantástica. In: ___. As estruturas narrativas*. Trad. Leyla Perrone-Moysés. São Paulo: Perspectiva, 1969. (Debates, 14). P. 147-166.

[9] _____. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975. (Debates, 98). p. 29-63.

[10]BESSIÈRE, Irène. *Le récit fantastique*: La poétique de l'incertain. Paris: Larousse, 1974. (Collection Thèmes et Textes).

[11] VAX, Louis. *L'Art et la littérature fantastiques*. 4. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

[12] JOLLES, André, Formes simples. Paris: Seuil, 1982

[13] CESERANI, Remo. *O fantástico*. Tradução de Nilton Cezar Tridapalli Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

[14] BENJAMIN, W. *A Obra de arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica* (Org. e Prefácio – Márcio Seligmann-Silva), Tradução: Gabriel Valladão Silva, 1ª Edição,Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

[15]GAUFFRETEAU-SÉVY,Marcelle. *Hieronymus Bosch "el Bosco"*. Barcelona: Labor, 1969.

[16]GUMBRECHT, H. U. Atmosfera, ambiência, Stimmung: sobre um potencial oculto na Literatura. Trad: Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2014.

[17] CÓNDOR, María. *Una asombrosa visión del mundo. Del sueño a la pesadilla*, Revista Descubrir el Arte. Nº 207, Madrid, 2016.

[18] ECO, Umberto. *Arte e beleza na estética medieval*. Tradução de Mario Sabino Filho. Rio de Janeiro: Record, 2010.

[19] FOCILLON, Henri. *Art d'Occident* : Le Moyen Age roman et gothique. Paris:Armand Colin, 3ª edição,1955.

[20] BOSING, Walter. *Hieronymus Bosch, cerca de 1450 a 1516, entre o céu e o inferno*.(trad.Casa das Línguas Lda). Benedikt Taschen (volume 11), Taschen, 1991.

[21]BÍBLIA SAGRADA. Rio de Janeiro: Edição Barsa, 1964.

[22]DE CERTEAU, M. *La fábula mística (Siglos XVI-XVII)*. Madrid: Siruela, 2006.

A CONSTRUÇÃO DO CAMPO PICTÓRICO: ACÚMULOS E CONTRAPOSIÇÕES

THE CONSTRUCTION OF THE PICTORIAL FIELD: ACCUMULATIONS AND CONTRAPOSITIONS

Cleandro Stevão Tombini*

***** *Faculdade de Educação/Doutorando do PPGE/UFPel, artistavisual@bol.com.br*

RESUMO

Esse artigo traz uma síntese da minha Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (PPGART – UFSM), a qual se baseou na minha produção plástica, ou seja, uma pesquisa com o objetivo de construir um campo pictórico por meio dos conceitos operatórios de acúmulos e contraposições. Apresenta a metodologia utilizada para a instauração das obras (na qual articulei a prática plástica – baseada em apontamentos realizados em um diário de anotações – com a história, a teoria e a crítica de arte, além de escritos em poéticas visuais), os objetivos, as questões da pesquisa, os documentos de trabalho (esboços, anotações escritas, materiais heteróclitos, desenhos e fotografias), a descrição do processo artístico (onde analiso a origem e a constituição dos acúmulos de matéria pictórica e as suas relações com os desvios experimentais e com as simulações do real) e as estratégias (apropriação, colagem, hibridizações e mestiçagens) utilizadas na construção dos trabalhos. Traz uma análise sobre as minhas obras, estabelecendo comparações com minhas produções anteriores e com o *fazer* de Iberê Camargo, Nuno Ramos e Leda Catunda, a fim de se compreender os desdobramentos de alguns procedimentos e a minha intenção expressiva. Por fim, responde às questões em torno das relações e influências entre a pintura e os elementos tridimensionais, e aponta possíveis caminhos para a sequência dessa pesquisa.

Palavras chave: Pintura, Campo pictórico, Acúmulo, Contraposição, Poéticas Visuais.

ABSTRACT

This paper presents a synthesis of my Master's Dissertation in Visual Arts, developed in the Postgraduate Program in Visual Arts of the Federal University of Santa Maria (PPGART - UFSM), which was based on my plastic production, that is, a research with the objective of construct a pictorial field through the operative concepts of accumulations and contrapositions. It presents the methodology used for the instauration of works (in which I articulated the plastic practice - based on notes made in a diary of notes - with history, theory and art criticism, as well as written in visual poetics), the objectives, the research questions, the working documents (sketches, written annotations, heteroclite materials, drawings and photographs), the description of the artistic process (where I analyze the origin and constitution of the accumulations of pictorial matter and its relations with the experimental deviations and with the simulations of the real) and the strategies (appropriation, collage, fusion of elements) used in the construction of the works. It brings an analysis of my works, establishing comparisons with my previous productions and with the work of Iberê Camargo, Nuno Ramos and Leda Catunda, in order to understand the unfolding of some procedures and my expressive intention. Finally, it answers questions about the relationships and influences between painting and three-dimensional elements, and points out possible ways to the sequence of this research.

Keywords: Painting, Pictorial field, Accumulation, Contraposition, Visual poetics.

Introdução

Esse artigo apresenta uma síntese da minha Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob orientação do Professor Dr. Paulo Ribeiro Gomes[22], defendida em março de 2014.

Trata de uma pesquisa centrada no campo das Poéticas Visuais, e por isso tem os meus trabalhos artísticos (obras compostas de técnicas e procedimentos diversos, e de variadas dimensões e formatos, com produção iniciada em 2012 e concluída no ano de 2013) como ponto de partida e fim dessa investigação.

Assim, esse estudo investigou os elementos que condicionaram à instauração dos meus trabalhos, caracterizando-se como um importante agente de reflexão sobre o fazer artístico, as intenções, as dúvidas, as indagações, os recuos e as estratégias utilizadas no processo de criação.

De início, devo mencionar que minha prática plástica é percebida por mim como sendo pintura, pois os trabalhos foram gerados ou concebidos a partir da pictoriedade, constituindo-se em um meio que se abriu, que se tornou permeável, tensionando-se ou fundindo-se a outros meios, técnicas e procedimentos.

A Pictoriedade (de pictórico ou pictural) diz respeito ao modo de pintar, segundo o qual,

> [...] a imagem é definida por transições suaves entre massas de cores e de tonalidades e não por contornos e linhas marcados. Abrange formas de relevo dispostos numa superfície plana" [1].

Afinado à pintura contemporânea, de caráter híbrido, meu trabalho plástico propôs um diálogo entre o pictórico e a linguagem tridimensional, além de retomar a questão do ilusionismo, ou seja,

> [...] a histórica e controvertida possibilidade de representar no plano bidimensional da tela a tridimensionalidade dos objetos e a profundidade espacial [2].

Para isso, parti de um*a pintura feita com seus elementos essenciais (plano, cor e gesto), abrindo esse campo a diversas experimentações:* colagens (de fragmentos fotográficos extraídos de páginas de revistas, de papel machê e de elementos tridimensionais), grafismos, raspagens, transferência de imagens (desenhos e/ou fotografias) e recortes do suporte de MDF.

Desse modo, propus uma construção entre o planar e o tridimensional, num diálogo entre o pictórico, as simulações do real (pelo uso da perspectiva e modulações de luz e sombra para definir as imagens, ou pela introdução da perspectiva por meio de silhuetas extraídas de fotografias e desenhos, transferidas sobre a pintura) e o caráter volumétrico (inserção de objetos e materiais diversos). *Em síntese*, o campo trabalhado foi delimitado na construção de um campo pictórico, em obras que se articularam a partir de acúmulos e contraposições. Tal característica teria surgido inicialmente na pintura brasileira com a obra de Iberê Camargo, nos anos 1980. Naquela década a pintura era "[...] uma pintura do excesso: excesso de matéria e superfície pictórica, largas pinceladas e cores intensas" [3].

Assim, minha prática pictórica firma diálogo, principalmente com a obra de Iberê Camargo, que mostra um aumento de massa pictórica naquela década, e Nuno Ramos, que leva os acúmulos de matéria pictórica e de materiais na superfície da tela a seus limites. E, ainda, com a poética da artista Leda Catunda e Adriana Varejão, que também trabalham com uma pintura de relevo, bastante volumosa.

Então, para atuar com a pintura em um campo aberto a experimentalismos, optei por usar, de maneira geral, um suporte rígido de MDF, análogo ao plano do quadro do tipo *flatbed*,

[22] Bacharel em Artes Plásticas (1995), Mestre em Artes Visuais (1998), Doutor em Artes Visuais (2003), todas pela UFRGS. Professor no PPGART da UFSM e no Bacharelado em História da Arte na UFRGS. Pós-Doutor/Faculdade de Belas Artes – Universidade de Lisboa, FBAUL, Portugal. Vive e atua como artista visual e curador independente em Porto Alegre. E-mail: oluapgomes@ibest.com.br.

que alude simbolicamente a superfícies duras, tampos de mesa, chão de ateliê, etc., porque necessitava de um suporte em que eu pudesse pincelar, pregar, raspar, colar, amarrar, enroscar, furar, cortar, transferir, etc.

De acordo com Steinberg, foi Rauschenberg quem propôs o uso do *flatbed*, no início de 1950, em Nova York, como uma superfície receptora, onde incluiu objetos artísticos inesperados. Ainda, segundo o autor,

> As pinturas dos últimos quinze a vinte anos insistem numa orientação radicalmente nova, na qual a superfície pintada não é mais o análogo de uma experiência visual da natureza, mas de processos operacionai [4].

Diante de tais fatos, cabe mencionar que, esse texto inicia apresentando a metodologia utilizada na realização da pesquisa, para em seguida, apresentar os objetivos, as questões da pesquisa, os documentos de trabalho, a descrição do processo de construção do campo pictórico, as estratégias, a análise das obras, e, as considerações finais.

Objetivos, questões da pesquisa e documentos de trabalho

O meu processo pessoal de criação foi feito com base na metodologia de pesquisa sistematizada pela artista visual Sandra Rey[23], articulando pesquisa teórica e prática plástica, e adotando um diário de anotações.

Em minha pesquisa, o diário serviu para escrever as minhas reflexões acerca de procedimentos utilizados, para fazer esboços e anotar ideias para outros trabalhos, funcionando como o testemunho do processo de criação, para anotar todo o tipo de pensamento, o que pretendia fazer e aquilo que lia, para buscar as primeiras explicações, bem como, os significados. O diário de anotações "[...] tem-se confirmado como ótima estratégia para a redação de qualquer texto teórico e/ou poético" [5].

Então, a pesquisa teórica foi realizada com base em diversas áreas de conhecimento (filosofia, poéticas visuais, história, teoria e crítica da arte, entre outras), presentes *em diversas fontes: livros, artigos, catálogos, teses, dissertações, monografias, páginas da web, e vídeos. Além disso, busquei na teoria,* aproximações e distanciamentos com obras, conceitos e artistas com problemáticas semelhantes às minhas, para auxiliar na solução de problemas enfrentados na prática pictórica.

Minha produção artística está centrada na análise do processo de criação dos meus trabalhos, a partir do ponto de vista do seu processo de instauração: a *poïética.* Segundo Valéry (apud REY), a *poïética* compreende, por um lado, a função do acaso, o estudo da invenção e da composição,

> [...] a influência da cultura e do meio, e por outro lado o exame e análise de técnicas, procedimentos, instrumentos, materiais, meios e suportes de ação [6].

Desse modo, a produção das obras foi realizada concomitantemente ao trabalho teórico, para que os conceitos extraídos dos procedimentos práticos fossem investigados pelo viés da teoria, e novamente testados na experimentação prática. Assim, o *conhecimento da prática artística veio das minhas reflexões, de escritos de (e sobre) artistas, e também, da observação a exposições de arte.*

Minha pesquisa teve por objetivo geral, instaurar a obra plástica por meio de um trânsito contínuo entre prática pictórica e pensamento reflexivo. Como objetivo específico, identificar os principais procedimentos formais e conceituais utilizados na construção dos meus trabalhos. E, como objetivo principal, realizar uma produção artística pessoal no campo

[23] Doutora em Artes e Ciências das Artes pela Université de Paris I – Panthéon-Sorbonne com Pós-doutorado na área de fotografia/arte contemporânea na Universidade de Paris 8 (2002-03). Membro do PPG em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

pictórico, no intuito de construí-lo por meio da articulação entre os conceitos operatórios de acúmulos e contraposições, para problematizar as relações entre o campo da pintura e os elementos que se contrapõem a este.

A questão central dessa pesquisa foi verificar quais as relações e influências entre a pintura e os elementos tridimensionais na construção do campo pictórico. E ainda, outras questões complementares: Por que o uso de materiais heteróclitos veio aumentando ao longo das minhas produções pictóricas? Por que minha prática plástica associava, desde a produção de 2005, imagens bidimensionais (com tratamentos pictóricos e ilusionistas) a elementos tridimensionais reais? Real e pintura teriam função equivalente para representar? Por que utilizar diversos desvios experimentais durante a prática pictórica?

Meus trabalhos foram constituídos por acúmulos de matéria pictórica, proveniente de tinta acrílica, têmpera guache (em menor quantidade), suporte de MDF, cola, arame, e ainda, por uma série de outros elementos que participaram do processo de criação, caracterizados como "documentos de trabalho".

A origem desse termo

> [...] encontra-se num catálogo sobre a obra do artista inglês Francis Bacon, onde o termo era utilizado para definir o conjunto de fotos e ilustrações arrancadas de livros ou de revistas as quais o pintor se servia para fazer suas pinturas. A forma como Bacon se relacionava com esse material é bastante significativa, sobretudo quando lemos seus relatos ou vemos as fotos do seu atelier, onde o caos formado pelo depósito de referências, tintas e materiais diversos eram parte ativa de seu processo de criação" [7].

Assim, os esboços, que realizei de forma rápida e bastante "solta" durante a prática pictórica, e a anotação escrita, que utilizei como informação complementar, para anotar todo o tipo de pensamento que tenho em relação ao processo, constituem alguns de meus documentos de trabalho. Ambos foram feitos à caneta, em um caderno de anotações, de forma organizada, e auxiliaram-me para testar uma ideia, que poderia ser utilizada durante a construção dos trabalhos, ou ainda, para que ela não se perdesse e pudesse ser utilizada em um trabalho futuro.

Outros documentos, como as imagens fotográficas, fragmentos apropriados de revistas (*papier collé*) que mesclei à *grattage*, ao *dripping* e aos empastos, para que eu pudesse projetar sobre as configurações dessas junções de técnicas, imagens de animais, de figuras humanas e de plantas, ficavam jogados no chão do ateliê. Penso que necessitei desse caos para poder produzir, para "ativar" a criatividade, fazendo associações entre aquilo que estou pintando e as imagens que visualizo ainda no chão do ateliê.

Utilizei ainda, desenhos produzidos por mim ou extraídos da internet, fotografias apropriadas de livros, da internet ou feitas por mim mesmo, capturas a partir do real com câmera digital, e elementos tridimensionais (objetos e materiais diversos – brinquedos, tecidos, fios elétricos, madeira, metais, vidros, plásticos, etc. – também espalhados pelo chão).

O processo de construção do campo pictórico: resultados e discussão

Num primeiro momento, em que me entrego à intuição, ao inconsciente, trabalhando de maneira gestual, realizo acúmulos, uma espécie de "arqueologia às avessas", aonde vou "encontrando" as primeiras formas através da sobreposição de várias camadas de matéria pictórica (*drippings*, pontilhismos e empastos de tinta acrílica e têmpera guache), realizados entre variados "desvios experimentais": colagens (de materiais heteróclitos, de fragmentos fotográficos extraídos de páginas de revistas e de papel machê), grafismos, raspagens (*grattage*[24]), e recortes do suporte de

[24] *Grattage*: Palavra francesa: "raspagem". É uma transposição da técnica de *frottage* (do pintor surrealista alemão Max Ernst) que consiste em pressionar a tela pintada contra uma superfície texturada, raspando-a para criar uma imagem negativa. Em meu trabalho é

MDF (no formato retangular, em formas irregulares ou ainda, um arranjo de partes de suportes), procedimento influenciado pela observação aos *shaped canvases* de Frank Stella, que na década de 1960, questionou a representação pictórica ao não levar em consideração os limites retangulares das telas tradicionais, transgredindo os limites do quadro. Stella não se limitou

> [...] a pôr em causa a diferença de gênero entre a pintura e a escultura. A própria forma deixa de ser meio de representação para se transformar em conteúdo do quadro [8].

Essa junção de técnicas, em combinações diversas, que utilizei para que sugerissem imagens, direcionou toda a construção dos trabalhos daí para frente, influenciando na escolha de desenhos ou fotografias que eram projetados e transferidos sobre o plano pictórico (imagens transferidas – outro desvio experimental).

Assim, tive por hábito, relacionar esses dois procedimentos (a sugestão de imagens – pela junção de técnicas da pintura, em que me entreguei à intuição, ao inconsciente – e a transferência de imagens – com o auxílio de projetor multimídia, numa espécie de segunda etapa, mais "pensada") na construção dos trabalhos, com o intuito de fazer com que o sensível e o racional se balizassem constantemente até a instauração das obras, para que a pesquisa desenvolve-se

> [...] em duas direções opostas e complementares: o pensamento estruturado da consciência e um afrouxamento das outras estruturas inconscientes [9].

Na continuação do processo de construção, foram inseridos elementos contrapostos ao pictórico, elementos figurativos que simulavam o real (ilusionismos – por meio de truques de luz e sombra, perspectiva e degradês) e outras colagens de materiais heteróclitos (elementos tridimensionais).

Desse modo, creio que atuei nos interstícios dos trabalhos, utilizando a linguagem pictórica como um conceito permeável, submetendo-a a influências e influenciando os desvios experimentais durante todo o processo de criação da minha poética visual.

Para a construção do campo pictórico, utilizei as seguintes estratégias: colagem[25], apropriação, mestiçagens e hibridizações.

A colagem configura-se como um processo de construção de meus trabalhos, e vem a ser o resultado da apropriação, completando a remoção do elemento apropriado "[...] de seu contexto. Porém, ela sempre deixa aparente as fissuras que denuncia seu desenraizamento" [10].

Assim, procedi com a apropriação (e colagem) entre suportes, imagens fotográficas, objetos e materiais diversos e fragmentos de diferentes técnicas da pintura pertencentes a épocas e estilos diversos (*drippings*, *grattages*, *papier collé* e empastos – justapostos ou fundidos entre si), numa espécie de processo livre-associativo, justapondo, sobrepondo, acumulando e contrapondo, afinado a maneira de Leda Catunda[26] proceder em seu processo de criação, num "[...] processo de transfiguração e reabsorção do cotidiano" [11].

Catunda, aluna de Nelson Leirner, herdou

> [...] o interesse pela apropriação de objetos, os quais utiliza como suporte para um tipo muito particular de pintura, que pode ser tanto figurativa quanto abstrata e que é realizada por meio de tintas e pincéis, combinadas com práticas tradicionalmente femininas, como a costura e o bordado [12].

Outrossim, essa prática, de juntar e recombinar fragmentos díspares (que alude

feita a partir da raspagem do suporte de MDF, com faca de cozinha, serrote e colher de sopa.

[25] Refiro-me aqui a uma forma mais abrangente de colagem, ou seja, como estratégia de construção dos meus trabalhos, e não apenas a minha prática de colar fragmentos de fotografias (*papier collé*).

[26] Graduada em Licenciatura Plena em Artes Plásticas na FAAP (1984), Doutora em Artes pela ECA-USP (2003) e professora titular da FASM.

excessivamente a outros modos de *fazer*), na esteira da postura pós-moderna, rompe com o sentido de continuidade histórica e assim, faz referência a pintura dos anos 1980 (o *neo-expressionismo* alemão, a *transvanguarda* italiana, e a *Bad painting* americana), na qual os artistas daquela geração viam o mundo como um simulacro, combinando e recombinando imagens retiradas de diferentes fontes, numa cultura feita de citações. Segundo Archer, a citação podia aparecer sob inúmeras formas, "[...] mas por mais que seu efeito fosse surpreendente, ela não poderia reivindicar a originalidade" [13].

Por fim, as últimas estratégias utilizadas foram a mestiçagem e a hibridização, para justapor ou fundir elementos opostos, tais como "[...] profundidade/superfície; volume/planaridade; figuração/abstração, e vários outros" [14].

Assim, com o princípio da mestiçagem, estabeleci diálogos entre diferentes partes de suportes já pintados, entre técnicas díspares de pintura, e nos acúmulos de objetos e materiais diversos, formando "agregados", criando cruzamentos tensos e ambivalentes (sem fundi-los em uma totalidade única), e com a hibridização, integrei, assimilei, fundi elementos à composição, geralmente por meio de camadas de tinta espessa (empastos e *drippings*), num todo único.

Para uma melhor análise, agrupei meus trabalhos em cinco categorias: Passagens, Pinturas com enxertos, Rumo a uma pintura-objeto, Pinturas fora da parede e Pinturas que retornam a parede.

Nas "Passagens", inclui as pinturas *A possibilidade da queda* (figura 1) e *Ecótono*, como trabalhos que realizam uma espécie de passagem de um espaço com ilusão de tridimensionalidade, como a perspectiva aérea (simulações de espaço atmosférico por meio do uso da técnica de degradê) e da modelagem por luz e sombra (truques ilusionistas), até áreas com maior volume, feitas com acúmulos de matéria pictórica e papel machê.



Figura 1. TOMBINI, Cleandro. *A possibilidade da queda*. Técnica mista sobre MDF recortada, 138 x 157 cm.

Tal procedimento é análogo ao tratamento utilizado por Iberê Camargo em seu quadro *As idiotas*, em que o pintor gaúcho explora os acúmulos de matéria pictórica nas figuras que aparecem em primeiro plano, trabalhando "[...] o *volume* nas partes essenciais do corpo: seios, coxas, nádegas, os quais se revelam ainda mais pela espessura da tinta [...]" [15].

Nas "Pinturas com enxertos" agrupei os trabalhos: *Entre as plantas*, *A cegueira de Narciso* (figura 2), *Com lama até o pescoço* e *Duas direções*, por serem pinturas em que centrei o foco da construção na utilização de acúmulos de papel machê como estruturas tridimensionais, ou ainda, como um suporte para enxertar todo o tipo de objeto ou material, num procedimento que gerou, em contrapartida, um grande recuo na questão do recorte do suporte de MDF.

Desse modo, as "passagens" foram feitas agora de forma bem gradual, ou seja, por meio de um espaço com ilusão de tridimensionalidade, passando por espaços intermediários (com *drippings* e pinceladas mais expressivas), até espaços mais densos (com acúmulos de matéria pictórica, papel machê e de materiais heteróclitos), numa junção entre simulação, gesto e acúmulo.



Figura 2. TOMBINI, Cleandro. *A cegueira de Narciso*, 2013. Técnica mista s/ MDF, 166,5 x 150 cm.

Do terceiro grupo, "Rumo a uma pintura-objeto", fazem parte as obras: *Puxando o ar pela boca*, *Pintura armada* e *Cavalo de batalha*, por serem trabalhos que caminharam em direção à construção de uma pintura-objeto: a obra *Morcego* (figura 3), devido ao aumento no volume, e pelo seu formato irregular.

Assim, nos três primeiros trabalhos, aumentei o volume no todo da composição para dar menos ideia de "passagem", e mantive ainda, parte do "fundo". Contudo, em *Morcego*, decidi fazer o fundo desaparecer completamente, fazendo uso do recorte ao redor de toda a figura, buscando construir um corpo avolumado pelo acúmulo de materiais diversos. Classifiquei esse trabalho segundo a definição de pintura-objeto de Leda Catunda. Segundo a artista, a nomenclatura "pintura", antes usada para justificar o emprego da tinta sobre superfícies bidimensionais, parecia não se adequar bem aos seus novos trabalhos, que passaram a ser denominados por ela, de pintura-objeto, porque além do volume, grande parte deles adquiriu formatos irregulares, de figuras recortadas sobre a parede. Ainda, para Catunda,

> [...] o espessamento passou a conferir um corpo tridimensionalizado às obras, reforçando sua presença no espaço e seu entendimento para além do território da pintura [...] [16].



Figura 3. TOMBINI, Cleandro. *Morcego*, 2013. Técnica mista, 110 x 70 cm.

No quarto grupo, *Vanitas* (figura 4) e *A troca*, constituem "pinturas fora da parede", e mesmo que assumam aspectos de instalação, objeto ou escultura (por conter volume e utilizar o chão como suporte), foram construídas com a intenção de pensar questões relativas à visualidade pictórica.



Figura 4. TOMBINI, Cleandro. *Vanitas*, 2013. Técnica mista, 72 x 123 x 51 cm.

No trabalho *Vanitas*, acumulei e amarrei objetos e materiais diversos (mangueira de construção, brinquedos, materiais descartados e pedaços de tecidos, asfalto, fios elétricos, pedaços de tinta acrílica seca e papel machê) sobre o chão do ateliê, com o intuito de fundir elementos tridimensionais por meio de uma camuflagem pictórica.

Cabe mendionar aqui, que *vanitas* é

> [...] uma variedade de natureza morta alegórica na qual os objetos representados aludem à efemeridade da vida humana e das coisas materiais. Tradicionalmente, a introdução de uma caveira remete, de modo explícito, para a ideia da morte ou memento mori ('lembra-te que morrerás'), reforçando a finitude da nossa existência ante toda e qualquer preocupação [17].

Se em *Vanitas* abandonei a parede e construí um "suporte tridimensional" para a pintura (acúmulos de matéria pictórica), numa espécie de desdobramento dos procedimentos utilizados na pintura *Morcego*, no trabalho *A troca*, a intenção foi proceder com uma tentativa de inverter os papéis espaciais de dois tipos de tratamentos utilizados em pintura, um realista (com presença de ilusionismos) e outro contemporâneo (feito a partir de acúmulos de matéria pictórica e objetos e materiais diversos).

E, no último grupo, "Pinturas que retornam a parede", incluí os meus últimos trabalhos, *Pele pictórica* e *Ave* (figura 5), com a intenção de retornar a parede, para trabalhar em uma região fronteiriça, num "espaço-entre", numa espécie de desdobramento das "passagens" presente nos primeiros trabalhos.

A seguir, apresento as reflexões que tentaram responder às questões suscitadas no decorrer da pesquisa, além de apontar a possível abertura para a sequência desse trabalho.



Figura 5. TOMBINI, Cleandro. *Ave*, 2013. Técnica mista s/ MDF recortada, 195 x 138 cm.

Conclusões

A primeira, diz respeito ao porquê do uso de elementos tridimensionais ter aumentado tanto em minha prática plástica.

Creio que isso possa ser o resultado da necessidade que senti em expandir o meu trabalho, de abrir o campo pictórico a outros campos de experimentação, antes restrito a questão do plano e ao uso de ilusionismos.

Mas, por que minha prática plástica visou associar, desde a produção de 2005, imagens bidimensionais a elementos tridimensionais reais? Por que real e pintura teriam função equivalente para representar?

Acredito que real e a pintura funcionaram como equivalentes na balança perceptiva da *mimese*, pois a pintura simulou o real, e o real simulou a pintura. Assim, se a arte clássica desejou iludir através do uso da perspectiva, do *trompe-l'oeil*, fazendo com que a pintura parecesse realidade (escultura, arquitetura, enfim, volume), parece que estou tentando praticar um *trompe-l'oeil* que ilude ao "camuflar" objetos reais por meio da sobreposição de camadas de tinta, fazendo-os

parecer pintura. Dessa forma, minha prática pictórica inverte o objeto da ilusão.

Quanto à necessidade do uso de diversos desvios experimentais (os grafismos, as raspagens, as colagens, os recortes e a adição de elementos tridimensionais), posso dizer seguramente que estes funcionaram como um recurso compositivo, orientando a deposição de matéria pictórica, e a cada nova adição, acabava por redirecionar a execução das pinturas.

Outrossim, o uso "combinado" de simulações e de elementos tridimensionais constituiu-se em um auxílio para construir a imagem, diante das limitações representativas da pintura.

Por fim, a questão central da pesquisa: como a linguagem tridimensional se relacionou e se influenciou na construção do campo pictórico?

Pictórico e tridimensional estabeleceram relações de tensão (mestiça) e de fusão (hibridização). A primeira, quando da justaposição "tensa" entre plano e volume, e a segunda, quando tal tensão conduziu a novos empregos de camadas de matéria pictórica, "assimilando" objetos e materiais diversos.

Se num primeiro momento a pintura foi utilizada como um suporte para a inserção de elementos tridimensionais, num segundo instante, foram estes que funcionaram como suportes (adicionais ou montados sobre o próprio chão) para a matéria pictórica, influenciando a pintura a "sair" da parede, caminho este, que pode apontar para a sequência dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

[1] *Bienal de Artes Visuais do Mercosul*, 2001, glossário, s. p.
[2] M. Corona, *Autorreferencialidade em Território Partilhado*, Tese (Doutorado em Poéticas Visuais), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009, p. 12.
[3] M. ZIELINSKY, *Heloisa Schneiders da Silva: obra e escritos*, Porto Alegre, MARGS, 2010, 75.
[4] L. STEINBERG, *Outros Critérios: confrontos com a arte do século XX*, São Paulo, Cosac Naify, 2008, 117.
[5] S. REY, *Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais*, in B. BRITES, E. TESSLER, (org.), *O meio como ponto zero: Metodologia da pesquisa em artes plásticas*, Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2002, 136.
[6] S. REY, *Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais*, Porto Arte. Revista de Artes Visuais, Porto Alegre, v. 7, n. 13, 84, nov. 1996.
[7] F. GONÇALVES, *Uma visão sobre os documentos de trabalho*, Porto Alegre: Panorama Crítico, 2009, 4, Disponível em: <www.panoramacritico.com/002/artigos.php> . Acesso em: 02.01.2013.
[8] A. KRAUBE, *História da Pintura: Do Renascimento aos nossos dias*, Könemann, 2000, 113.
[9] S. REY, *Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais*, in B. BRITES, E. TESSLER, (org.), *O meio como ponto zero: Metodologia da pesquisa em artes plásticas*, Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2002, 127.
[10] F. GONÇALVES, *Où se trouve le dessin?: une idée de dessin dans l'art contemporain*, Tese (Doutorado em Poéticas Visuais), Université de Paris I, Pantheon Sorbonne, Paris-France, 2000, p. 113.
[11] L. *TONE, Leda Catunda: entrevista comentada, In L.* CATUNDA, I. MESQUITA, *Leda Catunda: 1983-2008*, São Paulo, Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2009, 13.
[12] A. *FARIAS, Arte brasileira hoje, São Paulo, Publifolha, 2002, 35.*
[13] M. ARCHER, *Arte Contemporânea*, São Paulo, Martins Fontes, 2001, 156.
[14] I. CATTANI, *Mestiçagens na arte contemporânea: conceito e desdobramentos*,

in CATTANI, Icleia (org.), *Mestiçagens na arte contemporânea*, Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2007, 28.
[15] P. RIBEIRO, *Que forças derrubam o ciclista? Iberê Camargo, escritor*, in L. CASTILHOS, D. VICENTINI, P. RIBEIRO, *Tríptico para Iberê*, São Paulo, Cosac Naify e Fundação Iberê Camargo, 2010, 269.
[16] L. CATUNDA, *Poética da Maciez: pinturas e objetos*, 2003, Tese (Doutorado em Poéticas Visuais), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003, 19, Disponível em: < http://fdag.com.br/app/uploads/2017/04/tese-de-doutorado.pdf>. Acesso em: 02.02.2013.
[17] A. MUÑOZ, *Vanitas contemporânea: provocações de uma série de André França*, s. p., Disponível em: <http://www.andrefranca.com/vanishing_ahm.html>. Acesso em: 31.12.2013.

DOCÊNCIA EM ARTE: EXPERIMENTAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO, AUTORIA

DOCENCIA EN ARTE: EXPERIMENTACIÓN, SUBJETIVACIÓN, AUTORÍA

Cristiano Ferreira Silveira[a],
Cynthia Farina[b],
[a] Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologia/IFSul-Campus Pelotas.e-mail de contato:cfsarte@gmail.com
[b] Professora Pós-Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia/IFSul-Campus Pelotas.

RESUMO

O presente trabalho apresenta o desenvolvimento inicial de uma pesquisa sobre as questões relacionadas a experimentação, subjetivação e autoria de uma docência em arte, em especial à docência do autor deste trabalho e seu encontro com as filosofias da diferença. O método utilizado é a cartografia. Atrevo-me a desvelar estes caminhos que surgem através da experimentação do desconhecido e das surpresas que se apresentam enquanto busco respostas. Para embasar esta pesquisa são utilizados autores como Deleuze e Guatarri, Larrosa entre outros, que auxiliam e desvendam possibilidades de experimentação, autoria e subjetivação. O problema da pesquisa é a criação da própria pesquisa, que vai seguindo caminhos que surgem; e não a resolução do que já é dado, e que vai sendo feito ao longo do caminho. O pensar a própria pesquisa nos leva a problematizações em relação ao modo como vão sendo construídos nossos caminhos, que não são previsíveis e muito menos planejados, vão acontecendo. Até aqui a pesquisa tem levado a questionamentos, que possivelmente serão aprofundados e outros também surgirão no decorrer deste processo. Alguns fatos têm ocorrido desde o início desta caminhada e têm modificado a cada passo esta pesquisa.

Palavras chave: Experimentação, Subjetivação, Autoria, Docência.

RESUMEN

El presente trabajo presenta el desarrollo inicial de una investigación sobre las cuestiones relacionadas a la experimentación, subjetivación y autoría de una docencia en arte, en especial a la docencia del autor de este trabajo y su encuentro con las filosofías de la diferencia. El método utilizado es la cartografía. Me atrevo a desvelar estos caminos que surgen a través de la experimentación de lo desconocido y de las sorpresas que se presentan mientras busco respuestas. Para basar esta investigación se utilizan autores como Deleuze y Guatarri, Larrosa entre otros, que auxilian y desvelan posibilidades de experimentación, autoría y subjetivación. El problema de la investigación es la creación de la propia investigación, que va siguiendo caminos que surgen; y no la resolución de lo que ya se da, y que se va haciendo en el camino. El pensar la propia investigación nos lleva a problemas con el modo en que se van construyendo nuestros caminos, que no son previsibles y mucho menos planificados, van sucediendo. Hasta aquí la investigación ha llevado a cuestionamientos, que posiblemente serán profundizados y otros también surgirán en el transcurso de este proceso. Algunos hechos han ocurrido desde el inicio de esta caminata y han modificado a cada paso esta investigación

Resumen: Expermentación, Subjetivación, Autoria, Docencia.

APRESENTANDO OS CAMINHOS

Ao iniciar esta jornada havia uma ideia inicial, um conjunto de fatores que permeavam as certezas do que eu queria fazer, porém as certezas foram sendo substituídas pelas dúvidas e a falta de conhecimento substituída pela leitura e o estudo. O projeto inicial constava de uma proposta de pesquisa completamente diferente da que descrevo aqui e que está em movimento por caminhos inesperados. Hoje se percebe que a pesquisa está repleta de incertezas e que há um movimento de busca de respostas, mesmo que não encontremos as definitivas.

O método utilizado é a cartografia, repleta de imprevisibilidades. Atrevome a desvelar estes caminhos que surgem através da experimentação do desconhecido e das surpresas que se apresentam enquanto busco respostas. Como cartógrafo, construo uma narrativa às vezes em primeira pessoa (eu) e às vezes em terceira pessoa (ele). Coloco-me em primeira pessoa nos momentos em que estou à vontade para mostrar o meu olhar sobre a pesquisa que está acontecendo; em outros momentos coloco uma espécie de personagem que aparece como um narrador onisciente, que olha e observa o que acontece e escreve de maneira a interferir nestes acontecimentos.

Como professor, atuo com turmas que vão da pré-escola até o nono ano do ensino fundamental. Há oito anos vejo alunos crescerem em uma rotina que parece sempre a mesma. Minhas práticas são sempre elogiadas e possuem prestígio dentro da comunidade escolar, porém isso já não me interessa mais como educador. Hoje há um interesse maior em experimentar novas práticas docentes e observar os processos de subjetivação que ocorrem tanto comigo o educador- quanto com os estudantes.

Esta pesquisa se volta para duas turmas de primeiro ano e uma turma de sétimo ano, especificamente nas suas aulas de arte, com estudantes na faixa etária de seis a quatorze anos. A escola se localiza em zona rural, no interior do município de Aceguá, na fronteira do Brasil com o Uruguai Os procedimentos realizados nesta pesquisa são provenientes de uma experimentação de propostas e possibilidades de trabalhos com arte, que trazem mudança para o professor, que se põe a experimentar outras maneiras de conduzir a aula; e para os estudantes, que que se colocam à disposição (ou não) de propostas de arte que ainda não experimentaram.

Fluxos

Escrever é um ato que envolve uma busca de palavras, encontrar o termo correto para dar sentido para aquele que lê. Cada expressão precisa de um funcionamento dentro do texto para que chegue a quem lê e transmita a ideia que está ali. O caminho para esse entendimento é árduo, sofrido e doloroso. O início talvez seja o mais difícil, porque todo o início tem em si o problema de como expor algo e se fazer entender. Segundo Foucault (1992, p.129)

> "a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a askesis: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de acção".

A escrita é mais que transpor ideias em um texto, é transvaloração do que foi dito e que foi entendido por aquele que se coloca a escrever. Neste caso especifico, por se tratar de um trabalho cientifico, é necessário um rigor. Nesse texto que escrevo, é necessário falar um pouco de si e levar o outro a perceber os entendimentos de quem se põe a escrever, de modo claro, além de entender que tudo foi tratado com seriedade. Oh, grande dificuldade, em que se colocar em frente ao outro de modo a ser visto é incômodo, causa receio da exposição, deixa à mostra as falhas que possuímos e, consequentemente, permite-se ser questionado pelo que se pensa.

Quando se trata de falar de si, aqui não pensando no eu e sim em uma prática docente pela qual fui formado, existe a dificuldade de se colocar em um texto que não seja uma ode autoelogiosa, afinal não somos preparados para olhar para nós mesmos. Esta escrita se trata de um olhar para si ao mesmo tempo que se expõe para que outros vejam. Isso é uma forma de compreensão do saber, que passa pela formação de si mesmo, por meio de um olhar

sobre as próprias práticas (Foucault,2001). Olhar para si é um exercício complexo, não é algo banal e que acontece a qualquer momento. É preciso fazer uma parada, respirar fundo, livrar os pensamentos, livrar-se de amarras a que somos presos e se entregar a esta jornada de olhar para além das superfícies da matéria humana e não humana que nos compõe. É tão difícil colocar em letras aquilo que observo sobre os modos de fazer as coisas! Antes do seminário Práticas de si e outras artes, lidava com este pensar, sobre este eu que achava único e capaz de tomar as rédeas de sua própria conduta. Mas com as leituras e práticas do seminário, fui percebendo outras formas de me conhecer, exercer as práticas de si, um cuidado de si. Foucault (1983) fala de um cuidado de si ao se deter na cultura grega em que todos eram a polis e por isso era necessário cuidar de si. Este ato envolve uma ocupação com a liberdade e o conhecimento envolve uma ocupação com a polis, com a cidade, com o coletivo. Segundo Foucault (1983, p.268) :

> 'Para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era preciso ocupar-se de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer – eis o aspecto familiar do gnôthi seauton – e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo.'

Pensando sobre os modos de ser, não interessa pensar sobre o que ou quem se é, não interessa buscar uma identidade. Com o encontro inicial com as filosofias da diferença, vejo que isso é permanecer no mesmo. Já em se tratando das práticas de si, percebo que a experimentação com o próprio corpo é algo que pode trazer consigo uma singularização. Segundo Guatarri e Rolnik (1996, p. 37):

> 'O processo de singularização da subjetividade se faz emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies. Pode acontecer de processos de singularização portadores de vetores de desejo encontrarem processos de individuação. Nesse caso, trata-se sempre de processos de responsabilização social, de culpabilização e de entrada na lei dominante. Creio que é dessa forma que fica melhor colocada a alternativa singularidade/individualidade, e não numa disjunção absoluta, que implica o mito de um retorno à singularidade pura, a uma pura conversão ao processo primário.'

As singularidades têm a ver com as práticas subjetivas. O processo, por assim dizer, de singularização, é um movimento que podemos construir em ato de atenção conosco, um processo de olhar para si mesmo, e, a partir deste movimento, produzir diferenças. É preciso fazer uma relação entre identidade e singularidade. Inicialmente podemos pensar que se trata de algo único, como se fosse o mesmo, mas são coisas diferentes, ainda que implicadas.

A singularidade está relacionada a uma atenção e a uma ação para consigo, um cuidado consigo; enquanto a identidade é como algo que nos é pré-determinado coletivamente: possuímos um nome e número de identidade que nos coloca junto aos demais, através dos quais nos reconhecemos e devido aos quais percebemos que somos seres que pensam e vivem de modo único, pois temos números de identidades diferentes e somos moldados a pensar que somos seres únicos em relação aos demais. Já a singularidade está relacionada à experiência de olhar o nosso funcionamento em um exercício continuo, e que se dá também em relação aos demais.

Sobre esta prática de olhar para si, me coloquei a divagar sobre estas formas de existência que possuímos na coletividade, e de como me coloco ao mundo e escuto a minha vida, como meu rosto me possui. Na forma em que me coloquei a escrever sobre esta existência que tenho, que me tem e que me cabe. O importante não é o como somos modificados pelo que estudamos, mas sim o que esta experiência nos causa, que atravessamentos chegam até mim. Assim vejo esse olhar para si, essa oportunidade para se entregar a uma experiência nova, como algo que ainda não havia realizado.

O CONVITE PARA EXPERIMENTAR

Estou em plena construção de uma pesquisa e ponho-me a indagar como vou ser capaz de produzir um estudo que realmente seja possível, que seja sério e que possa implicar na

vida de quem se propõe a trilhar estes caminhos; sobre pensamentos que vejo como algo complexo, inatingível ao olhar primitivo que possuo em relação à pesquisa e ao modo como ela se constitui. Mergulho no acaso e tento me agarrar a pequenos pedaços de entendimento que fogem entre os dedos muitas vezes, e levam-me a novos lugares. Chegar em um lugar novo pode ser desconcertante, causa medos, principalmente, quando viemos de uma formação utilitarista, bastante linear e objetiva, mesmo sendo da área das Artes e das Letras, lidando com conhecimentos que teoricamente são mais subjetivos.

O desconforto faz parte do processo, pois estamos acostumados a lidar com certezas e, muitas vezes, com o único, e mesmo assim precisamos dar conta de alguns conhecimentos. O conhecimento que me provoca ao pensamento, através da multiplicidade é algo novo, pois para Deleuze e Guatarri (2011, p. 28)

> "uma multiplicidade se define, não pelos elementos que a compõem em extensão, nem pelas características que a compõem em compreensão, mas linhas, dimensões que ela comporta em intensão".

O que me traz o chão são as leituras que perpassam todos os encontros e nelas tento conectar-me, estar atento aos caminhos que surgem nesta jornada.

A cada leitura, um novo pensamento, e tento me localizar dentro das relações com meus educandos, pois isso vai me modificando como educador. Penso na forma que estas leituras podem me ajudar, nas construções e relações, mas ao mesmo tempo percebo que não preciso achar respostas e olhar apenas em uma direção, afinal isso não é o principal. Segundo Ordine (2016, p. 17):

> 'Eu posso compartilhar meus conhecimentos com os outros sem me empobrecer. Posso ensinar meus alunos um aluno a teoria da relatividade ou ler com ele uma página de Montaigne, dando um milagroso processo virtuoso no qual se enriquece, ao mesmo tempo, tanto que dá quanto que se recebe.'

Este pensamento vem ao encontro da pesquisa que estou desenvolvendo, da qual pretendo, a partir da experimentação com arte, verificar e compreender os processos do qual me utilizo para ministrar as aulas e os processos que me subjetivam, ao mesmo tempo que os resultados sejam frutos de encontros despertando novos horizontes, bem como, seja o ponto de partida para novas experiências, pois, ao experimentar o processo é mais intenso e potente. Segundo Kastrup e Barros (2012, p. 76):

> 'A cartografia não comparece como um método pronto, embora possamos encontrar pistas para praticá-lo. Falamos em praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares. A cartografia é um procedimento ad hoc, a ser construído caso a caso. Temos sempre, portanto, cartografias praticadas em domínios específicos.'

A experiência embasada em leituras que elucidam anseios traz consigo um sabor diferente onde tua atenção fica mais aguçada. A cartografia, está começando, está acontecendo em meio a um estar professor, estar aprendente, estar cartógrafo, pois desempenhamos várias outras funções e estas são algumas das quais desempenhamos, estando abertos a encontros e devires. Como nos diz Oliveira e Paraíso (2012, p. 171-172):

> " Nesses encontros cartográficos, os elementos de determinado território de investigação estão sempre em relação de movimento, definem-se apenas pelo seu poder de afetar e ser afetado. Um sopro de coragem: podemos utilizar nossos objetos de investigação não como figuração, mas como potência? Não o aluno-problema, o professor-pesquisador, mas, sim, o devir-mestre, o devir-mulher, o devir-índio, o devir-animal, o devir-negro, o devir-criança."

Estou atento aos devires que vão acontecendo em meio à jornada em plena transformação, mesmo que ainda não tenha certeza de qual caminho seguir, porque a caminhada traz novidades a cada movimento, sempre um novo caminho, e isto é cartografar. Para Deleuze e Guatarri (2011, p. 36), "faça rizoma. Mas você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma ou fazer população no teu deserto.

Experimente". Esta perspectiva define bem as inquetações de um cartógrafo iniciante que se pôs a experimentar em sala de aula com seus educandos atividades até então nunca realizadas, não necessariamente algo que seja grandioso, mas mudanças simples, como práticas que levem a utilizar ambientes da escola ou fora da escola na aula de arte, e propor a utilizar o corpo como suporte, como um todo, algo que nunca foi realizado pelo educador e que agora perde o sua vergonha e sua timidez para se colocar lado a lado dos estudantes, como aquele que se dispõe a experimentar a prática junto com eles. Quem sabe uma, produção de si e de multiplicidades. O si e as multiplicidades nunca são pertencentes a alguém, mas é justamente o que faz com que alguém deixe de ser quem é, que perca o rosto inscrito sobre a pele.

Registros

Os caminhos não possuem ordem para ir. Neste momento, tento lidar com o que acontece, com as desordens que aparecem, e que especialmente atingem meus sentidos, como, por exemplo, a audição e a visão. Tento colocar palavras em minhas escritas, os movimentos vão surgindo, potencializam a minha construção e desconstrução, e fazem com que o registro se perca muitas vezes. O registro de cada aula, por parte do professor, se faz necessário na medida em que não podemos contar com a memória para o armazenamento do que acontece. O registro pode acontecer através de uma anotação, de um vídeo, de uma fotografia, de um áudio, de um desenho, entre outras formas. A frequência com que são feitos estes registros não são constantes ou com um tempo fixo em que precisam ser feitas, apenas são feitos em momentos escolhidos ao acaso, podendo ser feitos em uma sequência de aulas.

Às vezes, algumas situações em sala de aula não são registradas em fotografia ou vídeo e só resta a escrita. Como em uma situação em que o professor propôs uma experimentação entre música e desenho para uma turma de sexto ano, que consistia em um aluno deitar no chão e o professor colocar uma música. Aquele que estava no chão, sobre um papel pardo de dois metros de comprimento, devia inventar um movimento, uma espécie de coreografia para aquele som, que todos deviam reproduzir em posição vertical e no fim da música deveria permanecer parado, para que os colegas pudessem desenhar a forma que o colega formou com seu corpo. Assim, um a um foram trocando a posição até que todos participassem como seguidores e como coreógrafos.

Atividade foi ocorrendo e tanto os alunos como o professor estavam em um envolvimento com a proposta que não havia espaço para o parar e fotografar, todos estavam pensando na música que iria surgir, pois as músicas não eram populares, eram sons tribais, sons da natureza, ritmos brasileiros, uma ou duas possuíam voz, eram mais de percussão e instrumental. O professor nunca havia escutado o cd com estas músicas. No fim da atividade, o professor se propõe a deitar sobre o papel, que naquele momento já estava repleto de linhas e formas que já não lembravam mais o corpo humano, para ele mesmo ser o "coreógrafo" da música. Ele se propõe a experimentar a proposta de sala de aula, da mesma forma que seus estudantes. O registro fotográfico ou de vídeo da atividade não é feito, pois o experimentar a atividade foi a escolha feita. Porém o registro é feito posteriormente através da escrita, em um exercício de memória, sabendo que provavelmente algo se perdeu, mas também algo se ganhou, a atenção ao que acontecia.

A escrita, em alguns momentos é difícil, pois transcrever uma cena ou um momento é complexo, envolve a atenção e uma rapidez que às vezes não se tem, principalmente quando se está envolvido em uma experimentação. O corpo está envolvido neste processo e ao respirar um pouco mais fundo faz com que se perca um fato significante, algo que foi fundamental para aquela experimentação.

As mãos, às vezes, não conseguem dar conta de um registro completo de uma situação que acontece, pois a velocidade do evento se faz tão rápido e tão breve que a ação de anotar não dá conta de registrar sensações e impressões, então fazemos uso da fotografia ou do vídeo, por exemplo. A fotografia registra o instante em que acontece algo, congela o momento para depois analisar o que ocorreu o que precisa ser revisto para um próximo encontro talvez, ou

funciona simplesmente como registro de uma situação.

Ao capturar um instante em uma fotografia, é deixada de lado uma série de outros elementos que não cabem dentro de uma imagem que é um congelamento do espaço/tempo. O cartógrafo faz um recorte daquilo que lhe interessa dentro de um contexto, mesmo que ele esteja implicado como parte essencial daquela proposta. Na aula de arte proposta, estamos em um movimento constante de imprevisibilidade, em que permitimos ser influenciados pelos agenciamentos que vão ocorrendo. Agenciamento (Deleuze, 2011) é a unidade real mínima, a ideia ou o conceito; nem o significante, mas o agenciamento. É sempre um agenciamento que produz os enunciados.

Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, principalmente porque eles não se referem aos sujeitos como sujeitos do enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65). Uma aula de arte é um espaço em que podemos mobilizar sensações de formas muito mais intensas, não que os outros componentes curriculares não possam, evidentemente que não, mas arte se permite mais dentro das escolas pela sua capacidade de invenção, de novas formas de ver o mundo, de novos olhares sobre o que está posto para a nossa vida. Porém isso não acontece em todos os lugares, é preciso observar que aqui se trata de um contexto especifico e não de uma generalização em que acontece o mesmo em todos os lugares.

Para a cartografia, é importante o registro do que vai acontecendo, afinal é através dele que exibimos aos outros nossos processos cartográficos por meio de uma escrita em que colocamos nosso jeito de produzir textualmente. Como nos diz Foucault (1969)

> "na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer".(p.06)

Escrevo e deixo de ser quem era, na medida em que construo um novo território de experiências. Ao escrever, abrimos espaços para que o outro dê sentidos aos textos e seja capaz de construir possibilidades no que é textualmente relatado.

Experimentação

Através de aulas de arte, ou seja, o vivenciar e o saborear, se faz mais necessário que a simples transmissão de conteúdos e conhecimentos torne-se talvez algo mais complexo, pois se trata de levar o aluno a enxergar outras coisas além das perspectivas impostas por diversos fatores (conteúdos, obrigações sociais e obrigações impostas pelos sistemas de ensino de nosso pais), onde o que é válido é o que tem uma utilidade prática em determinado contexto. Não se trata aqui de pensar que as aulas de arte são salvadoras de determinado estado, mas sim podem ser um fator de apresentação do mundo por outro ponto de vista. Pela experimentação nas aulas de arte podemos ter contato com as multiplicidades, favorecendo novos territórios de experiências em devir.

Durante uma atividade com uma estudante de primeiro ano, o professor solicitou que os estudantes que fizessem um desenho de si, pois previamente havia investigado que eles nunca trabalharam com este tipo de atividade, que é o parar e olhar para seu rosto e produzir um autorretrato. Para o professor seria uma nova experimentação também. No começo é explicado como se faz o trabalho, o material que vai ser usado (papel, lápis, um espelho). A atividade começa muito bem pois eles acham engraçado, mas no fundo da sala, o professor percebe que uma estudante está chorando. Logo toda sala volta-se para ela e o educador se abaixa para conversar e saber o porquê do choro. Eis a resposta: - Pois não está bonito e não está certo! A resposta causou um espanto, pois o nível que ela se impôs de exigência era tão alto que causava enorme desconforto e foi uma surpresa em se tratando de uma criança tão pequena, em torno de seis ou sete anos. O 'certo' como representação da realidade é

muito forte para esta criança e talvez para muitas outras. Problematizar o certo e o errado na imagem que temos de nós e da realidade é um exercício individual, mas coletivo também, pois trata dos processos de subjetivação.

O professor tentou amenizar a situação falando que não havia com que se preocupar pois não havia um jeito pré-determinado para fazer, que cada um fazia de um jeito, os próprios colegas intervieram e diziam "está bonito sim, cada um fez de um jeito pois somos diferentes como o professor disse". A aula de arte pode ser isso também, tirar o chão através de uma experimentação que talvez em um outro contexto (uma turma com alunos mais velhos), os resultados poderiam ser outros. A cartografia que está acontecendo é como uma aula de arte em que as imprevisibilidades estão presentes. O que vai trazendo embasamentos são os estudos realizados.

Experimentando as cores

Sabemos que a aula de arte exige um planejamento assim como toda a aula, mas esta relatada aqui foi pensada de forma a ser uma experimentação de aula de arte sem expectativas de coisas "certas" e "erradas", pois não há a previsão se nós iremos ter algo realmente significativo ou apenas nós. Nossa intenção é que a atividade surja por meio dos movimentos que vamos fazendo.

Na aula de arte proposta, estamos em um movimento constante de imprevisibilidade, em que permitimos ser influenciados pelos agenciamentos que vão ocorrendo. Na tentativa de experimentar novas formas de fazer uma aula de arte, o professor se propõe a fazer cinco movimentos dentro de uma proposta para alunos de uma pré-escola. Aqui trata-se de apresentar uma proposta da qual o professor se põe a experimentar uma aula diferente da qual havia experimentado até então, mas sim exemplificar uma situação de mudança de atitude em relação à aula e à experimentação.

O primeiro movimento foi verificar quais materiais estavam disponíveis naquele dia para serem utilizados (tintas guache azul, amarelo, vermelho, lilás, vermelho, papel pardo). Foi preciso pensar no que mais favorável utilizar em sala de aula, pois não havia a certeza de que o material era suficiente para aquela turma de quinze alunos e se o papel escolhido era resistente para a proposta. Então verificamos que há tinta guache em potes grandes, umas seis ou sete cores. Esses alunos já haviam utilizando tintas inúmeras vezes, pois se trata de um material básico nas escolas. Então por que a escolha deste material? Pelo fato de que sobre a tinta é mais difícil de se ter o controle, diferente de um lápis ou giz de cera, e só funciona conforme a força que colocamos neles, pois sua densidade mais líquida pode tomar caminhos inesperados dependendo da forma que a colocamos sobre o papel. Além disso, as tintas interagem umas com as outras, formando novas cores, que às vezes temos a dificuldade de nomear. Outro material escolhido foi o papel pardo que apesar de ser frágil, possui uma resistência para o movimento e para umidade das tintas. O local a ser realizada a atividade também é importante, por isso observamos um lugar possível para realizar a proposta, pois precisamos nos mexer, nos locomover, respirar, sentir os joelhos.

O segundo movimento consistiu na chegada em sala de aula, onde sempre ocorre um abraço coletivo, uma recepção calorosa, as boas vindas como se o encontro fosse algo raro e não semanal como de fato é. A agitação faz parte desta fase da criança, e eles se agitam mais ainda pelas possibilidades da aula de arte, afinal estas aulas lidam bem com estas situações pois já foram feitas atividades anteriores que partiram destas imprevisibilidades e a usamos como um desencadeador de possibilidades de criação.

Para tanto, decidimos utilizar o espaço da sala de aula da própria turma para realizarmos nossa proposta. Na sequência o professor distribui um pedaço de papel e giz de cera para os educandos e pede para que eles toquem o papel, sintam o papel, sua textura, e também que façam o que quiser com ele seja desenhar ou recortar. O professor então coloca-se no chão e desenha um traço no papel, não preocupado com a forma ou com o objetivo de que aquilo se transforme em alguma figura do real. Em seguida todos começam a tocar, amassar e rabiscar no papel.

Essas situações geraram uma espécie de liberdade para que todos naquele papel colocassem seus traços. Liberdade essa que como nos diz Larrosa (2004) é algo que se tem forma na autonomia e para o mesmo autor, "a liberdade é autonomia da vontade da razão prática, isso é, a capacidade do homem, individual ou coletivamente, de dar de si mesmo sua própria lei e de obedecê-la" (p. 208). Nesta perspectiva, a turma fez as tintas dançarem naquele papel, livre de impedimentos, bem como, deixou suas próprias vontades movimentarem o seu corpo e, consequentemente, o papel.

O exercício realizado era apenas um aquecimento para a proposta principal da aula. Logo os estudantes começaram a comentar o que haviam feito com aquele papel e alguns contaram que desenharam bichos, sua casa, seus brinquedos favoritos etc. Mesmo que o professor não houvesse solicitado algo específico.

No terceiro momento, o professor mostra um novo papel maior, de aproximadamente um metro, diferente das medidas em que estão acostumados a utilizar, que são folhas de papel A4. Os educandos logo perguntam se vão desenhar novamente, alguns com tom de reclamação. O professor explica que não e tem uma proposta na qual todos irão participar e vão ter uma importante função. Em seguida todos os dezenove estudantes são convidados a pegar um pedaço do papel e o professor explica como vai ser a proposta. A proposta consistia em derramar um pote de tinta por vez, sobre aquele grande pedaço de papel, observando as cores que eram jogadas uma a uma e observando o que estava acontecendo com aquelas cores. Além disso, os estudantes executariam alguns comandos de movimento como, por exemplo, segurem com uma mão, levantem as mãos, virem de costas ou até mesmo brincar de vivo ou morto. A atividade também possibilitava a experimentação de seus próprios movimentos, principalmente, quando era colocada uma nova cor. O professor solicitou que tivessem cuidado para não deixarem as tintas caírem no chão pois cada um iria segurar uma ponta do papel. No quarto movimento todos se colocaram ao redor do papel e estavam ansiosos para o que iria acontecer. Eles resolveram se arriscar, pois tinham medo de deixar as tintas caírem no chão, outros se iriam sujar suas roupas, mas logo isso se dissipou em descontração pois tudo se transformou em algo maior. A cada novo estímulo uma nova reação, o professor também segurou o papel, todos (professor e estudantes) são peças importantes para o funcionamento da atividade porque cada um modifica aquele papel. Cada novo movimento e cada nova intenção acaba interferindo no pedaço do outro, todos se complementam. Ao colocar a primeira cor, ela seguia cursos motivados pelo movimento que todos faziam e surgia algo no papel. Alguns estudantes tentavam nominar o que surgia. Alguém dizia: "parece um gato", "parece uma casa", "parece um caminhão" e perguntavam ao professor se aquilo era o que eles diziam como uma confirmação do que já tinham dito. O professor afirmava que tudo que eles tinham comentado poderia ser sim, pois ali o trabalho era de todos e eles poderiam encontrar a figura que quisessem naquela tinta. Ao colocar a segunda cor uma nova preocupação surgiu: como ia ficar a cor que já estava no papel? Mas logo isso desapareceu, pois, os movimentos iam ficando mais rápidos, alguns sujavam as mãos e perguntavam se tinha problema. O professor mostrava que também já estava com as mãos cheias de tinta. Logo, depois de mais umas duas cores colocadas no papel, volta-se a preocupação de com o que se parecia aquela figura que surgia, o professor diz que não precisavam se preocupar e questionava o que eles viam ali. Na sequência, alguns estudantes disseram que havia uma borboleta, um campo de futebol, entre outras possibilidades.

No quinto e, último movimento, todas as tintas já estavam postas no papel, a cor que surgiu não conseguimos mais nominar. Estudantes e professor estão com as mãos cobertas de tintas, alguns se queixam de cansaço outros dizem que foi muito legal, outros que foi muito bom. Agora a pergunta era o que seria feito com aquele trabalho. Se ia ser exposto e onde eles poderiam colocar, se na parede ou na porta? O professor intervém dizendo o trabalho está pronto, mas questiona: o que eles podiam ver ali? Os estudantes prontamente apontavam e diziam que ali tinha novas cores e que pareciam outras figuras. Como último ato,

ainda fazendo parte do quinto movimento, o professor pediu para que cada um nominasse a cor que surgiu de todas aquelas misturas de tintas. Alguns colocaram nomes que já existiam e outros definiram outro sentido para palavras que já existem como, por exemplo, cachorro pequeno, vermelho laranja. Na sequência, o professor expõe na parede da sala, o papel com as cores, e alguns começam a olhar e dizem que ficou "bonito", outros comentam que ficou "estranho". Outro fato que chamou atenção foi o momento em que um estudante apertou a mão de seu colega e percebeu que a cor que anteriormente estava em sua mão misturou-se a outra, então todos começaram a tocar uns nos outros para pegar a cor do outro e relatavam com ar de surpresa que a cor do colega estava neles também, inclusive a cor que estava na mão do professor. Através da cor todos se envolveram e conectaram-se uns aos outros pelo simples contato das peles sujas de tinta. O professor, então, mediava a conversa dizendo que é assim mesmo, que existem diferentes visões e que cada um tem a sua própria forma de perceber e compreender o trabalho desenvolvido. A experimentação ocorre em uma aula de arte diferente do que até então o professor havia proposto e transforma um ato comum e corriqueiro em uma produção estética da qual não se tem o controle, alguns olham e dizem que aquilo não é bonito, outros comentam que necessitam colocar na parede, orgulhosos pela sua arte. O professor tem uma sensação de aprendizado, pois aquilo traz o aspecto da novidade. O professor, assim como os estudantes, se deixa atravessar pelo prazer da experimentação de criar, e isso nos toca e também modifica, pois sempre algo acontece.

As leituras experimentadas até aqui vão orientando para uma construção de uma pesquisa que não começa inicialmente pelos problemas, afinal o problema da pesquisa cartográfica é a própria pesquisa, e certamente haverá um problema do qual precisamos formular, mas este problema está recorrentemente em construção a partir dos caminhos pelos quais a cartografia vai nos levando. Deleuze e Guatarri (2011, p. 49) comentam que:

> Um corpo não se define pela forma que o determina, nem como uma substância ou sujeito determinados, nem pelos órgãos que possui ou pelas funções que exerce. No plano de consistência, um corpo se define somente por uma longitude e uma latitude: isto é, pelo conjunto dos elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão (longitude); pelo conjunto dos afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude).

Um corpo pode ser definido por aquilo que é capaz de movimentar e produzir atravessamentos no outro, por aquilo que mobiliza e desassossega. A pesquisa se movimenta a partir daquilo que adquire velocidade. O trecho é, se não, o definidor, talvez o mais próximo do que está acontecendo neste início de pesquisa, porque o que vai acontecendo é necessário e vai se constituindo da maneira que precisa ser constituído.

Até aqui

Até aqui a pesquisa tem levado a questionamentos, que possivelmente serão aprofundados e outros também surgirão no decorrer deste processo. Alguns fatos têm ocorrido desde o início desta caminhada e têm modificado a cada passo esta pesquisa. As questões político-pedagógicas têm influenciado o desejo de ser professor, questões que envolvem perdas de direitos, perda de liberdade de trabalho, burocracias em relação à escola, e que têm agravado o sufocamento deste docente. Porém, é preciso refletir sobre que, embora pareça que toda essa situação não traz nenhum desafio mais para sua docência, o desafio é como seguir sendo professor em meio a isso.

Outra questão que tem se apresentado e que se modificou, foi a relação com a turma que, como dito anteriormente, era extremamente difícil no início desta pesquisa, atualmente tem evoluído para uma relação de proximidade, de curiosidade e de vontade de experimentar as propostas que têm sido apresentadas pelo professor.

Pensar a cartografia como a vida é algo possível, no sentido que são deslocamentos e atenções que são mobilizadas e que fazem refletir na ideia de autoria para o professor,

pois as imprevisibilidades dos encontros podem trazer experiências. É, ainda, um questionar e um incomodar-se com os acontecimentos, com as velocidades ao longo do caminho. É encontrar estranhezas, desassossegos, silêncios, barulhos e inquietudes. Talvez esta cartografia tenha um princípio que não se refere a reproduzir algo ou definir padrões, algo fechado sobre ele mesmo, mas sim construir uma paisagem que possa manter sua condição de criação e invenção que seja capaz de sofrer uma metamorfose, de se transformar sempre em relação a uma velocidade e uma atenção colocada por este que se coloca a cartografar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de**. Etnografia da prática escolar.** São Paulo, Papirus, 2012. DELEUZE, Gilles. G. **Abecedário de Gilles Deleuze.** PARNET, A. V. Produzido e realizado: Pierre-André Boutang, Éditions Montparnasse, Paris. 1996. Disponível em: http://www.docspt.com/index.php?topic=16463.0 Acesso: 10/09/2017.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª. Ed. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed 34 Ltda., 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix**. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2**. tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claúdia Leão. São Paulo: Ed 34 Ltda., 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claúdia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34 Ltda., 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34 Ltda., 2012.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si.** In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

FOUCAULT, Michel**. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade".** In: Ditos&Escritos.V,Ética,Sexualidade,Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica Cartografias do Desejo**. 4ª edição. Editora Vozes. Ano 1996.

LAKATOS, Eva Maria**. Fundamentos da metodologia científica**/Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5 edição- São Paulo, 2003.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n° 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo: Como alguém se torna o que é**/ Friedrich Nietzsche. Tradução, notas e prefacio Paulo Cézar de Souza- São Paulo: Editora Companhia das letras,1995.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides**. A Cartografia como Método de Pesquisa intervenção.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). Pistas do Método da Cartografia: pesquisaintervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Suiina, 2009.

OLIVEIRA, Thiago, R.M., PARAÍSO, Marlucy A**. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf Acesso: 28/08/2017.

ORDINE, Nuccio**. A utilidade do inútil -Um manifesto.** Tradução: Luiz Carlos Bombassaro . 1ª edição. Editora Zahar. Ano 2016.

TRIPP, David**. Pesquisa-ação: uma introdução metodológic**a. Revista Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Tradução André Telles Rio de Janeiro 2004. Disponível em: http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wpcontent/uploads/2010/05/ deleuze - vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf Acesso: 20/08/2011

AS POSSIBILIDADES DO CONHECIMENTO EM ARTE NA INFÂNCIA

THE POSSIBILITIES OF KNOWLEDGE IN ART IN CHILDREN

Flávia Demke Rossi[a],

[a] Pós-Graduação em Educação – Mestrado/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Pelotas, flavia.demkerossi@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa se origina de uma necessidade de reflexão sobre a ampliação do repertório artístico da criança. A aproximação da criança com a arte pode contribuir para uma percepção estética que ultrapassaria as dimensões da arte para ir ao encontro com a vida. As imagens do cotidiano da criança, formam o seu repertório imagético, que é utilizado em seu processo desenhista. A interação com as imagens de obras de arte, é para despertar o prazer pela descoberta de novas visualidades e formas de expressão. A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica. A problemática que a direciona, refere-se ao uso de desenhos estereotipados e a sua influência na produção desenhista da criança. Diante disso, o propósito deste estudo é investigar a possibilidade de ampliação do repertório artístico da criança de modo a subverter a prática do uso de estereótipos. Tal hipótese foi concebida durante uma prática de intervenção pedagógica em uma turma do 4.º Ano do Ensino Fundamental em uma escola de Pelotas – RS-BR, na qual foram realizadas uma série de atividades interativas para conhecer e interpretar a arte através da pintura, da confecção de paisagens em 3D e da leitura das imagens de obras de arte, que eram de pinturas do gênero paisagem, da Arte Moderna. Os resultados apontam o conhecimento em arte, como contributo à criatividade e à percepção estética da criança.

Palavras chave:; ensino de arte; repertório artístico da criança; conhecimento em Arte.

ABSTRACT

This research originates from a need for reflection on the expansion of children's artistic repertoire. The child's approach to art can contribute to an aesthetic perception that would go beyond the dimensions of art to meet life. The images of the child's daily life form his imagery repertoire, which is used in his drafting process. The interaction with the images of works of art, is to arouse the pleasure by the discovery of new visualities and forms of expression. The research is characterized as a qualitative research of the pedagogical intervention type. The problematic that directs it, refers to the use of stereotyped designs and their influence on the designer's production of the child. Therefore, the purpose of this study is to investigate the possibility of expanding the children's artistic repertoire in order to subvert the practice of using stereotypes. This hypothesis was conceived during a practice of pedagogical intervention in a class of the 4th Year of Elementary School in a school in Pelotas - RS-BR, in which a series of interactive activities were carried out to know and interpret art through painting, the creation of 3D landscapes and the reading of works of art, which were paintings of the landscape genre, Modern Art. The results point to knowledge in art as a contribution to creativity and aesthetic perception of the child.

Keywords:; art teaching; children's artistic repertoire; knowledge in Art.

Introdução

Este artigo possui a sua origem em uma investigação a nível de especialização. Durante o Curso de Especialização em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – RS, no ano de 2016, realizei uma pesquisa de intervenção em sala de aula, em uma turma de alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Pelotas, RS. Logo nas primeiras atividades realizadas, percebi a necessidade de ampliar o repertório artístico das crianças diante da problemática dos desenhos estereotipados. Por meio dos estudos sobre o desenho cultivado da criança [Iavelberg, 2006], minha hipótese era de que a aproximação da criança com os conhecimentos sobre arte, poderia contribuir para o desenvolvimento da percepção estética. Bem como, possibilitar a descoberta de novas possibilidades de criação no mundo da arte.

Iavelberg [2006], defende a tese de que há uma influência exterior na produção desenhista da criança, e esta ocorre na assimilação que a criança faz das imagens presentes na sua cultura nas mais diversas instâncias através da percepção. Em seu processo de criação, a criança reelabora, combina e transforma as formas por ela conhecidas por meio de sua capacidade criativa e imaginação. Isto, me faz acreditar que a ampliação do repertório de imagens da criança por meio do aprendizado em arte e sobre arte, contribuiria para o seu desenvolvimento gráfico/artístico.

O objetivo de propiciar o contato com a arte através das atividades desenvolvidas durante a intervenção, vai ao encontro da Abordagem Triangular para o Ensino de Arte, proposta na década de 1980 por Ana Mae Barbosa, importante pesquisadora da área de arte-educação. Ela propunha que se trabalhasse com três ações básicas nas aulas de arte: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização. Essa abordagem veio para mostrar a importância não apenas da expressão do aluno, mas da relevância dos conhecimentos adquiridos na aula de arte, tanto através da criação quanto na aproximação com as obras de arte.

A pesquisa ressalta a importância em alimentar o repertório artístico/imagético da criança através da interação com as imagens de obras de arte. E assim, mostrar algumas possibilidades do ensino de arte em diálogo com o fazer artístico e com os conhecimentos sobre a arte já produzida. Barbosa [1995] apud Rossi [2003], considera que a leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes ou no cotidiano.

Além da pesquisa bibliográfica utilizando alguns referenciais teóricos, como Iavelberg [2006], Derdyk [2015], Rossi [2003], Fusari e Ferraz [2009] e Castell [2012] uma intervenção em sala de aula foi necessária para dar subsídios às reflexões acerca do tema. Por isso, a presente pesquisa, se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, do tipo intervenção.

Desenvolvimento

É interessante pensar no desenho também como uma forma de investigação e interação com a cultura, a natureza e o cotidiano, de modo que esses aprendizados vão gradativamente compor a bagagem artística da criança. Castell [2012] inspirada pelas ideias de Vygotsky [1996] afirma que a criança deve ter a oportunidade de desenvolver um repertório próprio para designar o seu mundo, como via para o pensamento imaginativo. Visto que este requer a capacidade de combinar imagens e significados de forma livre, critica e criadora e está diretamente relacionado a capacidade que adquirimos de assimilar imagens da nossa cultura.

Desta maneira propus um plano de ensino, num total de 12hs/aula, que visava dar subsídios a esta pesquisa, no intuito de compreender melhor as questões relacionadas ao ensino de arte, no que confere aos conhecimentos em arte e cultura para o público infantil. A turma de alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental, tinha cerca de doze alunos, de em média, 10 anos de idade. Trouxe a paisagem como temática norteadora das atividades do plano de ensino, por entender que a percepção do espaço, oportunizaria um meio de troca significativo com o campo da arte. Neste sentido, a observação do que se encontra a nosso redor, as formas, as cores, a luminosidade do ambiente, etc., serviria para

provocar a nossa percepção e instigar novos modos de produzir arte, bem como, uma melhor leitura sobre a arte já produzida. Ao mesmo tempo, compreendo a leitura e o conhecimento sobre a arte, suas obras, seus artistas e obras, poderiam aguçar a percepção sobre o meio em que vivemos.

Na observação dos desenhos realizados pela turma, percebi que a ideia de paisagem está relacionada com a ideia de natureza e representação desta (não no sentido de imitação do real, mas de apropriação das formas para a criação), tendo ou não a presença humana (ou os vestígios da mesma) interagindo com o meio. Desenhos que ora se aproximavam dos cotidianos das crianças, num sobrevoo sobre uma pracinha com brinquedos, ora se distanciavam e pairavam sobre as águas de algum oceano com ilhas desertas. Em todos os casos, compreendi que as crianças ao desenhar, se utilizavam das imagens que já conheciam, em um processo criativo em diálogo com sua a imaginação e o seu repertório artístico/imagético.

A percepção do mundo a nossa volta, nos leva a imaginar, combinar as imagens apreendidas e transformá-las no processo de criação artística. Nesse processo de apreensão das imagens do cotidiano, a aprendizagem da cultura e suas formas de reprodução e propagação está intrinsicamente inserida. Isto por que aprendemos através de imagens e isso ocorre independente de nossa vontade.

> [...] a maior parte da nossa aprendizagem informal se dá através da imagem e parte desta aprendizagem informal é inconsciente. [Barbosa, 1998, p. 138 apud Medeiros, 2010, p. 287].

A cultura influencia as nossas percepções, direciona as nossas escolhas e o juízo de valor estético que se emprega para as coisas. Tanto artistas quanto crianças, todos são influenciados pelo contexto cultural em que se encontram. E as crianças demonstram isso por meio de suas produções em arte. O entendimento de que as crianças se apropriam das imagens de sua cultura e as ressignificam posteriormente em suas criações, advém dos estudos provenientes da pós-modernidade. Anteriormente, no século XIX, a prática do desenho era direcionada para a técnica, para a reprodução do real. Na primeira metade do século XX, o advento do Modernismo revolucionou a Arte. Logo, a percepção sobre o desenho infantil também se modificou. Havia um entendimento de um certo "purismo" no desenvolvimento deste, renegando qualquer intervenção ou influência adulta. A ideia da "livre-expressão", perdurou até a década de 1960, quando a comunidade científica compreendeu, de qualquer modo, o desenho da criança é influenciado pelo meio, pelas imagens de seu cotidiano [Rossi, 2003].

Essa compreensão promoveu o conceito de desenho cultivado da criança por Iavelberg [2006], no qual o repertório imagético que a criança adquire no contato com a cultura que está inserida, é incorporado ao seu desenho de maneira natural. Ou seja, é um conhecimento proveniente de diversas instâncias, como da televisão, da internet, da publicidade, dos livros, das formas e cores dos objetos do cotidiano, da paisagem que a criança encontra no caminho, etc. Nesse repertório também podem ser incluídos as informações fornecidas pelo professor de arte, quando este apresenta produções artísticas de outras culturas, de outras épocas e da época atual. A partir destas proposições, na interação com a arte e a cultura, a criança vai formando a o seu repertório de imagens, logo, a sua produção desenhista expressará tais conhecimentos. Neste sentido Derdyk [2015] pensa o desenho e a possível imitação que ocorre nesse processo de assimilação de novas imagens, como um modo de apropriação individual de gestos culturais.

Na observação dos desenhos de paisagem produzidos pelos alunos pesquisados, conforme a referida atividade, notei que cinco daqueles desenhos possuíam a representação de paisagens marinhas. Embora considere comum tal associação, resolvi questioná-la e encontrei em Cauquelin [2007], algumas pistas para o entendimento deste fato. Para ela, a arte, através das pinturas de paisagem, ao longo dos séculos, contribuiu significativamente para esta associação, confundindo as noções de natureza e paisagem. Além dessa relação culturalmente estabelecida, as nossas impressões da infância, o modo como

aprendemos a decifrar o mundo, também têm sua contribuição.

Para Cauquelin [2007],

> É difícil transpor nossas aprendizagens, retornamos sempre ao jardim perfeito, ao rio, ao oceano, à montanha. O mais remotamente que possamos lembrar de nós mesmos, nós nos encontramos lá, abertos a nossa apreensão. Saberíamos, ... que aquilo que aprendemos a ver é parte imensa de um fundo que chamamos 'natureza'. [...] É que a paisagem já está ligada a muitas emoções, a muitas infâncias, a muitos gestos e, parece sempre realizados. [Cauquelin, 2007, p.30-31].

A forma poética na qual Cauquelin [2007] se refere à comum associação entre natureza e paisagem "o jardim perfeito, o oceano, a montanha", também proporciona refletir que tal relação é uma construção subjetiva da imagem, cujas raízes se encontram na infância. Essa construção se relaciona com a nossa maneira de apreender e compreender o mundo de imagens em que somos permeados. Assim, o repertório é construído a partir de formas que inventamos e colecionamos quando crianças quando queríamos designar elementos naturais, coisas, objetos, pessoas e sentimentos [Castell, 2012]. Como exemplo, trago este desenho de paisagem marinha produzido por uma aluna:



Figura 1. Desenho de paisagem marinha.

Compreendo que a produção desses desenhos cuja temática refere-se a paisagem, possuem influências da cultura visual, na qual estamos inseridos, aliada a aspectos da memória, afetividade e outras subjetividades de cada criança. O desenho pode expressar o repertório de imagens e formas que a criança vem construindo até o momento, em um processo de assimilação, interpretação e combinação de diversas visualidades. Dentre elas, infelizmente se encontram as formas estereotipadas de desenho (como se pode observar no formato dos pássaros da figura 1). Entendo por estereótipos, os modelos prontos de desenho, que são utilizados pelos pedagogos como suporte para a escrita, no processo de alfabetização [Castell, 2012].

Consequentemente a criança passa a ver tais representações como um modelo, e assim as incorpora e as reproduz em seus desenhos. Gradativamente, se ela não for estimulada em seu processo criativo, ela deixará de fazer as suas próprias descobertas no ato de desenhar e passará a copiar cada vez mais estes modelos prontos. Por encontrar outro meio de expressão, a escrita, talvez até abandone o desenho, o qual permanecerá estanque em seu desenvolvimento. Diante disso, caberia a reflexão sobre as deficiências no ensino de arte na escola e na formação acadêmica, pois é preciso que a questão do uso de estereótipos ganhe espaço de reflexão, debate e propostas de solução.

No entendimento de Fusari e Ferraz [2009], a criança retira de seu repertório vivencial os elementos para os seus trabalhos. São formas e objetos que ela conhece e a estimulam de diversas maneiras, causando sensações de alegria, espanto, admiração, surpresa, entre outras. A experiência derivada do contato com o meio, é fonte de inspiração. Para Munari [1989] apud Iavelberg [2006],

> Quase todas as crianças de quase todo o mundo pintam o que veem, o que sabem, o que conhecem, ou seja, um prado, uma casa, montanhas, uma árvore e o sol. A forma da casa ou da árvore poderá variar, mas os temas são mais ou menos estes. E se não forem ajudadas a desenvolverem-se, em adultos pintarão, como hobby, as mesmas coisas, do mesmo modo. A criatividade deve, portanto, ser estimulada. [Munari, 1989, apud Iavelberg, 2006, p. 85]

Casas, árvores, nuvens, sol, são elementos que todos nós, independente de seguirmos no campo da Arte ou não, já experimentamos em nossos desenhos infantis. Como exemplo,

trago o desenho abaixo:



Figura 2. Desenho de paisagem com casinha.

As crianças continuarão a desenhar as suas casinhas, com grandes macieiras a sua volta e coloridos jardins a preenchendo os vazios. A criança utiliza elementos da realidade para de criar a sua realidade, a sua representação. Por isso, entendo que este é o momento de estimular a criatividade para que a criança desenvolva plenamente suas capacidades desenhistas. Habilidade que não se relaciona estritamente a produção artística, mas na formação de sujeitos mais autônomos para criarem e expressarem as suas ideias [Iavelberg, 2006].

Para nos tornar mais criativos, é preciso desacomodar e descobrir novas formas e possibilidades. Aí se encontra um dos papeis do professor! Lançar estratégias para estimular a criatividade dos alunos. Seja através da imaginação, da observação, das dinâmicas de desenho espontâneo, do uso de diferentes materiais e suportes, dos conhecimentos sobre arte e obras de arte, entre outras maneiras. O importante é que o aluno se sinta envolvido através da curiosidade para que incentivado pelo professor, possa acreditar nas suas capacidades para se (re)inventar e descobrir novos modos de fazer. Para que assim possa aproximar mundo da arte ao seu mundo.

Essa aproximação entre a arte e o mundo da criança, vejo como um dos grandes objetivos do ensino da arte na contemporaneidade. Um dos caminhos que encontro para tal, é o aprimoramento das potencialidades perceptivas das crianças, afim de enriquecer as experiências artísticas e estéticas. Fusari e Ferraz [2009], afirmam que isto se dá quando elas são orientadas a observar, ver, ouvir, sentir, tocar, a fim de perceber as situações, os objetos e a natureza a sua volta.

Aguçar o olhar das crianças para os seus cotidianos e para o mundo que os cerca, era um dos meus objetivos pedagógicos ao trabalhar com a temática da paisagem em sala de aula, justamente por entender este ato relacionado a percepção estética. As autoras Fusari e Ferraz [2009], compreendem que a percepção é importante tanto para a criação como para qualquer outra atividade infantil. Criando ou fazendo as atividades cotidianas, as crianças percebem (n)o que se constituem os objetos e os fenômenos a sua volta.

> Elas aprendem a nomear esses objetos ou fenômenos, suas utilidades, seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, texturas, etc.) ou qualidades estéticas. [Fusari e Ferraz, 2009, p. 88].

O desenvolvimento da sensibilidade precisa ser estimulado através de experiências sensíveis (que envolvam os cinco sentidos), que vão além do contato com a arte (contemplar uma obra de arte, ouvir música, assistir a uma peça de teatro ou frequentar museus), mas relacionam-se com a realidade e seus estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos [Duarte Jr., 2000].

Na imagem a seguir, apresento um desenho de minha aluna cuja paisagem foi compreendida como algo que se encontrava em seu cotidiano, nos jogos e brincadeiras infantis. Destaco neste desenho a capacidade perceptiva e a habilidade técnica relacionada a uma representação empírica de perspectiva em um dos brinquedos da praça. Porém a qualidade do desenho dos objetos contrasta com a representação estereotipada da figura humana. Segue a imagem:



Figura 3. Desenho de paisagem com pracinha.

Diante dos resultados apresentados, reafirmo a importância de incentivar as crianças à percepção do mundo a seu redor, para que elas possam construir as suas representações em um processo criativo e imaginativo. Neste sentido, concordo com Japiassu [2001 apud Pilotto 2008, p. 48] na afirmação de que,

> [...] quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material disponível para a imaginação. Desta lei, portanto extrai-se a importante conclusão pedagógica de ampliar a experiência cultural da criança... para que (esta) venha a desenvolver a sua capacidade criadora. [Japiassu, 2001 apud Pilotto 2008, p. 48].

Deste modo, para contribuir com o desenvolvimento da capacidade criadora, propus aos meus alunos da pesquisa, atividades que envolviam o manuseio e a interpretação de reproduções de obras de arte, impressas em colorido num papel A4. Primeiramente, deixei que cada um escolhesse a obra que mais lhe agradasse. A escolha prévia das imagens, realizada por mim, seguiam o critério de serem imagens de pinturas de paisagem, produzidas no período Renascimento à Arte Moderna do início do século XX.

Ainda durante a distribuição das imagens percebi que a introdução daquelas imagens havia causado certa agitação na turma, que demonstrava curiosidade no ato de olhar as obras dispersas pela mesa, compartilhando o olhar entre as suas reproduções e a dos colegas. Solicitei que eles observassem cada um as suas obras, que tentassem identificar as cores, os elementos ou objetos presentes na composição, se havia presença da figura humana e qual era a temática da obra, no intuito de estimular suas percepções neste primeiro contato. Também propus que eles observassem como o artista dividiu a obra em planos e o que pintou em cada plano, com o propósito de instigar seus olhares para os recursos de profundidade e de proporção utilizados nas composições de gênero artístico de paisagem. Embora colocasse os dados da obra anexados em cada imagem, ignorei naquele momento o contexto histórico e artístico que cada obra pertencia, para dar maior visibilidade aos aspectos formais e estimular gradativamente a interpretação das obras.

Percebi pelas expressões de estranhamento e satisfação dos alunos, que tal ação poderia ser capaz de despertar suas curiosidades para os conhecimentos em arte. Inspirada em Iavelberg [2006], diria que a ação de levar os alunos a conhecerem arte, seria como o alimento para a produção desenhista destes, e por isso idealizo a ideia de que a experiência deveria ser ampliada, no sentido de conhecer a arte in loco, nos espaços culturais em que as obras se encontram. Porém, neste caso, a única possibilidade era o contato com as reproduções das obras de arte.

Propus que os alunos pintassem a obra escolhida com tinta guache em um papel tamanho A3. Minha intenção para tal proposta, não era direcionada para a cópia. Não me interessava se as reproduções de meus alunos fossem fidedignas ou não com as suas imagens. Queria proporcionar a eles uma melhor compreensão da obra. Esta atividade de pintura, seria um estímulo a observação de como tal artista realizou determinada pintura, como ele construiu o espaço da obra e dispôs seus elementos, que cores e tonalidades usou para dar a ilusão de profundidade nas pinturas de paisagem, entre outros aspectos. A seguir, uma fotografia realizada durante esta atividade:



Figura 4. Atividade de pintura.

Assim sendo, gostaria de mostrar duas pinturas realizadas pelos meus alunos de acordo com essa proposta. O primeiro quadro de imagem refere-se à representação da obra "Montanha de Santa Vitória", do artista pós-impressionista Paul Cézanne. Destaco na pintura deste aluno, a sua ênfase em determinado ponto da obra, dimensionando os elementos desta de acordo com a sua interpretação.



Figura 5. Pintura a partir da obra de Cézanne.

O segundo quadro de imagens desta atividade, mostra a representação da obra "Vale com pôr do sol", de Emil Nolde, artista do Expressionismo alemão, período artístico que ocorreu nas primeiras décadas do século XX. Destaco na interpretação do aluno, a sua experimentação com as cores, na percepção da disposição das mesmas e das relações de transparência e sobreposição que estabeleciam e geravam outras nuances. Ele atentou ainda para a representação do espaço e a proporcionalidade dos elementos da composição.



Figura 6. Pintura a partir da obra de Emil Nolde.

Gostaria de justificar a escolha da atividade anterior através da afirmação de Morozova [1982] apud Ferraz e Fusari [2009, p. 91], ao constatar que,

> (...) frequentemente o educador acredita que só a primeira observação do objeto ou fenômeno deve ser realizada com mais interesse, com maior emoção, e pensa que durante as repetições das observações os objetivos cognitivos são os mais concretos. Isso é incorreto, uma vez que o desenvolvimento dos sentimentos estéticos também exige que sejam exercitados, porque, do contrário esses sentimentos não poderão ser verdadeiros, profundos, e isso refletirá na realização das atividades de expressão plástica. [Morozova,1982 apud Ferraz e Fusari, 2009, p. 91].

Inspirada nas palavras da autora, reflito sobre o significado, quero dizer, a importância que o fazer representa para a cognição, ou seja, para o conhecimento sobre a obra de arte e os seus significados, quanto para sensibilidade, ao proporcionar uma compreensão estética da obra por meio da apreensão de suas qualidades formais. Essa prática, também propicia entender superficialmente o processo de construção da obra, isto é, a maneira como o artista combinou as cores, como ele resolveu determinados desafios de representação (no caso de obras figurativas), entre outras resoluções. A imersão na obra, através do fazer, do contato com a materialidade da tinta e do suporte, propicia experenciar sensações de descoberta, alegria, medo, frustração e superação que fazem parte do processo artístico.

Resultados e discussão

Não há dúvidas de que a criação tem alto grau de importância no ensino de arte, e a intenção neste trabalho não é desestabilizar essa importância, e sim encontrar maneiras de subsidiar o processo criativo. Deste modo, entendo que a formação do repertório artístico é uma possibilidade viável para tal propósito e o modo de obtê-lo é no contato com a arte. Inspirada em Derdyk [2015], compreendo a atividade de imitar as obras de arte, uma via para a apropriação da imagem, se constitui como parte do processo de aquisição do conhecimento. Porém é uma prática que exige cuidado quanto ao direcionamento da atividade (no sentido de ter e seguir um propósito) e caso for usada em demasia, pode trazer monotonia às aulas de arte. O que faria perder o brilho e o prazer que a experimentação em arte poderia proporcionar aos alunos.

Após realizar a atividade anterior, comecei a refletir sobre as muitas dificuldades apresentadas pelos meus alunos, que solicitavam minha atenção constantemente

para ajudá-los a pensar como fariam tais representações. Percebi o quão desafiadora a atividade foi para eles e por isso valorizei muito os resultados apresentados. Resolvi então propor uma variação da atividade anterior, acrescentando o desafio de representar "as suas" obras em formato tridimensional, usando de recursos que deem volume a composição ou que proporcionem a ilusão do mesmo. Conforme a figura 7:



Figura 7. Alunos realizando a composição tridimensional.

Foi perceptível o envolvimento da turma com a proposta. Cada um à sua maneira, tentava superar os desafios da representação tridimensional com os poucos recursos disponíveis (uma caixa de sapatos, papéis, tintas, tesouras e colas) e realizava a sua interpretação sobre a obra que já era conhecida da atividade anterior. Acredito que esta atividade tenha contribuído para uma melhor compreensão das obras de arte, pois de acordo com Ferraz e Fusari [2009], o tato ajuda a perceber aquilo que é complexo para a visão, tal como o volume e a conformação do objeto.

Para as autoras,

> O ideal é que se trabalhe a observação e a análise utilizando os aspectos físicos, intuitivos e o contato mais profundo com as formas... investigando os objetos e fenômenos tanto com a visão como também com os demais sentidos. [Ferraz e Fusari, 2009, p.90).

Segue uma fotografia da interpretação tridimensional que um estudante realizou da "Montanha de Santa Vitória", de Paul Cézanne (Fig. 8).



Figura 8. Cézanne e a construção do aluno.

A partir do contato mais profundo com a arte, através de uma aproximação mais plástica e interativa, somos provocados sensivelmente, despertando em nós emoções, e cognitivamente, abrindo-nos para o conhecimento inteligível proporcionado pela experiência. A própria leitura em arte é em si "uma aventura em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados" [Pillar, 2014, p. 14]. Portanto, a leitura das obras era uma atividade que não poderia faltar, devido ao seu caráter provocativo e reflexivo, que propicia relações entre a arte e a própria vida. Meira [2014] afirma que para que a imagem se traduza em valores humanos ela precisa

> [...] contextualizar-se na vida desses sujeitos, tornar-se mediadora entre o seu imaginário e o imaginário social, como algo inserido na sua cultura, na sua vida. É preciso que se trabalhe a imagem como um valor e uma forma de conhecimento, unindo o cognitivo ao afetivo, e ambos às formas vinculares de comunhão com a cultura, para que a sensibilidade oriente para um agir criador e transformador" [Meira, 2014, p. 111].

Por isso, a inserção da imagem de obras de arte é essencial nas aulas de arte. Pois há sensibilidades que só podem ser despertadas diante das obras. Um saber sensível que leva para a cognição, para a aprendizagem dos conhecimentos em arte. É preciso oportunizar o desenvolvimento da percepção estética através de atividades que propiciam um contato cada vez mais estreito entre o aluno e a cultura. Uma dessas atividades é a meu ver, a leitura em arte. Logo, para facilitar a apreensão das impressões sobre as obras, propus uma leitura individual ou em dupla das

imagens das obras de arte que circulavam pela turma nas aulas anteriores, as quais eles já estavam mais familiarizados (Fig. 9).



Figura 9. Alunos em discussão sobre a obra.

No entendimento de Pillar [1996], para a compreensão das obras, nos valemos de todos os conhecimentos, sejam eles artísticos ou não.

> Ler imagens, é apropriar-se de um objeto de conhecimento em nível de representação e como interpretação que permite interpretações sobre a realidade. [Pillar, 1996 apud Meira, 2014, p.138].

Esta cena protagonizada por esses dois meninos, despertou a minha percepção para o entendimento e comprovação de tais teorias. Tendo em vista que a dupla de forma tão singela, na ingenuidade do olhar infantil, realizou o que se pode compreender por uma aproximação entre a arte e a vida. À medida que a dupla se utilizou dos seus conhecimentos, não apenas artísticos, mas da vida cotidiana, das suas experiências sensíveis no contato com os fenômenos naturais, como o nascer e o pôr do sol, com a paisagem urbana da cidade de Pelotas relacionada aos casarões históricos da cidade, entre outros aspectos.

O saber que é propiciado no contato com arte, provém de uma apreensão que ultrapassa a visualidade, cuja experiência é subjetiva e particular a cada pessoa. Na minha observação sobre o desempenho da turma no decorrer das atividades, percebi que estas se apresentaram desafiadoras e fizeram com que cada aluno criasse as suas próprias soluções de representação. A proposta final de leitura de imagem da arte, foi uma complementação necessária para a compreensão das obras e serviu de alicerce para a construção dos conhecimentos em arte por cada estudante.

Conclusões

Todo e qualquer conhecimento artístico adquirido numa aproximação mais plástica e interativa com as obras de arte, de alguma maneira encontrará seu lugar. No sentido que um contato mais profundo com a arte, é capaz de nos provocar, tanto sensivelmente, despertando em nós emoções, quanto cognitivamente, abrindo-nos para o conhecimento inteligível proporcionado pela experiência.

Após a atividade de pintura das reproduções de obras de arte, resolvi propor aos alunos, o desafio de representar "as suas" obras em formato tridimensional, se utilizando de recursos materiais que dessem volume as composições ou a ilusão do mesmo, no intuito de contribuir para as suas percepções das obras. Também propus a eles, uma atividade de leitura das imagens das obras de arte. A qual trouxe resultados surpreendentes no que diz respeito a relação que as crianças fizeram entre as obras e suas vidas cotidianas.

Acredito que as atividades propostas propiciaram momentos singulares às crianças, diante do contato com as imagens de obras de arte. Percebi que elas vivenciaram sensações que só o descobrimento e apropriação de novos conhecimentos podem propiciar. Em um processo cujas sensibilidades foram despertadas diante do encantamento, da repulsa, da alegria e do medo, vivenciados em um contato mais aprofundado com a arte, com o fazer, o experimentar. Atividades que possibilitaram realizar inter-relações da arte com a vida.

REFERÊNCIAS

[1] IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

[2] ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura de arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

[3] DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** Porto Alegre: Zouk, 2015.

[4] FUSARI, Maria Felisminda de R.; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

[5] CASTELL, Cleusa Peralta. **Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado**. Rio Grande: FURG, 2012.

[6] MEDEIROS, Rosana Fachel de. **Leitura de imagens na educação infantil: imagens de arte em sala de aula**. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

[7] CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Martins, 2007.

[8] DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2000.

[9] PILOTTO, Silvia Sell Duarte; **A arte e seu ensino na contemporaneidade**. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (Orgs.); Ensaios em torno da arte. Chapecó: Argos: 2008.

[10] PILLAR, A. D.; **Leitura e Releitura**. In: PILLAR, A.D; A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2014.

[11] MEIRA, Marly Ribeiro; **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. In: PILLAR, Analice Dutra (Orgs.); A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação: 2014.

[12] GRAHAM-DIXON, Andrew. **Arte – o guia visual definitivo da Arte**: da Pré-história ao século XXI. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2013

OBJETOCOISA: INVENTÁRIOS, INVENÇÕES E MULTIPLICAÇÕES

OBJECT-THING: INVENTORIES, INVENTIONS AND MULTIPLICATIONS

Helene Gomes Sacco [a]

[a]Curso de Artes Visuais/Centro de Artes/UFPel, sacco.h@gmail.com

RESUMO

O presente artigo parte da minha pesquisa artística e procura apresentar, analisar e refletir sobre a série de desenhos intitulada *In(ser)víveis*, observando o processo de criação, produção e as formas de exposição que ocorreram entre os anos de 2014 até 2017. Procuro observar a partir do processo de criação, os materiais, procedimentos e as técnicas implicadas ao pensamento do trabalho, verificando as influências conceituais sobre ele e as possibilidades de participação do público como uma estratégia de compartilhamento e alargamento das reflexões e discussões. Para a análise desta série de desenhos, proponho traçar alguns diálogos com outros campos, como os da Literatura, Cultura Visual, Filosofia, e Meio Ambiente, procurando por via da arte interlocuções que expandam o pensamento sobre a produção de objetos, a relação que estabelecemos com estes e suas implicações nos modos de vida. Para isso amparo-me em autores como, W.J.T. Mitchell (2004) Georges Perec (2014), Michel Serres (2013), Michel de Certeau (1996) Jane Bennett (2010) e Maria Ester Maciel (2009) entre outros, para abordar as reflexões originadas no trabalho.

Palavras-chave: Objetocoisa, inventário, invenções, multiplicações.

ABSTRACT

This article stems from my artistic research and seeks to present, analyze and reflect on the series of drawings entitled In(ser)víveis, while observing the creative process, production and forms of exhibition presented between the years of 2014 and 2017. I seek to observe, within the creative process, the materials, procedures and techniques involved in the critical reflection and thought related to the work, verifying its conceptual influences and possibilities for public participation, as a strategy for sharing and broadening reflection and discussion. In order to analyze this series of drawings, I propose to establish dialogues with other fields, such as those of Literature, Visual Culture, Philosophy, and the Environment, investigating through art for interlocutions that expand thinking about the production of objects, the relation we establish with them and their implications to ways of life. For this research, I rely on authors such as, W.J.T. Mitchell (2004), Georges Perec (2014), Michel Serres (2013), Michel de Certeau (1996) Jane Bennett (2010) and Maria Ester Maciel (2009) among others, to address the reflections that emerge from the work.

Keywords: Object, inventory, inventions, multiplications.

Introdução

Neste artigo busco observar parte da minha produção em arte que teve origem na percepção sobre o que tece nossa forma de vida a partir das coisas. Apresento essa produção analisando as estratégias de reprodução, exposição e relação que meu trabalho propõe ao público. Para isso inicio, então, listando as questões sobre a produção incessante de coisas, nossa relação de consumo e convívio com os objetos cotidianos. Entendo que a arte também pode contribuir para uma reflexão mais crítica, pela tomada de consciência sobre as formas de produção de materialidade no séc. XXI e mais, ela pode provocar, convidar a essa reflexão por via da experiência sensível das produções artísticas. Se o mundo é uma invenção, há que se ter uma ética da criação e produção. Nesse sentido apresentarei aqui algumas dessas considerações, como elas aparecem na minha produção artística, bem como na de alguns referências artísticos e teóricos. Parte dessas reflexões fizeram parte de minha pesquisa de doutorado intitulada (Re)fábrica: um lugar inventado entre a objetualidade das coisas e a sutil-materialidade do desenho e da palavra, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da artista e pesquisadora Elida Tessler.

Desenvolvimento: Produção e consumo

O séc. XX configurou-se como um momento da história humana em que o capitalismo, tendo o consumo como a parte central da valorização do capital, criando uma sociedade direcionada a consumir indiscriminadamente, e que passa a ser denominada de “Sociedade do Consumo” (BAUMAN, 2009). A cada três minutos um novo objeto é inventado no mundo, seja ele uma bugiganga, ou um gadgets. Na mesma velocidade, as coisas ainda novas ou não são descartadas, gerando uma engrenagem que se retroalimenta e não cessa de sustentar e perpetuar a invenção, produção, consumo e descarte. Observando esse funcionamento desenfreado, exacerbado do capitalismo no séc. XXI, a primeira sensação que temos é de impotência diante da instauração de um Macro sistema de Mercado de bens materiais. Podemos pouco diante desse todo, mas é nosso consumo que faz a engrenagem funcionar. O que faz com que a modificação de hábitos, a superação de nossa vida alienante em relação ao estado do mundo, seja a primeira condição para a percepção de que o funcionamento do mundo é uma invenção da qual fazemos parte. Foi partindo desse primeiro estágio de consciência que passei a me interessar muito sobre o par etimológico inventário e invenção, instaurando no interior de meu processo artístico métodos de levantamento e apropriação de coisas do mundo como material de criação.

Ao longo da nossa história nossa relação com as coisas foi se modificando, de simples produtores manuais de toda sorte de coisas que teciam o novo viver, coisas que herdávamos, não só o objeto, mas um saber sobre sua realização material, seu funcionamento e manutenção, coisas em que nos sentíamos proprietários, gradativamente foi cedendo espaço para um outro tipo de relação sujeito/objeto. Ao longo dos séculos de nossa história de produção, passamos de proprietários a colecionadores, especialistas, arquivistas, consumidores, acumuladores, catadores (BENNETT, 2010). Sobre essas coisas que produzimos cada vez mais e em quantidade, é preciso entender que elas nos produzem na mesma força e medida. Segundo Latour, somos ultrapassados pelo que criamos, "objetos não são meios e sim mediadores, bem como todos os outros actantes. Eles não só transmitem fielmente a nossa força – não mais do que nós somos fieis mensageiros da deles" (LATOUR, 2009, p.56). (tradução nossa)

As coisas estão lá, em nossa volta em nossa casa, quase invisíveis pelo uso e repetição, mas determinam nosso modo de agir, habitar e viver. O desejo de consumo não é algo tão objetivo e se projeta no próprio produto que já nos chega com os dias contados. A obsolescência programada é a grande

estratégia de produção do capitalismo, ela é naturalmente aceita e rapidamente adquirida como regra de vida. Se estraga, substituo por algo novo que funcione. E assim as atualizações de softwares, mudança em design ou as inovações pequeníssimas inseridas como fundamentais para o uso e o bom funcionamento, vão sendo naturalizadas e impondo assim o tempo das coisas. São questões tão triviais que ficam difíceis de perceber tudo isso como uma estratégia comercial.

Frente a esse cenário em vários campos do conhecimento tem-se engendrado novas formas de agir nesse contexto, onde tudo parece determinado e perdido. Uma contribuição importante vem dos ingleses Ruth Potts e Andrew Simms, com a pesquisa intitulada *The New Materialism*, 2012. Em tom de manifesto e escrito de forma propositiva para ganhar o mundo, traz uma série de pequenas ações que modificam contundentemente nossa relação com o consumo e o tempo de vida das coisas. Mesmo assim sabemos que essas transformações só são possíveis a partir da capacidade de percepção da realidade e da tomada de consciência e de responsabilidade como parte do problema ou da tentativa talvez, não da solução, mas da resistência frente a destruição ambiental pelo consumo desenfreado.

Foi partindo dessa consciência de nossa condição humana, que minha pesquisa sobre objetos foi se conectando cada vez mais às produções de forma de vida. Os significados implicados em cada uma de nossas ações, que cotidianamente praticamos no interior do espaço doméstico, constroem nossa relação de familiaridade, esboçam nossas formas de agir, viver, que sempre acabam por revelar o seu construtor-morador. É o que Jean Baudrillard vai chamar de *O homem do arranjo*, "não somente proprietário nem simples usuário e sim um informante ativo da ambiência" (2006, p.32). Sua construção não é nem posse, nem mesmo a satisfação, mas sim a responsabilidade que lhe importa no sentido próprio em que arranja a possibilidade permanente de respostas. Para o criar o arranjo, ele domina os objetos, os controla, os ordena, submetendo-os assim dentro de uma forma de manipulação e de equilíbrio tático comparado a um sistema (BAUDRILLARD, 2006, p. 32 - 33). São, portanto, um reflexo de uma visão de mundo na qual cada objeto confere uma atmosfera de interioridade, fazendo da própria casa o equivalente simbólico do corpo humano.

O *Homem do arranjo* aparece não só nas marcas sobre as coisas, mas no conjunto criado à maneira de sua rotina, de sua necessidade e quanto mais tempo de convívio com os objetos num mesmo lugar, mais impregnados ao dono o objeto e o lugar ficam. Michel de Certeau (1996), nesse sentido, ainda acrescenta que o tempo age sobre a forma e o sentido das coisas. A construção do lugar comporia, então, uma espécie de texto que fala de como vivemos:

> Um lugar habitado pela mesma pessoa durante certo tempo esboça um retrato semelhante, a partir dos objetos (presentes ou ausentes) e dos costumes que supõem. O jogo das exclusões e das preferências, a disposição do mobiliário, a escolha dos materiais, a gama de formas e de cores, as fontes de luz, o reflexo de um espelho, um livro aberto, um jornal pelo chão, uma raquete, cinzeiros, a ordem e a desordem, o visível e o invisível, a harmonia e as discordâncias, a austeridade ou a elegância, o cuidado ou a negligência, o reino das convenções, toques de exotismo e mais ainda, a maneira de organizar o espaço disponível, por exíguo que seja, e de distribuir nele as diferentes funções diárias (refeições, toalete, recepção, conversa, estudo, lazer, repouso) tudo já compõe um "relato de vida", mesmo antes que o dono da casa pronuncie a mínima palavra. O olhar atento reconhece imediatamente a confusão dos fragmentos do "romance familiar", o traço de uma encenação destinada a dar certa imagem de si, mas também a confissão involuntária de uma maneira mais íntima de viver e de sonhar. (CERTEAU, 1996, p.204)

Esse trecho de Certeau define em parte o que podemos entender como a construção do modo de vida, sobre como "usamos" as coisas e constituímos o modo de vida por via das coisas e como elas passam a nos definir. Vimos que além de uma invenção que começa lá na fábrica, há outra que se perpetua na vida cotidiana. A invenção das formas de vida, iniciada na produção industrial não cessa na

fábrica, continua além dela. E *O homem do arranjo*, colocado por Baudrillard, é construtor e age sobre as coisas na mesma medida que elas agem sobre ele.

Ao pensar em construtor do modo de vida recordo-me de Hannah Arendt (2007, p.149), e a reflexão sobre a produção material. Com ela vemos a retomada da origem da palavra *faber* para tratar da questão da produção. Ela parte da palavra *fabri* que, seguida de *tignarii*, designava especialmente operários de construção e carpinteiros. Para pensar o processo de fabricação que envolve a transformação da natureza em cultura e sempre por meio da *matéria*, a autora nos relembra que a origem da palavra que está ligada à Faber "aquele que faz, artesão", de *facere*, "fazer", um fazer alguma coisa no sentido de produção aplicado originariamente ao fabricante ou artesão que trabalhava com materiais duros, como pedra e madeira.

Pensar sobre o papel do *Homo Faber* se torna pertinente e ainda atual, ao tomar como ponto de partida o fato de que o mundo é uma invenção humana artificial que se difere do mundo natural e que é dessa invenção provinda do pensamento e do trabalho do *Homo Faber* que existe a possibilidade de vida humana como a entendemos. Cabe pensar o quão distantes estamos dessa ideia de *Homo Faber*, e o como e o porquê nos distanciamos tanto. Seria possível retomar em parte essa nossa aproximação ao processos de criação e produção? Segundo Hannah Arendt, a construção desse mundo artificial de coisas, através do "trabalho e seu produto, os artefatos humanos, emprestam ao mundo certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caracter efêmero do tempo humano" (ARENDT, 2007, p.16). Seria possível voltarmos a pensar a produção da permanência e durabilidade?

A (Re)fábrica da arte

O campo da arte, desde o séc. XX vem questionando, criticando e denunciando as formas de consumo, produção desenfreada e o grande impacto sobre o meio ambiente. A questão da imposição sedutora dos objetos através de todo um campo especializado em incentivar o consumo, amparado pela indústria cultural e difundido pelos meios de comunicação de massa, algo como o que foi comentado por Michel Maffesoli (1995) sob o título de Objetos-imajados, é abordada por Mark Dion através da lógica inventariante, em que nos apresenta como construímos nossa vida a partir da posse desses objetos, com sempre mais um a surgir e vir fazer parte de um grupo crescente de uma coleção infinita. Apresenta a classificação do sujeito humano como um colecionador sempre insatisfeito e à procura de mais uma peça para compor um todo sempre a ser construído.



Fig. 1. Mark Dion. *Toys 'R.U.S' Série When Dinosaurs Ruled the Earth*, (Quando os dinossauros tomarem a terra), Instalação com vários objetos cotidianos, 1995. Fonte: Catálogo do artista. PHAIDON, p.38.

Ao observarmos a imagem dessa instalação fica nítido os apelos do capitalismo. A repetição do mesmo tema, expondo séries do mesmo objeto, mas principalmente algo mais sutil aparece: o excesso como uma atitude natural, o cúmulo como um método normal de organização dos espaços. Repetição, série, acúmulo, excesso: conceitos originados pela lógica industrial Fordista adequando-se nas formas do cotidiano doméstico. É interessante observar que uma série de instalações do artista, incluindo esta se referem a formas já instituídas pelo campo da cultura, em específico os museus, de apresentação de sujeitos tipo, numa espécie de história natural. Esse quarto repleto de objetos se referia a um sujeito em específico e seu quarto, um quarto

de uma criança americana no final do séc. XX. Numa outra instalação, (fig. 2) o artista vai mais adiante e apresenta como seria visto a nossa produção enquanto sociedade em museus do futuro, o que nos definiria enquanto humanos de uma mesma civilização e geração atual. Mais uma vez excesso, acúmulo, descarte, uma imagem que enfatiza que embora atravessando todo o ciclo de consumo, as coisas, o que consumimos, e descartamos ainda assim elas não desaparecem, subsistem incidindo força sobre nós e o mundo.



Fig. 2. Mark Dion. Concrete Jungle (The Birds), 1992. 150 x 420 x 130 cm. Objetos descartados, animais empalhados. Fonte: Catálogo do artista, PHAIDON, p.117.

Passo então a observar na minha produção as metodologias empregadas no pensar/produzir, quais métodos estariam implicados ao meu processo artístico.

Parti da definição de um conceito que unia a palavra objeto à palavra coisa, criei então a expressão *objetocoisa* que se refere às formas possíveis de entender os objetos: compreendendo como objeto toda vez que os abordo a partir da utilidade, design e, coisa, toda vez que procuro entender para além da funcionalidade, quando proponho um pensar mais amplo e poético que se aproxima da literatura e poesia para entendê-los, por vezes até invertendo o ponto de vista, me colocando na perspectiva das coisas nos pensando. A questão da diferença entre objetos e coisas, tem sido abordada por pesquisas do campo da Cultura Visual, expondo assim sua complexidade e dificuldade de redução ou sinterização num único conceito, pois de fato revelam um princípio de reversibilidade, por ações de forças que incidem nessa relação. O professor de História da Arte da Universidade de Chicago W. J. T. Mitchell, destaca que para ele:

> Os objetos são o modo como as coisas aparecem a um sujeito – quer dizer, com um nome, uma identidade, um padrão estereotípico ou gestalt. (...) As coisas, por sua vez, (...) [sinalizam] o momento quando o objeto torna-se o Outro, quando a lata de sardinhas olha para trás, quando o ídolo mudo fala, quando o sujeito experiência o objeto enquanto estranho e sente a necessidade daquilo que Foucault chama de uma metafísica do objeto, ou, mais exatamente, uma metafísica daquela profundidade nunca objetificável da qual os objetos emergem para o nosso conhecimento superficial (2004, p.156-157) (tradução nossa)

Embora configurem duas atitudes ou percepções diferentes, elas se entrelaçam no resultado dos trabalhos e por isso geram essa palavra composta, *objetocoisa*.

Então é a partir do mundo dos *objetcoisas* que realizo processos atravessados pelos gestos de inventários, coleções, memória, o lugar do *Homo Faber* e a produção do mundo. A palavra inventário me levou ao desenvolvimento de uma série de invenções que partiam da tentativa da (Re)fabricação de objetos mudando sua função e significação por via de desenho e escrita.

É importante destacar que essa pesquisa e produção não seriam possíveis se não existisse um exercício constante de tentar enxergar o trivial, o banal, aquilo que de tão evidente ninguém mais vê ou se importa. Mas é justamente no cotidiano que a vida se faz e são as pequenas percepções, as mais ordinárias, ou melhor infraordinárias, que podem nos dizer muito do que o nosso olhar anestesiado já não percebe. O escritor francês Geroges Perec, nos convida com um texto propositivo:

> Descreva sua rua. Descreva para um outro. Compare. Faça um inventário de seus bolsos, sua bolsa. Pergunte-se sobre a procedência, o

> uso e o destino de cada objeto que você carrega. Questione suas colheres de chá. O que existe sob o seu papel de parede? Quantos gestos são necessários para compor um número de telefone? Por que? Por que não se pode comprar cigarros em mercearias? [na França cigarros são vendidos em tabacarias] Por que não?
>
> Importa-me pouco que estas questões sejam aqui fragmentárias, apenas indicativa de um método, mais de um projeto. Eu me preocupo muito com o fato de parecerem triviais e fúteis: é precisamente isso que as torna tão, se não mais, essenciais do que muitas outras através das quais tentamos em vão capturar a nossa verdade. (1989, p.13).
>
> (tradução nossa)

Ver é apenas o primeiro passo, precisamos olhar, reparar com afinco, pois de fato como nos sugere o artista espanhol Antoni Muntadas, com sua potente frase, repetidas e espalhadas pelas cidades *Percepção requer envolvimento!* Esse envolvimento que o artista aponta e nos convoca a praticar viria pela aproximação verdadeira com o visto e, dessa aproximação uma implicação mais acentuada com o percebido. Perceber pode mudar o percebido, segundo Michel Serres, e segue: "Nossa percepção se oporia, então, à entropia das coisas? Existiríamos como faróis?" (2013, p.73). Como podemos nos opor à entropia das coisas? O que podemos nós? O que sabemos nós sobre o tempo e as coisas? O autor ressalta que a filosofia, a arte e a literatura não cessam de engendrar novas formas de "sustentar" o mundo. Nossas percepções fazem o mundo, ou melhor, o criam. "Quanto mais percebemos o mundo, mais o mundo existe e menos ele se arrisca fracassar" (2013, p.83).

As teorias da percepção, como a fenomenologia de Merleau-Ponty, já apontavam sobre quanto o nosso olhar é solicitado pela experiência de nosso próprio corpo, descobrindo em todos os outros objetos uma força de expressão, alegando que não há distância entre as coisas e nós. Perceber a materialidade que formamos e acumulamos, incluindo o que vai de nossas casas aos oceanos, implicaria uma maior consciência da sua "agência" sobre nós e o meio ambiente e, com isso, um consumo mais consciente.

Passei a procurar por esses *objetocoisas* desde o cotidiano, na literatura, em álbuns de marcenaria do sec. XIX. E desse processo, crio ficções próximas à realidade do mundo no séc. XXI. Esse processo de investigação, inventário e criação resultam em *desenhobjeto* (quando meus desenhos reinventam os objetos), proposições inventariantes (ações de inventários em desenho direto nos locais), desenhos grandes por via de carimbos em nanquim, e publicações artísticas (livros de artista por onde as ficções também aparecem).



Fig. 3. Helene Sacco Coleção de Escrivaninhas. Modelo: Escrivaninha de casal com cadeira dobradiça. De Georges Perec para Sylvie e Jérôme. Nanquim sobre papel canson A4. Março de 2013. Série objetos da Literatura. Fotografia: acervo da artista.

Nesse momento da produção o método de Inventário passa a ser uma palavra-conceito-operatório que dentro da pesquisa preserva o significado que traz de sua raiz etimológica: uma ligação forte com a palavra invenção. Se formos buscar a etimologia da palavra invenção chegamos à palavra latina *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos. Essa raiz etimologica indica também um caminho a ser seguido, uma procura, uma prática de tateio, experimentação que implica também um processo as voltas com a duração (KASTRUP, 2007, p.27). Portanto, inventário e invenção implicam o tempo e se fazem a favor da memória não como corte, mas como composição e recomposição incessante de encontros, coletas e registros do mundo. Inventário e invenção nesse sentido, por vias oblíquas, se aproximariam do campo da

poiésis no fazer criativo que parte da coleta e descoberta de coisas.

A coleção de escrivaninhas foi realizada por um inventário na literatura, procurando por momentos em que o autor descrevia minuciosamente um objeto, como uma técnica de tateio. Passei a me interessar pela forma como os objetos são percebido na literatura, pela riqueza de detalhes e a percepção mais alargada que vai muito além da funcionalidade. A partir dessas descrições desenhei parte por parte, seguindo as imagens, texturas e interpretações que me surgiam durante a leitura do livro. Realizei na época três desenhos de escrivaninhas inventariadas da literatura e os títulos sugerem que o verdadeiro criador do objeto narrado é o autor do livro para determinada personagem do enredo, uma brincadeira com a possibilidade da criação de algo a partir da palavra.



Fig. 4. Helene Sacco. Instalação com desenhos da ação inventariante com a mala-escrivaninha, objeto inventado para essas ações. 2013. Fonte: acervo da autora.

Os inventários de objetos em desenho me provocaram a procurar por eles em livros especializados na invenção e fabricação de objetos. A medida que ia encontrando *objetocoisas* estranhos ou curiosos, estes passavam a desdobramentos em novos trabalhos. Passei a transformar todos os objetos que já havia desenhado nas ações em carimbos, promovendo assim a possibilidade de expansão e multiplicação de um desenho que existia originalmente no interior do meus diários de processo. Inventei então um processo de produção de desenhos em série, uma espécie de "fábrica de desenhos".



Fig. 5. Álbum francês de marcenaria do séc. XIX.

A coleção de objetos inventariados e inventados começou a crescer e passei a me perceber como uma inventora de novos objetos, bem como uma fabricante. Foi então que percebi que os carimbos (Fig. 6, 7, 8) que me permitiam a repetição de um desenho, poderiam ser entendidos como um aparelho de criação de objetos em série.

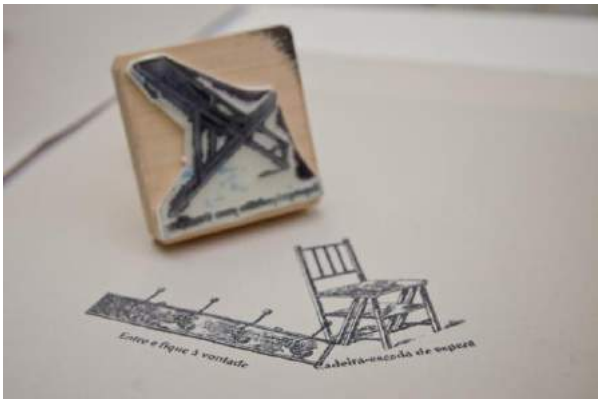


Fig. 6. Carimbos desenvolvidos a partir de desenhos das ações inventariantes e da apropriação de imagens dos álbuns e enciclopédias antigas. 2014. Fonte: acervo da autora.



Fig. 7. Detalhe da coleção de carimbos, 2016. Fonte: acervo da autora.

A quantidade de objetos inventariados, motivou a produção de algo que seria inevitável, já que tudo que produzimos um dia tem um fim. Passei a pensar em situações onde todos aparecessem ao mesmo tempo, e assim surgiu a série de desenhos de grandes proporções com a ideia de In(ser)víveis, em 2015. Dessa ideia de quantidade de objetos diferentes e sua multiplicação, tem oriegm em 2016 a *(Re)fábrica de objetos* com mais de 120 carimbos diferentes, contando com os que havia desenvolvido ao longo dos anos de pesquisa e produção artística. Todos eles com uma origem em específico no mundo. Seja em enciclopédias, possuindo então um título e uma página, seja em ações inventariantes em locais diferentes onde também, da mesma forma possuem todos um dono, uma localização, um endereço. Enfatizando que todo inventário faz surgir algo que em princípio não sabíamos da existência, assim como na invenção as coisas passam a existir e ocupam um lugar no mundo.

A ideia da criação de um desenho que apresentasse o acúmulo, o excesso de objetos era a intenção inicial desse trabalho, depois fui notando que essas imagens que apresentavam essas questões e que traziam em desenho objetos tão comuns que todos temos em casa, promoviam nas pessoas um processo de atenção e procura pelos objetos na grande montanha de coisas e que esse gesto instaurava uma processo de reflexão sobre consumo, descarte, e criação de sentido ao que escolhemos para fazer parte de nossas vidas.



Fig. 8. Registro do processo de desenho através dos carimbos. 2016. Fonte: acervo da autora.



Fig. 9. Helene Sacco. Objetocoisa, nº5, Série In(ser)víveis, 2016. Impressão com carimbo e Nanquim sobre papel, 190x150cm. Fonte: acervo da autora.

Então, quando fui convidada para realizar uma exposição individual na UFCSP, surgiu a oportunidade de criar um ambiente onde a lógica da multiplicação por via do desenho dos carimbos sugerisse uma fabricação sem fim de objetos. A montagem da instalação com os trabalhos dessa série valorizaram a multiplicação e valorizam o desenho dos carimbos, algo que teve origem num outro momento da pesquisa e que passava por um processo de ressignificação e construção de sentido. Na sala, bem ao centro, dispus uma estante apresentando parte da coleção (Fig. 9) e nela disponibilizei folhas de papel jornal e reciclável para o público participar e levar para casa um registro de sua participação e interação no espaço expositivo.



Fig. 10. Detalhe da obra acima apresentada. Fonte: acervo da autora.



Fig. 11. Estante de coleção de carimbos. Exposição Objetocoisa, que ocorreu na UFCSPA em março de 2016. Fonte: acervo da autora.



Fig. 12. Detalhe da participação do público com a exposição. Fonte: acervo da autora.



Fig. 13. Imagem da Instalação Objetocoisa, na Sala de Artes da UFCSPA, em março de 2016.

Conclusões

Inventários, invenções e multiplicações no interior do meu processo artístico, são gestos criadores, mas sobretudo intensificadores de construção de sentido sobre o mundo, me comprovaram que não podemos cessar de olhar o mundo e questionar a origem das coisas. Segundo Maria Ester Maciel, os processos de inventário na Arte e na Literatura comprovariam a incessante necessidade humana de procurar ordenar, dar sentido ao caos do mundo, mas de forma a expor o limite e o fracasso das formas utilizadas pelos mecanismos burocráticos racionalistas do mundo contemporâneo (MACIEL, 2009, p.70). Essa proposta de aproximação entre trabalho artístico e público (Fig. 10), proporcionou um envolvimento maior com as ideias e conceitos de reprodutibilidade, multiplicação, excesso, descarte, obsolescência programada, o tempo das coisas e a durabilidade do mundo. Percebi através desse trabalho que a arte pode promover rupturas, aberturas perceptivas onde tudo já parece banal ou tido como algo normal. Então caberia a arte o papel de cisão nos gestos que repetimos sem nem mesmo pensar? Teria ela a capacidade de romper com o instituído? Parece que sim, e com essas produções artísticas que vão na contramão da lógica dominante, sigo questionando e propondo experiências perceptivas. Os processos inventariantes seguem, afinal de contas a cada três minutos um novo objeto surge no mundo.

REFERÊNCIAS

[1] BAUMAN, Z. Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. São Paulo, Editora Zahar, 2009.
[2] BENNETT, Jane. Vibrant Matter: A Political Ecology of Things, Duke University Press Durham, London, 2010.
[3] LATOUR, Bruno. Une sociologie sans objet? Remarques sur l'interobjectivité. In: Objets & Mémories. Sous la direction de DEBARY, d'Octave et TURGEON, Laurier. Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris: Les Presses de l'Université Laval Québec, 2007. p. 37-57.
[4] POTTS, Ruth; SIMMS, Andrew Simms. *The New Materialism*. London. Edition; bread, print & roses, 2012.
[5] BAUDRILLARD, Jean. O sistema dos Objetos. São Paulo: Editora Perspectiva 4ª ed., 2006.
[6]CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 1. Artes do Fazer. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.

[7] ARENDT, Hannah. A condição Humana. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.
[8] MAFFESOLI, Michel. A contemplação do mundo. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
[9] MITCHELL, W. J. T. Migrating images: totemism, fetishism, idolatry. In: STEGMANN, P. ; SEEL, P. (eds.). Migrating images. Berlin: House of World Cultures, 2004.

[10] PEREC, Georges. L'infra-ordinaire. Paris: Éditions Seuil, 1989.

[11] SERRES. Michel. Tempo, erosão: faróis e sinais de bruma. In: O tempo passa. Tradução e notas Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

[12] KASTRUP, Virgínia. A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

[13] MACIEL, Maria Esther. As ironias da ordem: coleções, inventários e enciclopédias ficcionais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

A VISUALIDADE NAS NARRATIVAS DE ALAIN ROBBE-GRILLET E CHICO BUARQUE DE HOLLANDA

THE VISUAL ASPECT IN ALAIN ROBBE-GRILLET AND CHICO BUARQUE DE HOLLANDA'S NARRATIVES

Janio Davila de Oliveira[1]
Lucas da Cunha Zamberlan[2]

[1] Aluno do Programa de pós-graduação em letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsistas capes. E-mail: <janio.davila@hotmail.com>

[2] Doutor em literatura pelo Programa de pós-graduação em letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: <lucaszamberlan@yahoo.com.br>

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é fazer uma análise comparativa entre o romance *La Jalousie* (1957), traduzida no Brasil como O *ciúme,* de Alain Robbe-Grillet, e Estorvo (1991), de Chico Buarque de Hollanda. O foco da análise será o aspecto visual das duas obras. A narrativa do autor francês é produzida num contexto de ruptura com as convenções do romance tradicional, dentro do movimento que ficou conhecido como Nouveau Roman, e num momento em que a linguagem cinematográfica invade cada vez mais a literatura. Enquanto isso, a obra do autor brasileiro é lançada numa época em que a imagem já é indissociável da vida social. Deste modo, busca-se no presente trabalho destacar como a visualidade aparece nessas duas narrativas verbais que compõe o corpus, atentando para as diferenças sociais dos seus contextos de produção.
Palavras Chave: Alain Robbe-Grillet; Chico Buarque, Visualidade

ABSTRACT

This research objective is to analyse the novels La Jalousie (1957), translated in Brazil as O ciúme, by Alain Robbe-Grillet, and Estorvo (1991), by Chico Buarque de Hollanda, in a comparative manner. The analysis focus will be the visual aspect of the two novels. The french author's narrative is produced in a context of rupture in relation to the traditional novel's conventions, inside a movement that came to be know as Noveau Roman, in a moment when the cinematographic language was invading literature. Meanwhile, the brazilian author's novel is released in a age when the image and social life are already inseparable. This way, we'll try, in the present research, to explain how the visuality appears in the two verbal narratives that make up the corpus, attempting to the social differences in it's contexts of production.

Keywords: Alain Robbe-Grillet, Chico Buarque; Visual aspects

Introdução

Embora Chico Buarque de Hollanda seja conhecido, tanto nacionalmente, quanto internacionalmente, como um dos maiores cantores e compositores brasileiros, o artista sempre se manteve muito próximo do meio literário. As letras das suas canções sempre estiveram muito próximas da poesia, sendo que em 1965, chegou a musicar o poema de João Cabral de Melo Neto, *Morte e Vida Severina*. No entanto, a sua entrada definitiva na literatura se deu em 1967, quando escreveu o texto teatral *Roda Viva*, que seria dirigido por José Celso Martinez Corrêa. A peça, que enfrentou a truculência da polícia durante a sua exibição, se tornou uma obra emblemática das adversidades enfrentadas pelos artistas brasileiros durante o período ditatorial. Após *Roda vida*, seguiram-se *Calabar: o elogio da traição* (1973), escrita em parceria com Ruy Guerra, *Gota D'agua* (1975), escrita em parceria com Paulo Pontes e *Ópera do malandro* (1978), uma adaptação para as clássicas *Ópera dos mendigos*, de John Gay, e *Ópera dos três vinténs*, do dramaturgo alemão Bertold Brecht. Já na década seguinte, em 1983, escreveu sua última peça, *O grande circo místico*, encerrando sua carreira como dramaturgo.

Concomitante a sua carreira musical e teatral, Chico Buarque já havia em 1974 se aventurado pela primeira vez na prosa, com a novela *Fazendo Modelo: uma novela pecuária* e em 1979, com o texto infantil *Chapeuzinho Amarelo*. Apesar do relativo sucesso de sua carreira como dramaturgo, seu trabalho com a prosa passou despercebido pelo público e crítica. Foi em 1991, com o lançamento do romance *Estorvo*, que Chico Buarque passou a chamar atenção também como escritor de narrativas.

Logo no seu primeiro romance,, Chico Buarque foi associado por alguns críticos ao Novo Romance Francês. A sua literatura com forte caráter imagético foi logo associada às obras do movimento do qual fez parte Alain Robbe-Grillet.

Muitas vezes, ao falar-se sobre o Novo Romance Francês, confunde-se *Nouveau Roman*, exclusivamente, com a estética proposta por Alain Robbe-Grillet e sua "literatura objetiva". Embora a obra de Robbe-Grillet seja uma das mais ilustrativas do movimento, tal como o autor tenha sido um dos nomes que mais defendeu a prática de uma nova forma romanesca, o Novo Romance foi um movimento esteticamente plural. Menos que designar uma escola literária, *Nouveau Roman* foi um termo utilizado pela imprensa e crítica especializada da época para se referir ao grupo composto por autores como Robbe-Grillet, Claude Simon, Nathalie Sarraute, Michel Butor, Claude Mauriac, entre outros. O objetivo deste grupo era subverter as convenções do romance tradicional, único valorizado pela crítica francesa da época segundo os novos romancistas.

Não constituindo propriamente um movimento unificado, é possível encontrar dentre as publicações destes autores o romance *La Jalousie* (O ciúme*)*, de Robbe-Grillet, em que o olhar obsessivamente descritivo e pretensamente objetivo do narrador se destaca e o enredo se dilui. Este caráter objetivo da literatura acabou se tornando uma marca da literatura de Alain Robbe-Grillet.

Quatro décadas depois, a maior parte dos novos romancistas, inclusive Robbe-Grillet já não vive e o movimento teve seu fim. No entanto, é possível perceber a influência que este movimento exerceu nas obras de muitos autores que vieram depois. Na literatura brasileira, acreditamos que um dos autores que mais manifesta características do *Nouveau Roman* em sua obra é Chico Buarque de Holanda. A obra do autor brasileiro apresenta elementos como a fragmentação das personagens, o caráter visual das narrativas, além da presença da *mise en abyme* e dos simulacros gerando uma série de representações dentro da própria representação, traços muito presentes na obra do autor francês.

Nosso foco aqui é atentar para o caráter visual que a obra de Chico Buarque apresenta e que a assemelha muito à obra de Alain Robbe-Grillet. Para fazer esta análise comparativa, utilizaremos o aporte teórico de autores como Roland Barthes (2007), Lucien Goldman (1976), Leyla Perrone-Moisés (1966), dentre outros. Também será de fundamental importância para o embasamento teórico a obra *Pour un Nouveau Roman* (Por um novo romance, 1969), escrita por Alain

Robbe-Grillet e considerada um dos mais importantes manifestos literários do século XX.

A narrativa objetiva de Alain Robbe-Grillet

Alain Robbe-Grillet é um dos principais nomes do movimento que ficou conhecido como *Nouveau Roman*. O movimento teve grande destaque na literatura francesa dos anos 50 e 60, buscando romper com o modelo romanesco tradicional. Embora o mundo já tivesse conhecido autores como Proust, Kafka, Faulkner, Jooyce, dentre outros que inovaram na técnica romanesca, a critica francesa ainda estava presa ao modelo de romance produzido durante o século XIX e que tinha como principal representante Balzac.

Os autores do *Nouveau Roman* buscaram produzir obras que rompessem com aquela forma já consolidada. Deste modo, produziram obras que inovaram na representação do indivíduo, na forma de apresentar a intriga, na descrição do espaço, entre outros aspectos. É importante que fique claro, que não existe uma estética comum a todos os novos romancistas. Cada um deles publicou uma obra singular, diferente dos outros escritores. A denominação de Novo romance tem mais a intenção de designar o grupo de autores, do que uma estética especifica.

O modelo contra o qual se insurgem estes autores se consolidou no século XIX. Até então a literatura se reservou aos temas ditos elevados, grande parte das vezes mitológicos ou cristãos. As personagens representadas se resumiam a nobres, quase sempre caricatos, que não enfrentavam grandes problemas existenciais ou morais. A linguagem deveria ser elevada e se distinguir de qualquer linguagem cotidiana, a ponto de literatura ser sinônimo de belas artes. A visão da obra era a das classes dominantes, sendo o povo personagem apenas nas comédias ou em obras satíricas.

Alain Robbe-Grillet foi um dos principais nomes do movimento, também um dos poucos a aceitar o rótulo de novo romancista. Seus romances ficaram caracterizados pela tentativa de alcançar a objetividade das descrições. Robbe-Grillet abre mão da psicologia presente no romance burguês para dar ênfase a uma narrativa com forte caráter visual. O narrador onisciente que possuía a capacidade de invadir os pensamentos do herói e narrar o mundo pela sua perspectiva interior, agora tem como seu principal instrumento o olhar.

As representações produzidas por Victor Hugo, Balzac, e outros mestres do século XIX, na visão de Robbe-Grillet, não davam mais conta do homem daquele momento. Este sistema de superação deveria ser o caminho da história da literatura. Para o autor, Flaubert escreveu o novo romance de sua época, assim como ele próprio fazia agora, e assim como outros deveriam fazer no futuro, quando o modelo atual já estivesse esgotado. É nesse ponto que residem muitas das críticas recebidas pelas ideias de Alain Robbe-Grillet. Seus críticos logo o acusaram de conceber o romance de modo evolucionista.

A busca dos autores pelo realismo e pela precisão mimética chega aos extremos quando desta busca surge uma nova escola literária: o naturalismo. A busca pelo real agora passa a ter a pretensão de ciência. O romancista deve não apenas ser um criador, mas também um cientista. Claramente influenciado pelo positivismo do francês Auguste Comte, é justamente na França que o naturalismo surge com mais força. Um dos seus maiores nomes é Émile Zola.

A minuciosa descrição dos objetos nas obras de Robbe-Grillet foi um dos principais choques causados pela sua literatura, logo acusada de desumanizar o personagem, ao colocar na mesma hierarquia homem e objeto.

As descrições buscam o máximo de objetividade, às vezes descrevendo exaustivamente cada objeto, sem hierarquia entre eles. Inclusive sem hierarquia entre homens e objetos. Os novos romancistas que tentaram praticar este tipo de narrativa buscaram romper com as descrições psicológicas, em que as coisas eram descritas conforme o estado de ânimo de quem as descrevia. Tanto os homens, como os objetos apenas estão no mundo, e as coisas têm suas características próprias independentemente do olhar que o sujeito lance a elas.

Leyla Perrone-Moisés [1] associa essa atitude descritiva às intenções da fenomenologia. O real existe e não espera pelos julgamentos do

ser humano para anexar a si próprio os fenômenos. O ceticismo diante das possibilidades da sabedoria humana faz com que a narrativa se limite à afirmação da existência dos objetos, sem qualquer conjectura mais avançada. Perrone-Moisés aponta o século XX, então em andamento, como o século da intoxicação visual, devido ao grande número de formas imagéticas que chegam todo dia às pessoas, como a televisão, o cinema e os cartazes publicitários. Tanto que é possível perceber um forte diálogo entre os autores do Novo Romance e o cinema. O próprio Alain Robbe-Grillet foi roteirista e diretor. Segundo Leyla-Perrone Moisés, na literatura praticada por muitos novos romancistas:

> O olhar do romancista se movimenta como uma câmera, registrando implacavelmente tudo o que cai sob seu olho, o grande e o pequeno, o significativo e o insignificante, e não como olhar humano, que seleciona os objetos por razões subjetivas e só vê realmente o que lhe interessa [2].

Deste modo, a descrição passa a desempenhar um papel fundamental na obra de Alain Robbe-Grillet. Roland Barthes (2007) trata da literatura de Roobe-Grillet no famoso ensaio *Literatura objetiva.* O crítico francês afirma que no romance tradicional a descrição não está submetida a nenhuma técnica, de modo que o romancista, inocentemente, mistura o que vê, o que sabe com o que sua personagem vê e sabe. Logo, uma página de Stendhal implica muitas consciências narrativas, em um sistema de visão impura, pois a qualidade era absorvida por outros valores. Em contraposição, nas palavras de Barthes:

> em *La Jalousie*, e em *La Modification*, em todas as outras obras do Novo Romance, acredito, a visão, uma vez inaugurada sobre um postulado preciso, é como que traçada em uma única linha, sem nenhuma intervenção daquelas consciências parasitas que permitiam à subjetividade do romancista intervir em sua obra [...] Por outras palavras, o mundo é falado de um só ponto de vista, o que modifica consideravelmente os respectivos "papéis" da personagem e do romancista. [3].

A minuciosa descrição dos objetos nas obras de Robbe-Grillet foi um dos principais choques causados pela sua literatura, logo acusada de desumanizar o personagem, ao colocar na mesma hierarquia homem e objeto. Robbe-Grillet se defende dessas acusações no artigo *Natureza, humanismo e tragédia*, publicado em 1953. O autor afirma que o "humanismo decide escolher o homem como justificativa de tudo".[4] A narrativa tradicional convencionou descrever os objetos antropomorfizados, de modo que o homem descreve as coisas de acordo com seu estado de ânimo. Logo, a metáfora não é inocente. Ao falar que a paisagem é triste, por exemplo, o narrador desloca a paisagem para um segundo plano, tirando a sua importância, e concentrando a atenção no seu sentimento. Quem está triste é o homem, a paisagem apenas encontra-se ali, apenas existe. É do citado artigo a emblemática passagem:

> O homem olha o mundo, e o mundo não lhe devolve o olhar. O homem vê as coisas e percebe, agora, que pode escapar do pacto metafisico que outros concluíram por ele, outrora, e que com isso pode escapar também à sujeição e ao medo. Que ele pode... que poderá um dia pelo menos. [3]

Nesta lógica, um utensilio não passa de matéria, forma e finalidade. O homem utiliza um martelo, ou qualquer outro objeto que possa lhe ser útil para determinada tarefa, e após o seu uso, esse objeto não passará de um dentre tantos outros. Lucien Goldmanm (1976) vê no tratamento dado por Alain Robbe-Grillet aos objetos a manifestação do conceito que Karl Marx denominou de *fetichismo da mercadoria* e que a crítica literária marxista pós-Lukács adotou sob o nome de *coisificação*. No processo de coisificação, o homem tem seus valores individuais reduzidos e transformados em propriedades de coisas, restando como realidade o indivíduo privado de sua ligação imediata, concreta e consciente com o mundo. A sociedade cuja literatura de Robbe-Grillet é fruto não é a mesma de Flaubert e Stendhal. A biografia e a psicologia do homem "perderam toda sua importância primordial e passaram ao nível da anedota e do episódio acidental" [5]

Uma das obras em que este caráter visual fica mais evidente é o romance *O Ciúme*. É difícil falarmos que o romance possuí uma história. A obra, divida em 7 seções, contém apenas as narrativas e descrições de um sujeito que relata tudo que está em seu campo visual. As cenas não têm uma cronologia linear. Muitas vezes são repetidas. Narradas com pequenas variações e por diferentes perspectivas. Um exemplo é a cena em que ele observa a plantação de bananas.

> O traço de separação entre a zona inculta e o bananal não é perfeitamente reto. É uma linha quebrada de ângulos que alternadamente avançam e recuam, cada ponta pertencendo a uma parcela diferente, mas de orientação quase sempre idêntica. [...] Bem em frente da casa um grupo de bananeiras marca o ponto mais elevado atingido pela plantação nesse setor. A faixa que termina aqui é um retângulo. O sol já não é visível, ou quase não é, entre os penachos de folhas. [6]

Na passagem exposta, é possível perceber que o narrador detalha a paisagem como se descrevesse uma pintura cubista. Ele recorre à linhas, ângulos e formas geométricas para descrever a disposição da plantação dentro do seu campo visual. A luz do sol, assim como em muitas passagens da obra, também é de fundamental importância nas descrições do narrador.

A narração é realizada por um personagem que participa diretamente da história, mas que, no entanto, em momento algum usa a primeira pessoa do discurso. O efeito desta tentativa de apagamento de si mesmo feita por parte do narrador reforça ainda mais a pretensa objetividade da narração. Tudo a que o leitor tem acesso na obra é o que está diante do campo visual de quem narra.

A narrativa de *O ciúme* vai além de romper com o modelo linear de contar uma história, visto que após o término da leitura, é inútil ao leitor tentar juntar as peças e formar uma cronologia de acontecimentos. *O ciúme* se divide em nove fragmentos, em que os acontecimentos são narrados diversas vezes, com pequenas variações em que, algumas vezes, uma versão contradiz a outra. A diferença entre as versões de cada acontecimento chega a impossibilitar o leitor de saber se determinado fato está sendo narrado mais de uma vez por um ângulo diferente, ou já se trata de um outro acontecimento similar ao anterior.

O ciúme, que dá título à edição brasileira do romance, jamais é apresentado de forma explícita. Se pode perceber uma certa irritação do narrador com Franck. Apesar da aparente objetividade no seu discurso, o marido acaba revelando o ciúme que sente da relação entre Franck e A..., sua esposa. Há sempre uma atenta observação que não deixa escapar os mínimos detalhes nos momentos em que a amada e o seu rival estão interagindo.

Chico Buarque e Estorvo

Embora já consagrado nacionalmente como cantor e compositor, foi em 1991 que Chico Buarque de Hollanda estreou como romancista. Seu primeiro livro, Estorvo, dividiu a critica especializada e os leitores. A narrativa de Chico Buarque causou algum espanto entre aqueles que esperavam ver no romance uma espécie de extensão da obra musical do artista. No entanto, Estorvo é um romance ousado em termos formais. A cronologia não é lógica, assim como as ações do protagonista, que por sua vez, é diferente de qualquer personagem presente nas canções de Chico.

A atmosfera onírica, a falta de sentido nas ações do protagonista, tal como sua inércia diante de um mundo que parece o carregar como a correnteza faz com um entulho, tornam *Estorvo* um romance em que o leitor dificilmente tem alguma certeza sobre os fatos.

Apesar de *Estorvo* não conter descrições tão minuciosas como as apresentadas por Alain Robbe-Grillet, ainda assim Chico Buarque produz uma narrativa com forte caráter visual. Mesmo não sendo frequente encontrarmos na obra do autor brasileiro as longas paradas do olhar que se detêm sobre um objeto para explorá-lo à exaustão, como na obra do autor francês, o sujeito da enunciação ainda tem um grande cuidado em expor o que aparece diante do seu campo de visão. Menos associado à pintura, e mais associado ao cinema, *Estorvo* imprime muitas vezes um ritmo frenético, como o de uma câmera circulando pelo espaço,

sendo manipulada por alguém que não tem muita certeza do que deseja focar.

O que torna singular tal narrativa é o fato de que, se ela produz imagens como se emulasse o movimento de uma câmera, esta câmera apresenta um olhar deformado, como o de um olho mágico.

> Para mim é muito cedo, fui deitar dia claro, não consigo definir aquele sujeito através do olho mágico. Estou zonzo, não entendo o sujeito ali parado de terno e gravata, seu rosto intumescido pela lente. Deve ser coisa importante, pois ouvi a campainha tocar várias vezes, uma a caminho da porta e pelo menos três dentro do sonho. Vou regulando a vista, e começo a achar que conheço aquele rosto de um tempo distante e confuso. Ou senão cheguei dormindo ao olho mágico, e conheço aquele rosto de quando ele ainda pertencia ao sonho. [7]

A passagem inicial de *Estorvo* dá a tônica do que o leitor encontrará nas páginas seguintes do romance. O protagonista olha pelo olho mágico e vê o rosto do outro "intumescido pela lente", como é normal nesse tipo de dispositivo. Durante a progressão da obra, serão muitos os momentos em que o narrador não terá certeza daquilo que está vendo. Outro elemento que fará com que o leitor sempre desconfie do que está sendo relatado, é a aura onírica que se instaura na obra. Às vezes o narrador apresenta o olhar de alguém que está entre desperto e adormecido, como no presente caso, ou no episódio em que dorme no quarto da fazenda e vê a menina roubá-lo, sem conseguir reagir devido ao seu estado de sonolência. No entanto, em outros momentos, desconfiamos da sanidade do narrador, que sente náuseas, tonturas e desmaios. É impossível sabermos o estado mental de quem narra. *Estorvo* não delimita as fronteiras entre sonho, alucinação e realidade.

Como já foi assinalado, é mais fácil associar à técnica narrativa de *Estorvo* ao cinema do que à pintura. As descrições apresentadas são menos estáticas do que as de Robbe-Grillet, o olhar de quem narra é mais inquieto, repousando pouco tempo sobre as coisas. No entanto, ainda é possível perceber momentos em que o narrador se aproxima do pincel do pintor. Assim como em *O ciúme*, o narrador de *Estorvo* recorre, algumas vezes, à geometria para descrever os objetos e paisagens. A casa da sua irmã é descrita como tendo formato de uma "pirâmide de vidro", mesma forma que imagina ter o banheiro em que sua irmã toma banho "uma pirâmide forrada de espelhos'. Quando chega à casa de sua irmã, encontra uma festa em que as pessoas se reúnem no gramado "formando uma sequência de círculos".

Todavia, não é somente na forma de descrever que podemos encontrar semelhanças entre *Estorv*o e *O ciúme*, mas também pelo conteúdo da descrição. Embora mais econômica e menos detalhada, o protagonista da obra brasileira também descreve o bananal que avista:

> Eu me lembrava de bananeiras, não de uma lavoura assim exuberante. O bananal cobre toda a vertente posterior do vale. Nas trilhas regulares entre as bananeiras, foram cultivados arbustos de folhas agudas e tensas, e como que umas espigas marrom-bronzeadas nas extremidades de seus galhos mais altos. Sem se importar com o velho, homens e mulheres descartam as folhas e colhem as inflorescências com mãos oblíquas, furtivas, [8]

Podemos perceber que na passagem transcrita não há preocupação em ocultar os sentimentos de quem narra. A imagem do presente bananal é comparada pelo narrador à imagem guardada na sua memória. A lavoura é classificada por ele como "exuberante", um adjetivo que não esconde a impressão positiva causada pela paisagem. Os arbustos contêm folhas agudas e tensas, sendo que a segunda qualidade, claramente, antropomorfiza as folhas, dando a elas características humanas. Tal descrição vai ainda mais longe ao tentar adivinhar os sentimentos das pessoas inseridas naquela paisagem, homens e mulheres que "sem se importar com o velho" fazem o seu serviço.

Outra diferença entre *Estorvo* e *O ciúme* reside na significação dos objetos. Segundo Barthes (2007), na literatura de Alain Robbe-Grillet, o objeto é desprovido de significações. "O objeto deixa de ser um núcleo de correspondências, uma profusão de sensações e de símbolos: é somente uma resistência

óptica. [9] Em Chico Buarque o objeto nunca se encontra presente de forma inocente.

A cancela da propriedade rural escancarada e presa no barro evidencia o abandono e o descuido do local. O videogame jogado pelas crianças no sítio evidencia a chegada da tecnologia aos meios mais arcaicos, criando um estranho contraste ao mostrar crianças maltrapilhas manuseando tal máquina[27]. A descrição da vestimenta do cunhado para o jogo de tênis também é representativa. "Usa para fora do short uma camisa de malha mostarda com um jacaré no peito esquerdo" [10]. A minúcia na descrição da camisa não é gratuita, visto que o jacaré é o símbolo de uma das grifes mais caras do país e, páginas antes, a menina que habita o sítio foi descrita usando uma camiseta com a propaganda de um deputado.

A descrição dos objetos muitas vezes evidencia o caos e desordem dos cenários pelo qual transita o protagonista. A casa de sua irmã apresenta uma extravagante arquitetura que logo entra em conflito com o projeto paisagístico.

> A casa da minha irmã é uma pirâmide de vidro, sem o vértice. Uma estrutura de aço sustenta as quatro faces, que se compõem de peças de blindex em forma de trapézio, ora peças fixas, ora portas, ora janelas basculantes. As poucas paredes interiores de alvenaria foram projetadas de modo que quem entrasse no jardim poderia ver o oceano e as ilhas ao fundo, através da casa. Para refrescar os ambientes, porém, mais tarde penduraram por toda parte cortinas brancas, pretas, azuis, vermelhas e amarelas, substituindo o horizonte por enorme painel abstrato. Também originalmente, o pátio circular no bojo da casa abrigava um fícus, cuja copa emergia no alto da pirâmide frustrada. Sucedeu que a casa, quando ficou pronta, começou a abafar o fícus que, em contrapartida, solapava os alicerces com suas raízes. O arquiteto e o paisagista foram convocados, trocaram acusações, e ficou patente que casa e fícus não conviveriam mais. [11]

A descrição da casa possibilita perceber que ela foi projetada menos com base na comodidade do que em aspectos estéticos. Com o passar do tempo, o clima do lugar obrigou os proprietários a modificarem o seu planejamento inicial e a substituir a vista para o oceano e as ilhas por um mosaico de cortinas. A árvore plantada também não foi a melhor escolha. O fícus, uma árvore de origem asiática, é geralmente utilizada na decoração de ambientes internos enquanto pequena. No entanto, sua escolha como parte fixa da paisagem é, evidentemente, um erro, visto que a planta pode alcançar até trinta metros de altura. O conjunto da paisagem como um todo mostra a pretensão de uma elite a expor seus gostos sofisticados, sem levar em conta a funcionalidade do ambiente.

Como já assinalamos, se em Robbe-Grillet o objeto é só superfície, não se referindo a nenhuma realidade exterior á obra, em *Estorvo*, o objeto pode ser lido como metáfora.

> A casa livrou-se do fícus, mas nem assim parece satisfeita com o terreno que lhe cabe, o jardim que a envolve toda, o limo que pega nas sapatas de concreto, a hera que experimenta aderir aos vidros. Nessa disputa o jardineiro tomou as dores da casa, e passa os dias arrancando a hera, polindo o concreto, podando o que vê pela frente. Um dia, tomado de cólera, saiu revirando os canteiros, eliminou as hortênsias, e teria reduzido o jardim a um campo de golfe, se minha irmã não interviesse [12].

A arvore que insistia em crescer demasiadamente para os padrões do lugar logo se torna vítima da ira do jardineiro, que deseja podar tudo na sua ânsia higienista. Andréia Delmascio, na obra *A máquina de escrita (de) Chico Buarque*, a partir da leitura das ideias do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, aponta a existência de um espirito de jardinagem como caraterístico do Estado Moderno. O objetivo deste modelo higienista é aparar as arestas, isto é, suplantar a desordem e espontaneidade de certos mecanismos sociais. Um exemplo do perigo de tais ideias pode ser visto na "solução final" para o "problema judeu". A necessidade de dominação das forças naturais, tal como o desejo de eliminar as arestas sociais

[27] Lembrando que a primeira edição de Estorvo data de 1991, época em que o videogame ainda era um imponente símbolo do avanço tecnológico.

indesejadas, solicitam cada vez mais as imagens dos instrumentos de poda, o ancinho, o corte de ervas daninhas, e do sacrifício dos botões prematuros. Sendo assim, criminosos, loucos, viciados em drogas, desempregados, entre outros, são tratados como grama crescida desordenadamente. Essas "ervas daninhas" para o Estado jardineiro são recorrentes em *Estorvo*, incluindo o próprio narrador.

> É possível olhar o *Estorvo* de muitos ângulos, mas o que interessa aqui especialmente, é acompanhar o percurso do narrador enquanto elemento social que escapole e põe em xeque a plenitude da ordem e da segurança tão almejada pelos habitantes pós-modernos da cidade de vidro. [13]

O protagonista de *Estorv*o pode ser enquadrado nesta categoria de elemento prejudicial ao bem-estar social a qual o estado jardineiro almeja eliminar. Ele não tem emprego, ou seja, não produz lucro para a sociedade em que vive. Se sustenta com a mesada da irmã. É um criminoso. Rouba joias e as troca por uma mala de maconha. Sua sexualidade é uma incógnita, visto que a relação que manteve com o amigo no passado não é exposta de forma clara. As lembranças que ele tem com o outro são sempre repletas de sugestões sexuais, mas que não esclarecem qual o grau de envolvimento realmente existente entre os dois. Sendo assim, também é posto em xeque o seu enquadramento dentro do modelo heteronormativo vigente na sociedade ocidental. Ainda em relação a sua sexualidade, mais uma vez através de sugestões, a narrativa insinua uma atração erótica presente na sua relação com a irmã. O incesto, como sabemos, encontra-se entre os desvios sociais, historicamente, menos aceitos dentro da cultura do ocidente. Basta lembrarmos de um dos textos fundadores da nossa literatura, o *Édipo Rei*, de Sófocles.

A desarmonia em *Estorvo* não se dá somente entre as coisas. Também é notável o descompasso entre os homens e os objetos, sendo que em alguns casos, os primeiros se transforam nos segundos, ressignificando o processo de *coisificação* já presente nas obras de Alain Robbe-Grillet. A fragmentação do indivíduo chega ao ponto de que o próprio corpo do indivíduo se fragmenta e se transforma em coisa. Quando presencia uma cena de assassinato, são só os pés do morto que o protagonista enxerga. Ele se surpreende, porque não vê pingar sangue. Os pés não passam de um objeto sem vida. Ao viajar de ônibus, descobre que seu colega de assento é um cadáver. "Vou reclamar, vou cutucar seu braço, mas quando olho as mãos do indivíduo, as mãos do indivíduo são de cera (1991, p.66). O corpo agora é reduzido a um par de mãos. Logo, percebe que o rosto é feito com a mesma cera com que foi feita as mãos. O que foi um homem, agora é um boneco de cera. O que surpreende o narrador, agora, é indiferença de todos diante do defunto. A morte não parece causar espanto em nenhum passageiro.

No entanto, a passagem que mais evidencia o caos e a desarmonia na relação entre sujeitos e objetos, é o momento em que o protagonista é levado pelo delegado, a mando do seu cunhado, até o sítio da família. A intenção do cunhado é reaver a propriedade pertencente à esposa e para isso se vale das suas relações com as autoridades. Ao entrar no automóvel com o delegado, o narrador percebe que o protagonista caminha em uma perna só e carrega nas mãos a prótese que deve ocupar o lugar da outra.

> Esse sujeito leva um susto quando o delegado toca a buzina, que ribomba na garagem, e acorre pulando num pé só. O que traz nas mãos é uma perna mecânica, que introduz pela janela e deposita no assento a meu lado, antes de se postar ao volante.[...] Aliso de leve o artefato, que é uma matéria plástica de cor acastanhada, essa que chamam cor-da-pele, embora a pele do dono seja bem mais escura. Penso que pode ser uma prótese alugada, ou importada às pressas, ou talvez ele a tenha preferido assim mesmo, após consulta ao catálogo. Há um encaixe de metal com presilhas logo abaixo do que seria o joelho, e meto a mão ali dentro para ver se a perna é oca. O sapato é clássico, envernizado e de bico fino, e as meias de seda estão coladas na canela; [14].

Percebe-se na passagem não apenas a fragmentação do corpo do indivíduo, tendo sua biologia misturada a materiais sintéticos, mas também a estranheza estética causada por esta relação; A pele do motorista é escura, enquanto a prótese, provavelmente, foi produzida para

uma pessoa de pele clara. É como se o objeto fizesse questão de evidenciar que está num local que não é o seu, e o corpo, por sua vez, assumisse que já não tem domínio sobre suas partes. Ao final da descrição, a forma como a perna mecânica está vestida, com sapatos de bico fino e meias de seda, lembra que o importante já não é o corpo em si, mas como este se apresenta socialmente.

Conclusões

Buscamos no trabalho apresentado, apontar algumas similitudes entre a obra do autor francês e do autor brasileiro, respeitando os contextos de produção de cada obra. As duas narrativas analisadas têm uma diferença de 40 anos entre suas datas de produção. Enquanto O ciúme é produzido em um período em que a imagem ainda causa fascínio à sociedade, Estorvo foi escrita no período que Fredirck Jameson denominou "a fase pós-moderna da imagem". Esta etapa corresponde ao período que tem início nos anos 70 e passa-se a viver na sociedade da imagem. Os indivíduos já convivem com o bombardeio de até mil imagens por dia, de modo que a superabundância de imagens se torna natural. Segundo Jameson "a ilusão de uma nova naturalidade surge quando já não há nenhuma distância com relação à cultura das imagens, quando já não podemos reconhecer a singularidade histórica ou a originalidade de nossa situação pós-moderna. [15]

REFERÊNCIAS

[1] PERRONE-MOISÉS, Leyla. *O novo romance francês*. São Paulo: São Paulo Editora, 1966
[2] PERRONE-MOISÉS, Leyla. *O novo romance francês*. São Paulo: São Paulo Editora, 1966, 33.
[3] BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés São Paulo: Perspectiva, 2007, 77.
[4] ROBBE-GRILLET. *Por um Novo Romance*. São Paulo: Documentos, 1969, 38.
[5] GOLDMANN, Lucien. *A sociologia do romance*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 174
[6] ROBBE-GRILLET. Alain.. *O ciúme*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, 20.
[7] BUARQUE, CHICO. *Estorvo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, 11.
[8] BUARQUE, CHICO. *Estorvo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, 80.
[9] BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés São Paulo: Perspectiva, 2007, 83.
[10] BUARQUE, CHICO. *Estorvo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, 114
[11] BUARQUE, CHICO. *Estorvo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, 14.
[12] BUARQUE, CHICO. *Estorvo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, 17.
[13] DELMASCHIO, Andréia. *A máquina de escrita (de) Chico Buarque*. Rio de Janeiro: 7letras, 2014.
[14] BUARQUE, CHICO. *Estorvo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, 130.
[15] JAMESON, Fredric. *Espaço e imagem*: teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

DESIGN DE CARTAZ: A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO FEMININO NA ALEMANHA NAZISTA

POSTER DESIGN: THE GRAPHIC REPRESENTATION OF THE FEMININE IN NAZI GERMANY

Joana Luisa Krupp[a],
Roberta Coelho Barros[b],

[a]*Centro de Artes/Universidade Federal de Pelotas, joana.krupp@gmail.com*

[b]*Centro de Artes/Universidade Federal de Pelotas,* robertabarros@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas objetiva compreender a representação feminina nos cartazes da Alemanha no período que abrange a ascensão e o declínio do partido nazista, de 1920 a 1945. A partir da problematização de conceitos como ideologia e cultura visual, utiliza-se o cartaz como exemplo de peça gráfica projetada para servir a agendas políticas, como dispositivo para difundir ideologias. De acordo com o viés modernista de Abraham Moles (1974), o cartaz caracteriza uma comunicação que possui duas partes inerentes, quais sejam, a mensagem semântica e a mensagem estética. É importante, finalmente, discutir cultura visual para contextualizar o período de produção e circulação dos cartazes selecionados. Para Hernández (2007), a expressão cultura visual diz respeito a interpretações críticas sobre as práticas culturais e sociais do olhar e também é caracterizada como um estudo de construções culturais e de experiências visuais ligadas ao cotidiano, às artes e à mídia e suas representações. A abordagem metodológica se dá com base na hermenêutica de profundidade de J.B. Thompson (1995) a qual contribui para a sistematização do trabalho a partir da contextualização da época, além da análise do material gráfico e da interpretação do conhecimento reunido na pesquisa.

Palavras chave: Design Gráfico; Cartaz; Feminismo; Propaganda; Cultura Visual.

ABSTRACT

This research, attached to the Postgraduate Program in Visual Arts of Federal University of Pelotas Arts Center aims to understand the feminine representation in German posters of the period covering the rise and fall of the Nazi party, from 1920 to 1945. From the problematization of concepts like ideology and visual culture, the poster is used as an example of a graphic piece projected to serve political agendas, as a device to spread ideologies. According to the modernist bias of Abraham Moles (1974), the poster characterizes a communication which has two inherent parts, that is, the semantic message and the aesthetic message. It is finally important to discuss visual culture to contextualize the period of production and circulation of the selected posters. To Hernández (2007), the expression visual culture refers to critical interpretations about cultural and social practices of the gaze and is also characterized as a study of social constructions and visual experiences connected to the daily life, arts, media and its representations. The scientific methodology is based on the depth hermeneutics of J.B. Thompson (1995) which contributes to the work's systematization from the contextualization of the period, besides the analysis of the graphic material and the interpretation of the knowledge gathered in the research.

Keywords: Graphic Design; Poster; Feminism; Propaganda; Visual Culture**.**

Introdução

Quando o ato de contar uma história não se faz possível através de relatos em primeira pessoa, podemos recorrer a documentos históricos e dados científicos apresentados em livros que se ocupam do tema. Porém podemos, também, nos debruçar sobre a produção imagética do período.

Se as imagens, enquanto práticas visuais, existem no cotidiano da humanidade há muito tempo, vide as pinturas rupestres, seu estudo assume um importante papel histórico capaz de fornecer ao morador do presente informações e aportes teóricos que possibilitam constatar a ocorrência de determinado fato ou evento.

O estudo das imagens assume um importante papel histórico capaz de fornecer ao morador do presente informações e aportes teóricos que possibilitam constatar a ocorrência de determinado fato ou evento. É possível que cada indivíduo perceba as imagens de forma característica, já que carrega consigo sua forma particular de ver o mundo, portanto, a definição da imagem não deve ser separada da definição de sujeito.

Desta forma colocamo-nos aqui enquanto designers que, como parte do cotidiano, trabalham com imagens e tem a exploração do mundo visual como parte importante da formação de seu repertório. Porém, neste trabalho, o interesse de pesquisa ultrapassa as práticas projetuais da profissão e envereda-se por um caminho histórico.

Aqui apresentamos reflexões sobre a produção de cartazes durante o período de ascenção e queda do regime nazista na Alemanha, entre os anos 1920 e 1940, dirigidos ao público feminino que influenciavam em seu cotidiano a partir de diretrizes sobre sua aparência e seu papel na sociedade alemã da época.

Buscamos reunir em nosso tema de pesquisa a importância das imagens na comunicação, o cartaz como meio de expressão da profissão do designer, o período histórico que culminou na Segunda Guerra Mundial e o papel da mulher na sociedade do período.

A metodologia utilizada se dá a partir da hermenêutica de profundidade de J.B. Thompson (1995, p. 358). Seu método consiste em três etapas que buscam a contextualização, a análise e a interpretação de formas simbólicas já que o mundo sócio-histórico é campo-sujeito, construído por sujeitos que buscam compreender a si mesmo e aos outros interpretando "ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor".

A necessidade de produzir uma pesquisa com olhar histórico se deu justamente pelo momento em que vivemos, onde a ascensão do conservadorismo em diversas partes do mundo é um preocupação real. Enquanto muitos brasileiros enaltecem políticos que perpetuam discursos misóginos, homofóbicos e defendem torturadores da ditadura militar, países considerados de "primeiro mundo" elegem presidentes cuja campanha foi feita com plataformas xenofóbicas e racistas, defendendo a violência e a exclusão como meios de recuperar a grandeza nacionalista perdida, outros países lidam com a reincidência de políticas que culminaram em conflitos armados de extensão mundial.

Se a historicidade da experiência humana se dá a partir da busca pela compreensão do novo através da assimilação dos resíduos daquilo que passou, estamos nos tornando incapazes de interpretar nossa própria história. Esses resíduos também podem ser utilizados como forma de obscurecer ou mascarar o presente, assegurando assim sua continuidade com o passado (THOMPSON, 1995). Ou seja, a necessidade de olhar para o que já passou é importante para a assimilação do presente pois o reconhecimento de uma nova experiência só pode acontecer a partir do nosso entendimento de outras experiências pelas quais já passamos.

Desenvolvimento

Se a cultura pode ser definida pelo ambiente artificial que cada indivíduo cria para si isso significa que, além de museus, bibliotecas e grandes instituições, a vida cotidiana de objetos, serviços e imagens que cerca cada pessoa também faz parte desse universo.

A cultura visual é um campo que procura pensar as imagens na vida cotidiana através do estudo da produção visual e de suas tecnologias, que são as ferramentas capazes de

ampliar o modo com que visualizamos a arte e a cultura na sociedade.

Conforme explana Mirzoeff (2003, p.25), "a cultura visual afasta nossa atenção dos cenários de observação estruturados e formais, como o cinema e os museus, e foca na experiência visual da vida cotidiana". A cultura visual trata-se de um ponto de vista amplo, decididamente interdisciplinar, que proporciona o entendimento do mundo a partir de reflexões e práticas que se relacionam com o modo de enxergar as representações culturais, sejam elas obras artísticas, cultura popular ou qualquer produção de origem visual.

Para Hernández (2007, p.41) a cultura visual é importante como "uma compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula". As artes e a imagem possuem a função de construção da realidade através das representações de mundo, por isso compreendê-las também é uma forma de compreender a paisagem social e cultural que cerca o indivíduo.

Deste modo, a pesquisa do design, da publicidade e da propaganda torna-se um modo de compreender este mundo cotidiano, onde as imagens são apresentadas ao coletivo de forma objetiva a partir de sua exposição nos mais diversos ambientes, porém capaz de produzir uma subjetividade particular ao indivíduo.

O estudo da imagem a entende como algo complexo e portador de diversos significados que são produzidos pelos mais variados contextos culturais. Para Mondzain (2015), o sujeito que produz as imagens está inserido em uma sociedade cujas instituições que a constituem tem em seu poder a interdição das imagens e o controle da produção de seus efeitos e opiniões.

Como o objeto desta pesquisa aborda um contexto social de dominação ideológica, a Alemanha sob a autoridade nazista, é pertinente explanar que ideologia é um "sistema de significado que ajuda a definir e explicar o mundo e que faz julgamentos de valor sobre esse mundo" (CROTEAU; HOYNES, 2014, p. 152). Ela não representa necessariamente a realidade, mas sim uma visão distorcida da mesma, geralmente associada a um indivíduo ou grupo em particular.

Segundo Thompson (1995), a preocupação com a ideologia em uma análise sócio-histórica nos orienta pelo caminho das relações de dominação características do contexto em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas. Compreender seu caráter ideológico se faz necessário para acentuar as relações de dominação, em circunstâncias específicas, que essas formas podem adquirir.

A propaganda impressa, a publicidade e o design gráfico, em muito responsáveis pela cultura visual do período, compõem a herança imagética e material capaz de mostrar a figura do artista, e do designer, enquanto profissionais que podem fazer parte da revolta e da resistência contra modelos de governo autocráticos, ao mesmo tempo que também os coloca como profissionais capazes de reforçar esse sistema de governo ditatorial quando trabalha ao lado da homogeneização do acesso à informação para divulgação de uma só verdade.

Resultados e discussão

Segundo Cardoso (2004), a maioria das definições sobre a palavra "design" concorda que esta atividade opera na junção de dois níveis que são: o aspecto abstrato de conceber, projetar e atribuir e o aspecto concreto de registrar, configurar e formar. Ou seja, compete ao designer o trabalho de visualizar o conceito intelectual para, então, atribuir a ele formas materiais.

Para Hollis (2000) a atividade do design pode ser compreendida como uma espécie de linguagem que possui três funções: a função de identificar, dizer o que é determinada coisa, ou de onde ela veio, como logotipos de empresas e rótulos em embalagens; a função de informar e instruir, indicando a relação de uma coisa com outra, como em mapas, diagramas ou sinais de direção; e a função de apresentar e promover algo através de, por exemplo, cartazes e anúncios publicitários com o objetivo de prender a atenção do observador e, assim tornar sua mensagem memorável.

Neste trabalho buscamos observar, principalmente, a função de apresentação e promoção de uma ideologia através da propaganda do partido nazista durante a Segunda Guerra Mundial a partir da produção imagética divulgada na forma de cartazes que difundiam a imagem da mulher considerada ideal para a sociedade alemã do período. O cartaz, como peça de design gráfico, pertence à categoria da apresentação e da promoção, onde imagem e palavra devem ser apresentadas de forma que facilite a absorção da mensagem e vinculadas a um significado único (*ibid*, 2000).

De acordo com a visão modernista de Moles (1974, p.44), um cartaz geralmente combina uma imagem colorida contendo um único tema com um texto condutor de poucas palavras contendo um único argumento que "é feito para ser colado e exposto à visão do transeunte". Em suma, o cartaz comporta duas partes necessárias, indissoluvelmente ligadas na comunicação. A mensagem semântica, ou denotativa, é objetiva e traduzível, e é expressa de modo claro para o receptor por uma combinação de signos conhecidos. Já a mensagem estética, ou conotativa, é subjetiva e pessoal, e leva em consideração elementos de percepção tanto do emissor quanto do receptor.

A função dos cartazes pode ser compreendida como o meio de transmissão de uma mensagem de forma rápida e eficaz a um público heterogêneo, começam a receber grande importância como elemento que faz parte do cenário urbano e podem ser classificados enquanto publicitários e de propaganda. De acordo com a classificação de Gomes (2001, p.112), ambas profissões possam ser entendidas como "técnicas de comunicação persuasiva", porém enquanto a propaganda pode ser interpretada como a expressão de uma opinião com intenção de influenciar opiniões e ações de outros indivíduos com fins determinados, ou seja, com um caráter ideológico, a publicidade, que nasceu a partir da revolução industrial, pode ser entendida com base na necessidade de se vender em massa aquilo que se produz em massa, ou seja, com um caráter fortemente comercial.

Como exemplo de cartaz publicitário apresentamos um dos trabalhos do artista francês Henri de Toulouse-Lautrec (1864-1901) que se destacou a partir da divulgação de cabarés e espetáculos musicais da noite parisiense. Foi a partir de convivência íntima com os frequentadores da vida noturna da cidade que desenvolveu muitas de suas obras. Seus trabalhos mais conhecidos divulgam as peças apresentadas em cabarés como Moulin Rouge, como a peça a seguir.

O cartaz (Fig. 01), com padrão chapado onde as silhuetas dos espectadores em preto contrastam com a luminosidade do amarelo de forma simples e concisa, a figura central da dançarina em movimento e do dançarino em primeiro plano, como foco da narrativa apresentada, abriu um novo caminho para o design de cartazes cujas "formas simbólicas simplificadas e relações espaciais dinâmicas compõem imagens expressivas e comunicativas" (MEGGS, 2009, p. 258).

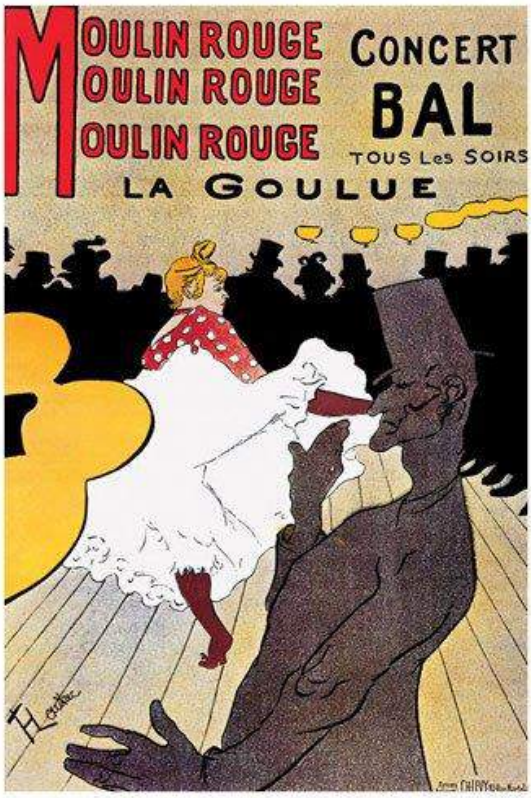


Figura 1. Cartaz "*Moulin Rouge - La Goulue"*. Henri de Toulouse-Lautrec. Paris, 1891. Fonte: https://www.metmuseum.org/

Já a propaganda pode ser entendida a partir das peças compostas e utilizadas durante os períodos bélicos que contribuíram com a formação de estereótipos sobre o rival no confronto, além de reforçar a identidade

nacionalista em diversos países e proporcionar uma base para a propaganda nos anos perturbados de reconstrução que seguiram estes momentos.

Gomes (2001) comenta que a propaganda possui três condicionamentos técnicos, quais sejam, a necessidade de ter uma ideia ou doutrina ofertada ao grupo ou indivíduo alvo. Posteriormente, é indispensável que a informação persuasiva seja planejada, criada e produzida para que, a partir de sua divulgação, seja capaz de reforçar ou modificar os comportamentos ideológicos, sejam eles de caráter religioso, político ou filosófico. Como terceira etapa, esta informação deve ser veiculada através dos meios de comunicação disponíveis, sem necessariamente ocupar um espaço formal como é o caso da publicidade. A propaganda pode ser inserida em reportagens, editoriais, filmes, artes e até na educação, sem a necessidade de ser propriamente identificada, trabalhando o pensamento do público não só de forma explícita, mas também de forma velada.

Para Barnicoat (1972), os cartazes ideológicos produzidos entre 1870 e 1919, eram mais comumente associados às artes e ao comércio, com características que pouco distinguiam a propaganda bélica dos termos utilizados na publicidade comercial. Neste período a convenção predominante sobre os modelos de cartaz e os slogans das forças no poder não ultrapassavam certos limites formais daquilo que era considerado inteligível ao público geral.

Os cartazes da Primeira Guerra Mundial foram um importante meio de persuasão visual utilizado por diversos países envolvidos nos confrontos. Os trabalhos que se ocupavam do recrutamento de cidadãos para o campo de batalha e aqueles que solicitavam dinheiro em forma de empréstimo de guerra foram extremamente populares e importantes para o período.

Um dos cartazes de convocação militar cuja estética tornou-se conhecida e repetida ao longo dos anos é o cartaz de Alfred Leete com a imagem do Ministro da Guerra Britânico, Lord Kitchener, utilizada como recrutamento na Primeira Guerra Mundial (Fig.02).



Figura 2. Cartaz "Faça parte do exército de seu país". Alfred Leete. Reino Unido, 1914. Fonte: GINZBURG, 2014.

Esta utilização da imagem de uma pessoa de importância social clamando pelo auxílio da população, enfatizada no uso da palavra "você" em destaque e cuja mensagem aponta o fato de que todos são necessários para se alcançar o êxito demonstra que a representação imagética da autoridade atuava da mesma forma que a própria autoridade. Este comando desempenhado pela imagem foi recebido pela população e transformou-se em uma decisão que estava ligada emocionalmente as pessoas (GINZBURG, 2014). O ativismo político busca o engajamento de seus seguidores através da utilização de argumentos que toquem ambos os lados racional e emocional com o propósito de conseguir uma adesão voluntária. Para isso, a repetição massiva da imagem no cotidiano da sociedade se faz extremamente importante uma vez que naturaliza o discurso.

Um dos exemplos mais conhecidos é a imagem do Tio Sam, figura citada anteriormente nesta pesquisa e que personifica o orgulho nacionalista nos Estados Unidos. Criada pelo ilustrador James Montgomery Flagg, a imagem apareceu (Fig.03), primeiramente, na capa da revista Leslie's Weekend em 6 de julho de 1916. Em abril do

ano seguinte, quando o país declarou guerra à Alemanha, a imagem foi adaptada pelo exército e tornou-se um inesquecível chamado à ação. Para Ginzburg (2014), este gesto emocional de chamamento da população permite diferentes interpretações por parte do observador.



Figura 3. Cartaz "Eu quero você para o exército dos Estados Unidos", Montgomery Flagg. Estados Unidos, 1917. Fonte: GINZBURG, 2014.

Depois do fim da Primeira Guerra Mundial, os países procuraram um retorno ao seu cotidiano, empregando o maquinário bélico para as necessidades de tempos de paz. A importância da tecnologia ganhou destaque, inclusive nas formas artísticas e do design. O cartaz político seguiu como uma variação de persuasão comercial com apelo artístico.

Enquanto isso, em meio a uma Alemanha no caos após o conflito, diversos movimentos planejavam sua subida ao poder. Em 1919 foi fundado o Partido dos Trabalhadores Alemães, movimento, este, que serviu de base para, no ano seguinte, a formação do Partido Nacional Socialista Alemão, conhecido, também, como Partido Nazista, que buscava reacender o espírito nacionalista de forma radical, com discurso racista e contra o capitalismo estrangeiro (MINERBI, 2009).

Quando Hitler assumiu o poder em 1933 como chanceler alemão, com reivindicações como retirar a influência estrangeira da Alemanha, foi criada uma identidade visual para o Partido Nacional Socialista com elementos que trouxessem sentido de pertencimento e representação, capazes de unir o povo em prol dos mesmos objetivos.

Tendo em vista que o artifício usado pelas organizações existentes como meio de consolidação e reconhecimento é uma identidade visual, o mecanismo utilizado pelo partido tornou-se mundialmente famoso. Em seu mesmo livro, Hitler, publicou que o nacional-socialismo seria representado pela cor branca, simbolizando pureza racial, pela cor vermelha, o mesmo tom que o impressionou em um comício marxista, e pela cor preta, num rearranjo da bandeira imperial alemã. A suástica, que caracterizava o anti-semitismo, foi combinada com a águia imperial alemã tornando-se, assim, o símbolo da "luta pela vitória do homem ariano" (Hitler *apud* Hollis, 2000). As imagens e os cartazes criados neste período são reconhecidos até hoje.

Além da criação de cartazes que buscavam o apoio masculino a guerra, fosse ele de recrutamento ou de auxílio financeiro, o governo nazista também distribuía cartazes cujo público alvo era a parcela feminina da população. Estes anúncios eram responsáveis por propagar os ideais do partido que deveriam ser cumpridos pelas moças e mulheres como requisito para o funcionamento da sociedade. Com base no pensamento desenvolvido por Rupp (1978), para o governo nazista "a coragem, a constância, a prontidão, a vontade de resistir que caracterizava a mulher ideal a fez igual ao soldado no *front* de batalha".

Assim como em diversas outras culturas, o regime nazista também atribuiu papéis específicos a serem desempenhados por homens e mulheres na vida em sociedade. Responsáveis pela vida doméstica, pela criação dos filhos e manutenção da ordem familiar, a mulher alemã tinha uma função a cumprir na sociedade da época.

As imagens públicas utilizadas na véspera da Segunda Guerra Mundial demonstravam os papéis de gênero que pouco mudaram durante o período. Não se pode estudar a experiência

da mulher de forma generalizada, porém, para Rupp (1978), as imagens publicadas não estavam interessadas em mostrar diversidade e sim uma concepção popular da forma com que a mulher era tratada, então, no caso da Alemanha, toda mulher era ariana. A participação feminina na vida política e profissional era contrária a visão de Hitler, que entendia a mulher somente como responsável pela reprodução de futuras gerações. Em seus discursos afirmava que o mundo masculino era o estado e o mundo feminino era o lar e que estes dois mundos se complementavam na formação da sociedade.

Esta concepção homogeneizada da população feminina era reproduzida como forma de ditar as regras da superioridade da raça. Somente aqueles considerados arianos puros poderiam participar da vida social em diversas esferas, porém a vida política seria reduzida para as mulheres e, principalmente, para aqueles considerados estrangeiros, delegando ao homem branco os postos de comando mais altos.

Dessa forma, enquanto o homem era convocado para a defesa da pátria durante o período de conflito armado, a mulher era exaltada como figura materna e submissa ao marido. A propaganda a elas destinada mostrava-as como a pessoa responsável pelo lar, pelos filhos e pelo bem-estar da família, exaltando as qualidades germânicas e os ideais de fisionomia e de comportamento buscados pelo Partido Nazista. Segundo as palavras de Hitler em um de seus discursos, "o homem se empenha para o povo como a mulher para a família" (*apud* MINERBI, 2009, p.61).

O cartaz apresentado a seguir (Fig.04) apresenta uma imagem em preto e branco que mostra uma família. A mãe, ao centro em pé, tem os olhos fixos no observador do cartaz, segura o filho mais novo, um bebê, em um dos braços e com o outro afaga a cabeça do marido que está sentado em uma cadeira, atrás de uma mesa, cabisbaixo, com o filho mais velho ao lado. A frase que aparece no cartaz indica, com palavras de ordem, que a mulher, como centro da vida familiar, escolha o melhor para a família alemã, este melhor é indicado pela nome de Adolf Hitler que se propõe como a melhor opção para que a sociedade alemã erga-se novamente após a derrota e humilhação sofrida na 1ª Guerra Mundial.



Figura 4. Cartaz "Mulher! Escolha a família alemã, escolha Adolf Hitler!". Alemanha, 1932. Fonte: Acervo digital - http://jonjayray.tripod.com/posters.html.

As mulheres casadas eram incentivadas a terem filhos para suprir as demandas do país prezando sempre pela pureza da raça ariana. A propaganda destinada a elas priorizava a imagem de uma mãe com seus filhos lutando ferozmente para seu bem estar ou em posição dócil, reforçando o instinto maternal e sentimental (MINERBI, 2009, p.61).

Já a Liga das Moças Alemãs, braço feminino do Movimento da Juventude Hitlerista utilizava a representação da menina forte e atlética com o objetivo de criar a imagem de uma nova mulher germânica. Nela, as meninas eram ensinadas desde cedo a desempenhar seu papel na sociedade nazista como transmissoras da visão de mundo do partido além de propagar a aparência de uma jovem atleta (RUPP, 1977).

No cartaz a seguir (Fig.05) vemos o desenho de uma garota jovem e sorridente carregando o estandarte do Partido Nazista, representando o

ideal alemão conhecido como "Gretel", a jovem garota de olhos azuis e inocentes, com longos cabelos loiros trançados que, segundo Reese (2006) denota a pureza de sua raça como característica a ser transmitida aos muitos filhos que deveria gerar e caracteriza o tipo físico da mulher ariana considerada ideal, além de olhar para o alto, sem encontrar os olhos do observador do cartaz, o que pode ser interpretado como um modo de observar o futuro que o partido propaga.



Figura 5. Cartaz "Liga Moças Alemãs da Juventude Hitlerista", Alemanha, 1936. Fonte: http://spartacus-educational.com/2WWgirls.htm

Vestida com o uniforme padrão do grupo, de saia azul escura, blusa branca, lenço preto com nó marrom de couro e meias brancas que, ainda segundo Reese (2006) seriam substituídas por longas meias marrons além de colete marrom ou uma jaqueta preta para o período de inverno. O uniforme enfatizava a participação em um grupo e representava o folclore alemão passando ainda a mensagem de que ninguém deveria desviar da norma imposta.

As atividades praticadas pelo grupo incluíam exercícios, esportes e caminhadas, para uma imagem fisicamente forte e saudável. As moças aprendiam a cantar músicas nacionalistas e a desempenhar atividades domésticas como cozinhar ou cuidar de crianças além de receberem treinamentos de enfermagem para ajudar os soldados feridos.

As jovens mulheres eram, muitas vezes, gratas ao partido por todo o conhecimento que adquiriram nos programas da Juventude Hitlerista pois estavam, então, preparadas para a vida doméstica e poderiam realizar seus afazeres, como cuidar da casa para receber o marido e educar os filhos, e assim construírem lares confortáveis para suas famílias. A Organização das Mulheres, fundada em 1934, tinha o propósito de moldar o papel da mulher na sociedade alemã com encontros que pregavam a sua união e a discussão em grupo de suas necessidades (BRASHLER, 2015).

Todo esse cuidado resultava em uma mulher preparada para a vida adulta que também poderia assumir os postos de trabalho deixados de lado por homens que estavam nos campos de batalha. Elas recebiam treinamento caso quisessem exercer profissões pois, pelos conceitos da sociedade nazista onde as esferas masculina e feminina eram separadas, as mulheres só poderiam receber cuidados de qualquer natureza por outras mulheres, ou seja, também eram necessárias médicas, advogadas, enfermeiras, professoras infantis e quaisquer outras profissionais que encaixavam-se na demanda.

Segundo Rupp (1977), a imagem das mulheres apresentadas nos cartazes de propaganda nazista utilizava estereótipos adequados tanto para as mulheres tradicionais e que viam na política feminina um reforço para seu modo de vida como mãe de família responsável pela rotina do lar e que entendia o feminismo como um desafio para o que consideravam como papéis tradicionais de gênero, quanto para suas jovens filhas que, por rebeldia ou inquietação, ansiavam por papéis ativos na sociedade e rejeitavam a vida burguesa levada pela antiga geração.

Conclusões

O estudo da imagem a entende como algo complexo e portador de diversos significados que são produzidos pelos mais variados contextos culturais. Através da identificação do objeto de estudo, o cartaz de propaganda política do período nazista na Alemanha com

foco na representação feminina, surgiu a necessidade de compreensão de termos como ideologia e cultura visual que podem nos auxiliar na leitura das imagens não só apresentadas no trabalho como também aquelas que nos cercam diariamente.

A análise do cartaz, como tecnologia visual, contribui para nosso entendimento de que o mesmo é, ou pode se tornar, um documento que proporciona o estudo e compreensão de diversos momentos importantes da história, como um registro do modo de vida, do pensamento e da representação gráfica do período.

O cartaz político pode tornar-se, ainda, uma referência para entender o modo com que um ideal dissemina-se na sociedade de forma a incutir a ideologia dominante na população ao ponto de recrutar jovens para lutarem em uma guerra, construir e fortalecer uma sociedade dominada por um regime totalitário, determinando regras de comportamento, influenciando nas mais diversas esferas da vida em sociedade.

Procuramos enfatizar a contextualização do objeto de estudo, com foco na teoria do design gráfico e sua importância para compreensão da produção imagética na Alemanha e as inovações que surgiram a partir de necessidades de períodos bélicos, além de apresentar alguns pontos da história do cartaz e, finalmente, discutindo a representação feminina nos cartazes de propaganda nazista.

Através de investigação formal de algumas peças gráficas aqui apresentadas procuramos discutir, de forma inicial, sobre ideologia exemplificada no intenso momento na política com profunda modificação social e cultural que se apresenta na Alemanha no período que culmina na 2ª Guerra Mundial.

A pertinência das reflexões aqui apresentadas procura discutir a importância do estudo da imagem como área multidisciplinar, levando em consideração seu poder comunicativo e sua força enquanto portadora de significados, além abordar o tema da representação feminina enquanto construção política.

REFERÊNCIAS

[1] THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Petrópolis, Vozes, 1995.

[2] MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual.** Barcelona: Paidós, 2003.

[3] HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

[4] MONDZAIN, Marie-José. A imagem entre proveniência e destinação. *In:* ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

[5] CROTEAU, D.; HOYNES, W. Media and Ideology. In: **Media/Society.** Los Angeles. Sage. 2014. 5ª edição. 153-186.

[6] CARDOSO, Rafael. **Uma introdução a história do design**. São Paulo, Blucher, 2004.

[7] HOLLIS, Richard. **Design gráfico:** uma história concisa. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

[8] _____. “The Party Line” on graphic design in Nazi Germany. **TheGuardian.com**, Reino Unido, Dez. 2000. Disponível em: <http://www.theguardian.com/culture/2000/dec/18/artsfeatures2>. Acesso em 10/04/2016.

[9] MOLES, Abraham. **O Cartaz**. São Paulo, Perspectiva, 1974.

[10] GOMES, Neusa Demartini. Publicidade ou propaganda? É isso aí! **Revista Famecos**. Vol. 8, no. 16. Dezembro, 2001, p. 111-121. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3142>. Acesso em 16/05/2018.

[11] MEGGS, Philip. **História do Design Gráfico**. São Paulo: Cosac-Naify, 2009.

[12] BARNICOAT, John. **Los carteles:** su historia y lenguaje. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1972.

[13] GINZBURG, Carlo. **Medo, reverência, terror:** quatro ensaios de iconografia política. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

[14] MINERBI, Alessandra. **História Ilustrada do Nazismo**. São Paulo: Larousse, 2009.

[15] RUPP, Leila. **Mobilizing Women for War:** German and American Propaganda, 1939-1945. Princeton: Princeton University Press, 1978.

[16] _____. Mother of the "Volk": The image of women in Nazi Ideology. **Signs.** Vol. 3, no. 2. Dezembro, 1977. P. 362-379. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3173289?origin=JSTOR-pdf> Acesso em: 10/02/2018.

[17] REESE, Dagmar. **Growing Up Female in Nazi Germany.** Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2006.

[18] BRASHLER, Karin L. **Mothers of Germany:** a look at the ideal woman in Nazi propaganda. 2015. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas, Iowa State University, Ames, Iowa.

A LITERATURA DE CORDEL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL COMO PRÁTICA DOCENTE

THE CORDEL LITERATURE IN THE AESTHETICAL-ENVIRONMENTAL EDUCATION PERSPECTIVE AS TEACHER PRACTICE

Josineide Ribeiro da Silva[a],
Luciana Netto Dolci[b],
Pauline Apoliário Czarneski Rezende[c] (Orientadora)[*]

[a] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre Teatro na Educação – NUPEATRO/ FURG/PPGEA. Pedagoga licenciada pela Universidade Federal do Rio Grande. Email:, josysilva.furg@gmail.com

[b] Professora do Instituto de Educação e do Pós-Graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande – IE/PPGEA/FURG. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre Teatro na Educação – NUPEATRO/FURG/PPGEA. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Email: lndolci@hotmail.com

[c] Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande–FURG. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre Teatro na Educação – NUPEATRO/FURG/PPGEA. Pedagoga Licenciatura plena pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Email: paulineczarneski@yahoo.com.br*

RESUMO

O presente estudo pretendeu analisar como a Literatura de Cordel na perspectiva da Educação Estético-Ambiental poderia corroborar com a prática docente com o intuito de desenvolver a leitura, a oralidade, a escrita e a criticidade através de saraus, construção de poemas de cordel individual e coletivo e fazer relações com outros gêneros textuais. Esta pesquisa quanto à abordagem é qualitativa, exploratória, sendo classificada como uma pesquisa participante, desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental da cidade do Rio Grande. O sujeito da pesquisa é uma professora do quarto ano do ensino fundamental. Para o desenvolvimento desta pesquisa foram usados componentes que instigassem os alunos pela Literatura de Cordel, como a xilogravura, sarau, o cordel e as rimas contidas nos mesmos, para depois coletar os dados da pesquisa através da experiência e ótica da professora. Os dados coletados compõem o *corpus* de análise, porém para esta investigação nos detemos apenas na análise do questionário realizado com o sujeito desta investigação, a professora regente da turma. Com esta análise emergiram duas categorias: A Literatura de Cordel e o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; e Aspectos desenvolvidos com a Literatura de Cordel.

Palavras-chave: Literatura de Cordel, Educação Estético-Ambiental, Prática Docente, Desenvolvimento de Habilidades.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze how the Cordel Literature in the perspective of Aesthetic-Environmental Education could corroborate with the teaching practice with the aim of developing reading, orality, writing and criticality through saraus, the construction of poems of individual and collective lines and making relationships with other textual genres. This research on the approach is qualitative, exploratory, being classified as a participant research, developed in a primary school in the city of Rio Grande. The research subject is a fourth-grade elementary school teacher. For the development of this research were used components that instilled the students in Cordel Literature, such as the woodcut, sarau, string and the rhymes contained therein, and then collect the data of the research through the experience and optics of the teacher.The data collected compose the corpus of analysis, however for this investigation we only hold in the analysis of the questionnaire carried out with the subject of this investigation, the teacher regent of the class. With this analysis two categories emerged: Cordel's Literature and the development of orality, reading and writing; and Aspects developed with Cordel Literature.

Keywords: Cordel Literature, Aesthetic-Environmental Education, Teaching Practice, Skills Development.

Introdução

O cordel incentivou uma das autoras deste artigo a querer entrar na escola, a querer saber ler e como resultado de todo esse trajeto tornou-se Pedagoga, mestranda, poeta e através das suas rimas conta histórias do seu cotidiano e da faculdade onde estuda. Foi através do cordel que nela cresceu a vontade de ser professora e sendo o cordel um gênero literário com uma oralidade tão marcante, pudemos perceber que atrelada a Educação Ambiental corroboraria para o desenvolvimento do senso crítico, cidadania e consciência política nas crianças e uma percepção do mundo de uma forma globalizada. Foi através das práticas docentes, presente neste trabalho que nos possibilitou a realização desta pesquisa.

A literatura de cordel é vivenciada de maneira a incentivar muitas pessoas a quererem estar na escola.

A EA apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio. Aspectos estes que são intrinsecamente complementares; integrando assim Educação Ambiental e educação popular como consequência da busca da interação em equilíbrio dos aspectos socioeconômicos com o meio ambiente. (GUIMARÃES, 1995, p.14)

Sendo assim, apresentamos a questão de pesquisa que nos motivou a dar início a esta investigação: **como a Literatura de Cordel na perspectiva da Educação Ambiental como prática docente pode corroborar no desenvolvimento de habilidades nos anos iniciais?**

A partir deste questionamento elaboramos o seguinte objetivo geral: compreender se a Literatura de Cordel na perspectiva da Educação Estético-Ambiental poderia influenciar no desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escrita e criticidade dos alunos dos anos iniciais, proporcionando aos mesmos a escrita de poesias, logo despertando o interesse pela leitura e escrita de cordel, uma noção de cidadania e um senso crítico. Os objetivos específicos, por sua vez, são: (1) Investigar se a rima que existe na Literatura de Cordel pode incentivar as crianças no desenvolvimento da escrita, da leitura e oralidade; (2) Averiguar se a Literatura de Cordel pode auxiliar no desenvolvimento da noção de cidadania e criticidade.

Com esta pesquisa esperamos contribuir com o desenvolvimento das habilidades dos alunos por meio da Literatura de Cordel numa perspectiva da Educação Estético-Ambiental, buscando evidenciar a influência do cordel na habilidade oral, de leitura, de escrita e do senso crítico, reforçando as concepções já existentes na literatura especializada sobre o tema e as encontradas a partir desta investigação. Esperamos que esta pesquisa auxilie aos professores em sua prática docente, estimulando-os a inserir a Literatura de Cordel e a Educação Estético-Ambiental no meio escolar como um possível potencializador que pode promover o desenvolvimento das habilidades dos alunos, trazendo benefícios para a vida destes como cidadãos e agentes ativos na busca de uma sociedade crítica e atuante nas decisões que podem tornar o planeta sustentável e habitável para todos.

Desenvolvimento

A Literatura de Cordel tem sido fonte de inspiração para vários acontecimentos culturais. Vemos o cordel nas mídias, através das novelas, em livros infantis, em saraus, feiras culturais, abordando os mais variados assuntos, tendo como base esse gênero tão peculiar e tão rico que é a Literatura de Cordel, fazendo disso um subsídio valioso para se trabalhar esse tipo de gênero textual nas escolas. Baseando-nos em teóricos, procuramos abordar o quão significativo pode ser trabalhar a Literatura de Cordel nas escolas.

> É preciso, portanto, reconhecer que o cordel é um gênero poético e, como tal, pode, como vem ocorrendo, ser lançado em outros formatos, inclusive como livros infantis, em antologias e - por que não? – em formatos digitais. E, independentemente da ilustração empregada, deve ser valorizada pelo que é: um gênero poético. (HAURÉLIO, 2013, p. 84)

A Literatura de Cordel é, portanto, uma literatura cantada e rimada, impressa em folhetos e de baixo custo, tendo sua ilustração através da xilografia[28], com uma forte marcação oral e que é mais usada especificadamente no Nordeste, por ter sido trazida de Portugal pelos colonizadores na época do descobrimento do Brasil[29].

> A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 1996, p. 110)

A escola precisa dar suporte para que a criança possa despertar seu senso crítico, de maneira a perceber-se no mundo. Para que isso aconteça é preciso que existam intenções que instiguem a criança a querer mergulhar nas várias possibilidades que o gênero poético, como a Literatura de Cordel, pode proporcionar, onde a mesma destaca as principais características desse gênero, fazendo com que a criança perceba os muitos preconceitos decorrentes do valor social que é atribuído aos diferentes modos de falar, trabalhando assim a variedade linguística que existe no país. A partir das descobertas advindas desse mergulho, a criança vai ser instigada a explorar, problematizar, questionar e vivenciar o Cordel para que, dessa forma, compreenda a sua realidade e se torne assim um ser capaz de criticidade. As histórias contadas através das rimas que compõe o Cordel retratam a vida de um povo sofrido, cuja cultura é tão peculiar e rica ao mesmo tempo e que muito tem a colaborar culturalmente.

> A escola entra nesse ponto como veículo capaz de levar os alunos a entrar em contato com o maior número possível de gêneros textuais, fazendo com que eles sejam não somente ferramenta de comunicação, mas também objeto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o texto de cordel pode ser usado como um meio, um recurso a mais para interlocução do aluno com a sociedade. O cuidado que se deve ter é de apenas não tomar esse trabalho na escola como um mero pretexto para uma abordagem puramente gramatical ou mesmo literária, mas sim discuti-lo em toda a sua riqueza, que envolve não só as questões acima mas também contextuais, o que serve de ponto de partida para a discussão dos problemas sociais, históricos, políticos e econômicos do nosso país. (MONTEIRO, 2008, p. 106)

É responsabilidade da escola proporcionar ao educando o domínio da língua padrão. Talvez a estratégia mais adequada para sensibilizar o aluno no que se refere ao uso de determinada variedade esteja no confronto de estruturas diferentes. A partir disso, será mais fácil pensar em termos de adequação da norma a contextos específicos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013, p. 38) é necessário o desenvolvimento da criança, instigando a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita". Ainda, vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de 9 (nove) anos esclarece que,

> Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, [...] para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejálas, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. (BRASIL, 2013, p. 110)

[28] Para Matos (2007, p. 161), "as imagens gravadas sobre a madeira podem se inserir no texto com grande liberdade de composição [...], o xilogravador escreve na madeira, dando vazão as suas fantasias que são aí corporificadas, absorvendo a transcendência imagética um reino de alegorias, enunciadoras dos temas desenvolvidos".

[29] Esta definição do surgimento da Literatura de Cordel no Brasil pode ser aprofundada no artigo (https://www.estudopratico.com.br/literaturadecordel)

A linguagem verbal permite ao homem expressar a realidade social, possibilita que ele externe o seu pensamento e suas ações, comunique ideias e intenções de diversas formas, mantendo um elo de comunicação com o próprio meio em que se encontra. Assim, "a educação compromete-se com o desenvolvimento da capacidade do uso eficaz da linguagem que satisfaça as necessidades pessoais do educando" (DOLCI, 2001, p. 15). "Os textos são produzidos, lidos e ouvidos com o objetivo de alcançar a reflexão crítica e imaginária, possibilitando a construção do próprio discurso", bem como interpretar e considerar as ideias e posicionamentos dos outros, contrapondo-os quando necessário. Desta forma, obtêm-se alunos que estão construindo o seu próprio saber", (Ibid. p. 16).

> Consideramos então que, com esses princípios básicos, a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos e as cidadãs para exigir e construir uma sociedade com justiça social, cidadania (nacional e planetária), autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza" (REIGOTA, 2012, p. 14)

Acreditamos que por meio da Literatura de Cordel atrelada a Educação Estético-Ambiental é possível desenvolver o aluno em suas habilidades para que consiga avançar na sua trajetória conquistando os seus objetivos. O ato de aprender está ligado com a forma ao qual se aprende e pensando no Cordel como forma de ensino-aprendizagem não é difícil perceber o grande valor e a rica contribuição que tem esse gênero literário. O Cordel instiga, encanta, desperta, emociona, ele torna personagens reais, com cores e movimento pelo ritmo que lhe é característico. O Cordel tem o poder de ensinar sem pressa, de aprender brincando e rimando. Para ratificar que aprender pode ser prazeroso e divertido, citamos o livro do autor Costa Senna (1995), Cordéis que educam e transformam, onde ele traz vários cordéis sobre os mais variados assuntos destinados a escola e a vida. Neste livro o autor desmitifica a matemática, incentiva a leitura, rima sobre ética e cidadania, e entre outros, de uma forma simples e rimada, onde ao ler se percebe automaticamente que o foi lido vai se guardando na memória de forma a não mais se apagar com o tempo, pois o cordel tem esse encanto, porque é cantando que se vai aprendendo.

> Educação Estético-Ambiental é o processo de desenvolvimento e emancipação das habilidades humanas por meio de experiências anteriores significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais. Importante dizer também que a Educação Estético-Ambiental promove a ampliação dos sentidos humanos e, quando digo ampliação, estou me referindo ao sentimento que se faz presente em cada um dos sentidos humanos; com isso, o sujeito torna-se mais sensível e mais crítico em relação à realidade. Da mesma forma, consegue compreender a realidade pela percepção e pela interpretação dos acontecimentos; assim, as experiências são significadas porque fazem sentido para o sujeito. [DOLCI, 2014, p. 173]

Neste trabalho, usamos a Educação Estético-Ambiental pelo fato da mesma trabalhar com os sentidos estéticos, despertando a sensibilidade e o senso crítico através da arte, neste caso a Literatura de Cordel, a qual tem sido uma aliada importante no despertar dessas sensações.

a. Por que pesquisar com a Lietratura de Cordel?

A pesquisa sobre a Literatura de Cordel surgiu pela curiosidade dos alunos sobre a maneira da professora estagiária de falar, que é umas das autoras desse trabalho, sobre a cultura e a região da mesma, que é o Nordeste brasileiro. Foi nesse momento que pensamos em realizar a pesquisa, tornando a Literatura de Cordel o centro desta pesquisa associada a Educação Estético-Ambiental, como prática docente e analisar se a mesma poderia corroborar com o ensino e aprendizagem das crianças dos anos iniciais.

b. Apresentação do cordel para as crianças

A Literatura de Cordel foi apresentada para as crianças de uma maneira bem característica, um pouco tímida, é verdade, mesmo porque existia o medo deles não se interessarem pelo assunto, foi nesse momento que surgiu a ideia de construir um cordel especialmente para eles, com o nome, "De onde eu venho" (Apêndice A). Podemos dizer que a surpresa

foi maravilhosa, pois a partir da curiosidade das crianças com a maneira de falar, que pudemos dar início a pesquisa.

Esta pesquisa aproximou de tal maneira as crianças da Literatura de Cordel, que logo começaram a produzir suas próprias poesias, calculando como seria a melhor rima, qual o tema escolhido para a poesia, o que para nós foi muito significativo, pelo fato de ter chamado a atenção deles, de tê-los conquistado, fazendo cada um mergulhar nesse universo tão particular para se apropriarem de forma tão sutil, com prazer, curiosidade, entusiasmo e vontade de aprender mais sobre o tema. Foi possível também perceber o quanto o cordel se tornou uma forma de expressão oral tão rica onde as crianças, ao ler, interpretavam tão graciosamente o texto lido, prestando atenção na rima e declamando de forma correta para não perder o encanto e o significado que tem um Cordel, tornando prazeroso para eles esse tipo de leitura tão cantante e antes desconhecido, uma divertida forma de aprendizado. Sendo o cordel uma maneira para auxiliar principalmente na linguagem, enveredamos através desta literatura por outras características da mesma, como a xilografia e o sarau.

Nesta perspectiva a Literatura de Cordel na perspectiva da Educação Estético-Ambiental tem assumido um caráter inovador na sala de aula, não no sentido de criar hábitos ou bons leitores, mas ao dar fluidez, ou seja, quando se gosta de algo e se sente prazer em realizar tal atividade acaba-se construindo um vínculo permanente de sentido e significado. Assim a Literatura de Cordel tem possibilitado transitar entre os conteúdos de Português, História e Geografia, uma vez que ao ler as poesias que retratam a Cultura Nordestina os alunos passam a conhecer diferentes localidade e consequentemente seus costumes, como sua música, sua dança, sua forma de falar, de se portar.

c. Metodologia: A apresentação da Literatura de Cordel através da poesia.

A pesquisa teve sua continuidade e foi pela leitura do Cordel "Como se faz um cordel? "(Apêndice B) que foi feito por uma das autoras desse trabalho para a turma pelo fato de questionarem como se fazia um que foram surgindo mais inquietações e o interesse em construir um cordel, em saber como se faz, o porquê de parecer tão difícil a sua construção e no fim perceber o quão difícil o era.

As crianças passaram a querer mergulhar de verdade na história do cordel, e surgiram questionamentos: Onde surgiu? Por que surgiu? Por que é tão difundida no Nordeste e tão pouco em outras regiões? Foi a partir do interesse das crianças que houve um aprofundamento da Literatura de Cordel em sala de aula, uma maneira de mostrar para eles toda história e todo o seu encantamento através das suas próprias criações. E foram surgindo cada cordel, cada rima encantadora, cada poesia que dizia muito do lugar onde vivem que nos deixaram extremamente contentes a cada poesia lida. Foi maravilhoso ver como eles se interessavam e em como vibravam a cada rima feita e a cada sextilha elaborada com seus méritos, com a imaginação de cada um deles contando as suas próprias histórias.

> A Literatura de Cordel tem sua origem relacionada ao hábito de contar histórias, por esse motivo há uma forte presença da oralidade em seus impressos. Antes conhecida como "literatura de folhetos", a Literatura de Cordel encontrou seu público consumidor no Nordeste. A divulgação dos versos acontecia de maneira mais tradicional, os próprios poetas narravam suas histórias em feiras. (ALVES, p. 50, 2011)

A pesquisa teve como propósito também o uso da Literatura de Cordel como um auxílio a mais para o conhecimento sobre outras culturas, nesse caso, a Nordestina. Pois o cordel pode ser usado não somente como difusão do folclore brasileiro, mas também como um viés para a arte, para a construção de significados, para o conhecimento de outros cantos e recantos que existem em nosso país, como sua linguagem, seus hábitos, sua culinária, mudando assim a sua maneira equivocada de enxergar o outro, nesse caso o nordestino, e dessa maneira pensamos que a Literatura de Cordel na perspectiva da Educação Estético-Ambiental tem muito mais a nos ensinar, basta que queiramos mergulhar nesse universo tão rico e cheio de aprendizados que existe nesse gênero literário.

> A poesia oral popular nunca teve em nossa escola um espaço e uma abordagem adequada. Ela comparece sempre como folclore, jamais como um viés da cultura que se movimenta, se renova e nem sempre é anônima. (ALVES, p.52, 2011)

Os sujeitos desta pesquisa é a professora regente e 23 crianças da turma do quarto ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa quanto à abordagem é qualitativa, porque trabalha com os sentidos e com os significados do objeto investigado com o intuito de desvelar o estudo "das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como [...] constroem artefatos e a si mesmos, sentem e pensam" (MINAYO, 2010, p. 57). Quanto aos objetivos é uma pesquisa exploratória, pois "tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Quanto aos procedimentos é classificada como uma pesquisa participante, visto que foi concebida com o propósito de uma ação emancipatória a uma determinada turma que pertence a uma escola a fim de aprofundar os ensinamentos acerca da Literatura de Cordel na perspectiva da Educação Estético-Ambiental bem como fomentar o gosto pela leitura, o desenvolvimento da escrita, da oralidade e do senso crítico. Sendo assim, segundo Silveira e Córdova, (2009, p. 40) "este tipo de pesquisa caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas". Nesse sentido, os envolvidos com esta pesquisa foram a professora regente da turma, seus 23 alunos, a coordenadora pedagógica, bem como a nossa participação ativa no processo.

Esta pesquisa tendo a sua abordagem qualitativa, tem um cunho muito mais comportamental, na questão de analisar as questões como: opiniões e expectativas do sujeito sobre determinado tema abordado, na tentativa de entender quais eram as percepções e o desenvolvimento de habilidades dos mesmos a partir da Literatura de Cordel atrelada a Educação Estético-Ambiental.

Para meios de verificação, foi elaborado um questionário para a professora regente da turma, onde a mesma respondeu de forma a mostrar se realmente as suas crianças tiveram êxito nas atividades realizadas e se de fato a Literatura de Cordel na perspectiva da Educação Estético-Ambiental auxiliou no desenvolvimento de suas habilidades. A professora respondeu aos seguintes questionamentos: (1) Quais eram as características do(a) aluno(a) na sala de aula antes e depois de conhecer o gênero literário? (2) Qual era a frequência do(a) aluno(a) nas tuas aulas antes e depois de conhecer o gênero literário Literatura de Cordel? (3) Como ocorreu o processo de aprendizagem antes e depois de conhecer o gênero literário chamado Cordel e da Educação Ambiental? E qual foi seus avanços na aprendizagem pós conhecimentos deste gênero? (4) Após o conhecimento do gênero literário cordel, como está a aprendizagem de seu aluno no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade? (5) Quais eram os interesses de seus alunos quando conheceram o gênero literário nordestino chamado de Cordel em relação aos outros conteúdos que ensinavas? (6) Qual foi o ano e em que série tu fostes professora do(a) aluno(a)? (7) Quais outras contribuições tens a acrescentar sobre teu aluno em relação a temática estudada?

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram usados vários componentes que instigassem os alunos pela Literatura de Cordel e pela Educação Estético-Ambiental como por exemplo a xilogravura, sarau, o cordel e as rimas contidas nos mesmos, noções do Estético-Ambiental para depois partir para a utilização do questionário. Vale ressaltar que todos os dados coletados citados anteriormente e que compõem o *corpus* de análise foram necessários para a compreensão do fenômeno em estudo, porém para esta investigação iremos nos deter apenas na análise do questionário realizado com o sujeito desta investigação. O texto usado como motivador para a aquisição de conhecimento sobre o cordel e noção de Educação Estétivo-Ambiental é do autor Rariosvaldo "O meu sertão agradece as chuvas que Deus mandar". (Anexo).

Nesta investigação, recorremos à análise de

conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007) como metodologia de análise dos dados, por termos como ponto de partida a mensagem verbal escrita, silenciosa, figurativa, documental, por se tratar de mensagens carregadas de significados cognitivos, afetivos e historicamente mutáveis de acordo com o contexto social, político, cultural e econômico que pertencem os sujeitos.

O método de análise percorreu as três fases, que segundo Bardin (2000), correspondem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise realizamos a "leitura flutuante" que consiste em examinar minuciosamente os dados coletados por meio das entrevistas e das observações, a fim de estabelecer um contato mais aprofundado com o material coletado, com vistas à compreensão do fenômeno sob investigação. Nesta leitura, buscamos analisar os dados com base na questão de pesquisa, nos objetivos traçados, nas teorias em que este estudo está apoiado e do método escolhido para o desenvolvimento desta investigação.

Logo em seguida, passamos para a exploração e validação do material, (BARDIN, 2000). Esta fase foi significativa e exigiu muitas releituras para a organização, codificação e classificação dos dados a fim de orientar na análise do conjunto de instrumentos que compõem a coleta dos dados. Ao percorrer todo o material, fomos organizando os dados a fim de constituir o corpus de análise.

Na última fase, o tratamento dos dados, realizamos uma análise comparativa dos dados com o propósito de categorizar, relacionando com os objetivos deste estudo. Este momento, Bardin (2000) chama de "inferência específica", pois buscamos resposta à pergunta desta pesquisa, alcançando a interpretação dos significados e dos sentidos resultantes de uma profunda reflexão de todo o material coletado.

Resultados e discussão

Ao analisar os dados, surgiram duas categorias que guiaram a análise, sob o olhar da professora regente: "A Literatura de Cordel e o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita" e "Aspectos desenvolvidos com a Literatura de Cordel" que apresento na seção subsequente.

d. A Literatura de Cordel e o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita

Como resultados da pesquisa aqui citada, dissertamos sobre a primeira categoria, sob a visão da professora, onde a análise apontou que o objetivo da pesquisa foi alcançado e a maioria das crianças tiveram suas habilidades desenvolvidas através desse gênero literário, como por exemplo, ampliação de vocabulário, capacidade de escrita (nesse caso, cordéis e a rima contidas neles), percepção da oralidade potencializada pelo cordel e gosto pela leitura. Como esclarece a professora que diz:

> Após conhecer esse gênero a Aluna teve a oportunidade de ampliar o seu vocabulário com alguns termos que surgiram nos poemas trabalhados. (Professora).

A análise demonstrou, através da ótica da professora que as crianças aprenderam sobre a Literatura de Cordel e reforçaram o hábito de ler, ocasionando com isso conhecimento e significados sobre outra cultura que não a delas, nesse caso a cultura Nordestina. Tendo esse gênero literário, toda a sua expressividade da oralidade presente nas batidas que as rimas ocasionam, é natural que a aquisição das habilidades na oralidade, na leitura e na escrita seja apresentada, assim como, as percepções do mundo, obtidas através da Educação Estético-Ambiental, porque é por meio do que lhes chama atenção que o sujeito se propõe a aprender e a carregar consigo significados advindos desse aprendizado, que de acordo com Monteiro (2008, p. 108):

> Abordar a presença da Literatura de Cordel em sala de aula implica refletir, entre ouras coisas, sobre concepções de leitura, literatura e ensino postos em prática no cotidiano das escolas. Seria propor uma forma de estimular os alunos a enxergarem o que há por trás dessas produções textuais, não só no que diz respeito ao texto em si, mas com relação às vozes que ele traz consigo, Vozes essas capazes de expressar questões morais, políticas, sociais, econômicas e culturais.

Como um meio para compreendermos que a Literatura de Cordel teve impacto significativo nas vidas dos sujeitos que nos referimos na presente pesquisa, usamos a fala da professora, em que diz: *"Após esse conhecimento posso concluir que foi de grande valia, pois ampliaram conhecimentos, e tornaram-se mais críticos e mais interessados pela diversidade cultural do nosso país, além disso, continuaram a ser crianças sensíveis a todo e qualquer trabalho proporcionado relacionado a esse gênero literário" (Professora)*. Dessa maneira, podemos perceber através da fala da professora, que a Literatura de Cordel na perspectiva da Educação Estético-Ambiental influenciou de forma expressiva ao mostrar por meio desse gênero literário tão nordestino e tão peculiar, um recorte cultural sobre aquela região que sofre com a seca e que tem um povo sofrido, mas que carrega consigo uma cultura tão cheia de beleza e ensinamentos diversos, fazendo com que cada aluno, ao aprofundar os estudos, percebesse quão rica é a sua gente, com seu "jeito próprio" de falar, se portar e viver e, desse modo, fizesse associações com o lugar onde mora, traçando de maneira crítica um pensamento sobre o gênero referido e a sua cultura fazendo associações e comparações com a região onde vive.

> Na educação ambiental escolar deve-se enfatizar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno e a aluna, procurando levantar os principais problemas cotidianos, as contribuições da ciência, da arte, dos saberes populares, enfim, os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles. (REIGOTA, 2012, p.46)

Nesta mesma perspectiva, usamos outra fala da professora para relacionar a Literatura de Cordel como desenvolvimento da oralidade, da escrita e da leitura, onde ela diz: *"Antes a aluna demonstrava curiosidade para saber o que era, pois leu no poema feito pela aluna da Pedagogia e bolsista do Pibid*[30]*, Josineide, 'De onde Venho'. Após conhecer esse gênero a aluna teve a oportunidade de ampliar o seu vocabulário com alguns termos que surgiram nos poemas trabalhados, além de poder também relacionar os tipos de textos que já tinha conhecimento com os que já conhecida, como por exemplo, uma narrativa de um poema de cordel, percebeu com mais frequência as rimas dos poemas, e tornou-se capaz de escrever poemas livres e poemas de cordel" [Professora]*. É pensando nas rimas desse gênero literário como uma forma de suscitar no aluno a capacidade de perceber em como a batida de um poema de cordel e as regras contidas nele, são diferentes de um poema tradicional, cuja estrutura não se assemelha ao cordel, pois a sua declamação exige a necessidade de entonação, justamente pela composição desse tipo de poema, onde as batidas levam a uma melhor compreensão do mesmo.

> Justamente por refletir claramente a individualidade da língua, incluindo-se aí as variedades linguísticas fartamente encontradas no Nordeste brasileiro, a Literatura de Cordel nos fornece material à exaustão para a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula, [...]. (MONTEIRO, 2008, p. 103)

A Literatura de Cordel na perspectiva da Educação Estético-Ambiental, nos possibilita que em sala de aula, possamos trabalhar de uma maneira mais abrangente, como por exemplo, usar o poema de cordel na interpretação de textos, na construção de poemas de maneira crítica, na percepção da natureza e do meio onde vive, na forma de olhar o outro e em suas relações cotidianas, na formulação de textos variados usando sempre outros textos para que possam fazer associações, intertextos[31] e perceber as diferenças existentes entre os gêneros textuais.

Aspectos desenvolvidos com a Literatura de Cordel na perspectiva da Educação Ambiental

A segunda categoria, sob a ótica da

[30] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica financiada pela CAPES.

[31] Intertexto é a relação entre textos ou do reconhecimento de que um texto é sempre diálogo com outros textos. (COSSON, 2010, p. 64)

professora, foi notória que a maioria das crianças desenvolveram a emoção, a sensibilidade e a capacidade de questionar e na visão das crianças, foi notado, na análise, que as mesmas desenvolveram a capacidade de fazer rimas e ler poesias, como podemos perceber na fala da professora onde ela diz:

> A Aluna sempre foi comunicativa e participativa, porém ao conhecer a Literatura de Cordel na perspectiva da Educação Ambiental foi percebido que a mesma ficou mais emotiva e sensível aos fatos sociais e mais questionadora, e desta forma conseguir fazer relação com os fatos vividos em sua vida da região Sul com a os fatos vividos de pessoas da região do Nordeste.

Nos vários momentos da pesquisa, era satisfatório perceber como os alunos, de uma maneira geral, aprendiam e ao mesmo tempo se sensibilizavam com o tipo de vida dos nordestinos que era relatado através dos cordéis, seja no aspecto geográfico, onde era problematizado as características do solo e sua vegetação, muito árida e seca, seja no aspecto social, onde a pobreza e a falta de água potável, por exemplo, era surpresa para eles, por pensarem em como era possível viver desta maneira, sendo que em sua cidade, muitas vezes haviam presenciado o desperdício em demasiado desse líquido tão precioso.

> É justamente a partir desse momento que se torna possível desenvolver o senso crítico do aluno, levando-o a perceber não só a sua posição no mundo como também a posição do outro, representada nos diversos contextos sociais. O contato com a Literatura de Cordel pode ser capaz de proporcionar aos alunos uma ampliação de sua capacidade de enxergar as diversidades sociais, políticas, econômicas e culturais de nosso país, principalmente na região Nordeste, palco de tantas disparidades. (MONTEIRO, 2008, p.107)

Os fatos citados, de alguma maneira, fizeram com que os alunos refletissem com tamanha sensibilidade e emoção sobre as várias questões relacionadas com o seu cotidiano e a sua região, aparentemente tão abundante, e o sertão nordestino, onde a escassez de "tudo" era tão brutal, mas que a sua gente sempre tinha um sorriso no rosto e a alegria de viver mesmo em meio a tantos problemas advindos da seca e da falta de medidas socioeconômicas por meio das autoridades que fecham os olhos para a grave situação vivida nesta região.

Falando ainda sobre os aspectos desenvolvidos nos alunos, cito a fala da professora, onde ela diz:

> O que tenho a acrescentar é que o aluno de forma geral se tornou mais comunicativo e alegre por poder conhecer outro tipo de conhecimento do território de nosso país já que esse tipo de conhecimento (aspecto geográfico) somente é abordado nos livros didáticos a partir do 6º ano.

E, ainda, acrescentou que:

> Em relação aos gêneros literários creio que a partir do 7º ano. Neste período em que estivemos juntos desenvolvendo o pequeno projeto, foi possível pesquisar vários tipos de informações, ilustrar poemas, dramatizar, etc.".

Sob este aspecto, trago o pensamento de Monteiro (2008, p. 107) que está em concordância com as palavras da Professora ao dizer que:

> [...]Portanto, nossa discussão não busca a substituição de textos literários canônicos por textos da Literatura de Cordel, mas sim ampliar o leque de leitura dos alunos, a fim de lhes proporcionar um contato mais plural com as diversas formas de gêneros textuais e artísticos encontrados no Brasil.

Ao refletirmos sobre a fala tão importante da professora, onde a mesma nos faz pensar em como a visão ampliada do docente atrelada as suas práticas pode fazer com que os alunos consigam, de maneira sistematizada e crítica, efetivar a relação entre os vários fatores estudados entre a região sul e a região nordeste na perspectiva da Educação Estético-Ambiental, onde os mesmos puderam, por meio do gênero literário cordel, pensar nas situações vividas e nas diferenças socioeconômicas das mesmas e fazer a relação das diferenças existentes entre as regiões em seus vários aspectos.

Conclusões

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como a Literatura de Cordel atrelada a Educação Estético-Ambiental poderia corroborar para o desenvolvimento das habilidades dos discentes dos anos iniciais, sendo um auxílio para o ensino/aprendizagem de maneira sistematizada, permitindo ao docente incluir em sala de aula, de forma diversificada, através de suas práticas, esse gênero literário tão rico e peculiar e de uma expressividade oral tão marcante.

De uma forma geral, a Literatura de Cordel surtiu interesse na turma a qual a pesquisa foi realizada, onde os mesmos conseguiram por meio dos cordéis trabalhados desenvolver habilidades como: ler e escrever poemas de cordel; reconhecer a diferença entre um poema de cordel e um outro, pelas características, como a sua expressiva e marcante oralidade presente em sua estrutura; e por fim, através do olhar da Educação Estético-Ambiental, suscitou nos alunos o questionamento, por conta das disparidades encontradas ao analisar a região nordeste, e que estavam tão presentes nos cordéis, onde os mesmos relatam os fatos vividos nesta região e, onde esse tipo de gênero literário é mais frequente.

Deste modo, o presente estudo obteve um resultado relevante e significativo, pois diante das falas da professora ficou evidente que os objetivos aqui citados foram alcançados, e que este projeto e as atividades realizadas resultaram nesta pesquisa através do questionário, tendo relatos tão ricos percebidos e citados aqui pela professora.

Nesse sentido, a utilização da Literatura de Cordel em sala de aula permite ao professor mediar o ensino/aprendizagem de uma forma mais enriquecedora de maneira a motivar o aluno a aprender e contribuir para que sua aprendizagem seja realmente significativa. Para nós, todo esse trabalho nos deixaram marcas que atreladas a nossas trajetórias de vida, só nos enriqueceu como seres humanos e como a docente que uma das autoras desse trabalho almeja ser. É satisfatório olhar para trás e perceber o longo caminho percorrido, as várias decisões que foram preciso tomar, os sonhos que tivemos que deixar para trás em nome de outros sonhos mais relevantes e com maior significado, o qual deixamos em resumo numa frase de uma das autoras, cuja a persegue durante seus anos de caminhada: “Sonhar o sonho do outro talvez seja a forma mais singela de amor e respeito ao próximo.(Josineide)”

REFERÊNCIAS

[1] GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas, SP: Papirus, 1995 – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

[2] HAURÉLIO, Marco. *Literatura de Cordel*: do sertão à sala de aula. São Paulo: Paulus, 2013.

[3] MATOS, Edilene. Literatura de Cordel: a escuta de uma voz poética. *Habitus*, Goiânia, v. 5, n. 1, 149-167, jan-jun. 2007.

[4]BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

[5] MONTEIRO, Roberta Alves. *Literatura de cordel*: por que e para que trabalhar em sala de aula. Revista Fórum Identidades Ano II, v. 04, n. 04, jul. – dez. 2008. Acesso em 21 de junho de 2017.

[6] COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. *Literatura*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

[7] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

[8] DOLCI, Luciana Netto. *O Papel do Teatro no Desenvolvimento de Habilidades*. Pelotas: UCPEL, 2001. Monografia (Especialização em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, 2001, p.86.

[9] REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2012. – (Coleção Primeiros Passos; 292)

[10] SENNA, Costa, 1995 – *Cordéis que educam e transformam*. São Paulo; Global, 2012.

[11] DOLCI, Luciana Netto. *Educação estético-ambiental* : potencialidades do teatro na prática docente/ Luciana Netto Dolci - 2014. 202 f. Tese (doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, programa de pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2014.

[12] ALVES, José Hélder Pinheiro; SOUZA, Renata Junqueira de; GARCIA, Yara Maria Rocha. Lendo e Brincando com sextilhas e outros versos. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (organizadoras). *Leitura literária na escola*: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

[13] MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

[14] SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

[15] BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo.* Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

[16] FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo.* Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

[17] OLIVEIRA Francisco Rariosvaldo de, *As chuvas que Deus mandar*. Professor e poeta. Natal, RN.

Apêndice A

De onde venho?

Venho de muito longe
Meu jeito é evidente
Não posso negar
Trago em minha fala
A identidade do meu lugar
Não direi vocês,
Terão que adivinhar!

Em minha terra tem
Coqueiros, axé, dendê e acarajé
Tem belas e ricas paisagens
Já, já vão descobrir aonde é

Lá tem...
A literatura carregada de sotaque
Desenhada e rimada no papel
Convido a todos vocês aprendermos juntos
Sobre a Literatura de Cordel

Apêndice B

Como se faz um Cordel?

E a inquietação era tanta

Que até voltamos ao início

Revisando as aprendizagens

Que outrora foi vício

Matando toda curiosidade

Que com o tempo foi surgindo.

Como é feito cordel?

Quantos versos se é preciso

E que rima tão exata

Fazê-lo parecia sacrifício

Pela batida em sua fala

Pro som sair bonito.

Basta ter uma quadra

Uma sextilha bem rimada

A septilha é difícil

Se ver é coisa rara

A oitava é tão linda

E a décima nem se fala.

Uma quadra são quatro versos

A sextilha por si só já fala

A septilha sete versos têm

Fazer uma é coisa rara

A oitava oito versos são

E a décima dez versos cada.

Fazer cordel é difícil
Mas vale a pena aprender
Sua rima deixa tudo bonito
Quem quiser é só vim ver
É só ouvir a sua batida
E à sua rima se render.

Anexo

As chuvas que Deus mandar

O Nordeste está sofrendo
Seco sem água e sem planta
O campina já nem canta
O gado não está comendo
As plantas estão morrendo
Dá vontade de chorar
Só Deus pra nos ajudar
E ouvir a nossa prece
O meu sertão agradece
As chuvas que Deus mandar.

A terra fica doente
Fica a vida ameaçada.
Gado morto na estrada
Chega dá pena na gente
O sertanejo carente
Vê a seca arrochar
Quem come do que plantar
Baixa a cabeça e faz prece
O meu sertão agradece
As chuvas que Deus mandar.

Quem só vive do roçado
É triste a situação
Se não plantar não tem pão
Pra dar ao filho coitado
O cabra fica apertado
Vendo seu filho chorar
Sem nada ter pra lhe dar
O sertanejo padece
O meu sertão agradece
As chuvas que Deus mandar.

Porém a seca obriga
O camponês apelar
Resolve então viajar
Pra se salvar ele briga
Sua família ele abriga
Bem longe do seu lugar
Mas se a chuva voltar
Diz ele à família aprece
O meu sertão agradece
As chuvas que Deus mandar.

Mesmo estando na cidade
Quando escuta alguém dizer
Que já começou chover
Lhe bate logo à vontade
Já lhe aumenta a saudade
E resolve então voltar
Pensando logo em plantar
Diz Deus ouviu minha prece
O meu sertão agradece
As chuvas que Deus mandar.

Vem na primeira viagem
Era o que ele mais queria
A família com alegria
Ele cheio de coragem
Chega e ver outra paisagem
A asa branca a cantar
O verde, o gado a pastar
Com água tudo enriquece
O meu sertão agradece
As chuvas que Deus mandar.

Ver os rios transbordando
A mata verde e frondosa
Ho! Que paisagem mimosa
O gado gordo pastando
A passarada cantando
O milho a pendoar
Já tem feijão pra apanhar
O sertanejo envaidece
O meu sertão agradece
As chuvas que Deus mandar.

É esta a maior riqueza
Que se vê no meu sertão
Pois a maior ambição
Não é jóia e nem nobreza

Apenas que a natureza
Viva pra nos ajudar
Que Deus possa abençoar
E da gente não se esqueça
Pra que o sertão agradeça A chuva que Deus
mandar.
Rariosvaldo

AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM A DRAMTIZAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-AMBIENTAL

LAS RELACIONES DE LOS NIÑOS CON LA DRAMTIZACIÓN DE HISTORIAS: UNA EXPERIENCIA ESTÉTICO-AMBIENTAL

Juliana Duarte Simões[a],
Pauline Apolinário Czarneski Rezende[b],
Luciana Netto Dolci (orientadora)[a,*]

[a] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pedagoga licenciada pela Universidade Federal do Rio Grande. Email: jujuzynha1203-m@hotmail.com

[b] Laboratório/Dpto./Instituição/Universidade segundo corresponda, e-mail de contato

**Professora do Instituto de Educação e do Pós-Graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande – IE/PPGEA/FURG. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Email: lndolci@hotmail.com*

RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa realizada em uma escola de Educação Infantil, com onze crianças entre 5 e 6 anos, visando compreender as possíveis contribuições de contar histórias dramatizadas no processo de desenvolvimento infantil, para isso, utilizamos teorias e práticas no campo da educação, como forma de sustentar a nossa compreensão de que o contato com a literatura infantil e com as múltiplas linguagens dos sujeitos, é a base de uma educação que busca formar sujeitos críticos, transformadores e atuantes na sociedade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada na perspectiva sócio-histórica realizada em uma escola pública de educação infantil, que busca dialogar com os sujeitos e com os teóricos sobre a literatura infantil, a conquista de leitores, o papel do professor, a estética na educação e as relações criadas entre sujeitos. O método de coleta de dados foi a observação participante, a entrevista com as crianças. Os resultados evidenciaram que as histórias dramatizadas possuem um grande potencial para o desenvolvimento das crianças, bem como, para sua formação como sujeitos críticos e atuantes da sociedade.

Palavras chave: Dramatização, Literatura infantil, Estético-Ambiental, Educação Infantil.

RESUME

El presente trabajo trata de una investigación realizada en una escuela de Educación Infantil, con once niños entre 5 y 6 años, buscando comprender las posibles contribuciones de contar historias dramatizadas en el proceso de desarrollo infantil, para ello utilizamos teorías y prácticas en el campo de la educación , como forma de sostener nuestra comprensión de que el contacto con la literatura infantil y con los múltiples lenguajes de los sujetos, es la base de una educación que busca formar sujetos críticos, transformadores y actuantes en la sociedad. Se trata de una investigación cualitativa fundamentada en la perspectiva socio-histórica realizada en una escuela pública de educación infantil, que busca dialogar con los sujetos y con los teóricos sobre la literatura infantil, la conquista de lectores, el papel del profesor, la estética en la escuela educación y las relaciones creadas entre sujetos. El método de recolección de datos fue la observación participante, la entrevista con los niños. Los resultados evidenciaron que las historias dramatizadas poseen un gran potencial para el desarrollo de los niños, así como para su formación como sujetos críticos y actuantes de la sociedade

Palabras Clave: Dramatización, Literatura infantil, Estético-Ambiental, Educación Infantil

Introdução

Entendendo as crianças como seres históricos e culturais, que produzem e reproduzem histórias e culturas, compreendendo que as infâncias são singulares, tendo suas especificidades relacionadas à interesses e à sua construção social e cultural, assim como, conhecendo mais sobre os processos de desenvolvimento infantil, esta pesquisa está voltada para algo que está presente na vida de todos nós desde que nascemos: histórias, sentimentos, expressões e linguagens.

Acreditamos em uma educação que tem seu olhar voltado para o sujeito de forma ampla, que busca desenvolver seus aspectos individuais e coletivos de forma crítica, reflexiva, política, social e transformadora. Nesse sentido, essa pesquisa está voltada para o campo de Educação Estético-Ambiental (DOLCI, 2014), que acredita nas relações dos sujeitos com os objetos, com os pares, com o ambiente e com suas vivências, como agente de reflexão e transformação.

Acreditamos que a maneira como contamos as histórias, as linguagens, vozes, expressões e sentimentos que utilizamos, convidam as crianças a entrar no mundo de imaginação e da criatividade, e abre um leque de atividades que podem ser propostas a fim de desenvolver a criança de forma integral. Dessa forma, esperamos tratar aqui da hora do conto, de forma mágica e incentivadora da imaginação, acreditando que contar histórias carregadas de emoções, pode fazer diferença na vida das crianças.

Trata-se de uma pesquisa com uma metodologia sócio-histórica, que busca compreender o indivíduo e seu desenvolvimento de forma ampla, dialogando com os sujeitos e os compreendendo como seres históricos, sociais e culturais que carregam suas marcas, oriundas das suas relações com a sociedade e com o ambiente. (FREITAS, 1996)

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação infantil na cidade do Rio Grande/RS, especificamente com uma turma de nível 2, com onze crianças entre 5 e 6 anos. Essa parte da investigação se deu por meio de observação do desenvolvimento das crianças ao longo das 10 semanas que forão utilizadas para pesquisa, bem como por meio de entrevistas com as crianças, buscando escutar suas opiniões sobre a temática.

Ao longo das dez semanas da pesquisa, dez histórias foram contadas, cada uma delas continha pelo menos duas linguagens e todas elas visavam interação com os seus ouvintes, dessa forma, utilizamos a música, a dança, o teatro, a mímica, o desenho, fantoches e muitas outras linguagens para contarmos cada história.

Utilizaremos nomes fictícios para os sujeitos, preservando sua identidade, porém devido a importância que esses indivíduos têm para a nossa pesquisa e aos sentimentos gerados pela sua participação, escolho nomes de flores para identificá-los. Acreditamos que flores despertam sentimentos e reflexões, além disso esses sujeitos trouxeram cor, beleza, perfume e completaram a minha pesquisa, tornando-se indispensáveis no meu jardim de conhecimento.

Gostaríamos de ressaltar que a criança tem voz, e que através da sua visão e das suas linguagens expressadas de diversas formas, temos subsídios suficientes para entender como elas concebem as atividades propostas, bem como seu interesse. Por isso, consideramos que não podemos entender, pesquisar e discutir sobre um assunto que envolva as crianças, sem escuta-las. Dessa forma, as crianças se tornaram sujeitos atuantes da minha pesquisa.

Esta investigação é do tipo exploratória, pois, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 35), "tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses". Sendo assim, quanto aos procedimentos, é uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica visto que promove um (re)pensar na ação educacional e "é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho" (DAMINANI et all, 2013, p. 60).

Com esta pesquisa esperamos contribuir com a prática pedagógica de contar histórias dramatizadas para as crianças, buscando evidenciar esta influência no desenvolvimento das habilidades dos alunos, reforçando as

concepções já existentes na literatura especializada sobre o tema e as encontradas a partir desta investigação. Esperamos também que esta pesquisa ajude os professores em geral, na sua prática pedagógica, estimulando-os a inserir a contação de histórias dramatizadas no meio escolar como um potencializador que promove o desenvolvimento dos alunos, trazendo benefícios para a vida destes.

Desenvolvimento

Contar histórias é um hábito tão antigo e ao mesmo tempo muito atual, vivemos imersos às histórias, nossa história de vida, a história da nossa família, dos amigos. Algumas mais envolventes, outras mais enfadonhas, tem também as histórias mágicas, onde os elementos fogem ao nosso mundo real, mas são importantes para o nosso imaginário, para o nosso poder de criação e recriação. Por isso que:

> Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2013, p. 87)

Nos habituamos a escutar e contar histórias, contamos o que escutamos, o que aprendemos, o que vivemos. Esses momentos de partilha acontecem antes mesmo de aprendermos a ler e escrever os símbolos e signos da língua, compartilhamos sentimentos, sensações e conflitos. Gostamos de detalhes, o que torna possível o uso da imaginação enquanto escutamos o que o narrador nos conta.

> Se observarmos atentamente, veremos que é destas práticas, de ouvir e de contar histórias que surge nossa relação com a leitura e a literatura. Portanto, quanto mais acentuarmos no dia-a-dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento. (KAERCHER, 2001, p. 82)

Concordamos com o pensamento de Kaercher citado acima, e acreditamos que ato de ler deve ser convidativo, sedutor, precisa envolver os leitores e ouvintes a participar de forma reflexiva e crítica sobre o texto, para isso as histórias precisam ser trabalhadas de forma que envolvam o corpo e a mente das crianças, propiciando um trabalho integrado que favoreça a imaginação e a criatividade.

A conquista de um leitor, precisa de paciência e muito envolvimento, necessitamos compreender o que as crianças já conhecem, suas vontades e seus desejos, assim, poderemos organizar um ambiente e uma forma de contar que envolva os ouvintes. Além disso, nesse processo de conquista, precisamos colocar o leitor dentro da história, realizando uma correspondência constante, observando os sentimentos que a temática desenvolve e dando a oportunidade que ela possa modificar, recontar e recriar a história, com suas próprias linguagens e expressões. Dessa forma, "chamar atenção da criança para as diferenças que a mesma história pode apresentar quando mudamos a forma como vamos contá-la." (KAERCHER, 2001, p. 86), possibilita uma relação interessante entre as crianças e as histórias.

A literatura infantil possui um importante papel no desenvolvimento da criança, pois é a partir de histórias que a criança conhece novas palavras, novos lugares, descobre sensações, sentimentos, constrói relações e amplia a sua visão de mundo. Desde muito pequenos ouvimos histórias, seja de nossos parentes, amigos ou professores e nosso envolvimento com elas, está relacionado a forma que sentimos essas histórias, assim como diz Abramovich em seu livro "Literatura infantil: gostosuras e bobices".

> É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com olhos do imaginário!

(ABRAMOVICH, 2006, p. 17)

Nesse sentido, destacamos a importância das narrativas de histórias para as crianças, evidenciando o quanto elas podem ser significativas, a mesma autora também aponta para a quantidade de conhecimentos que as crianças adquirem sobre o mundo, sem que isso tenha nome de disciplinas. Dito isso, é notável o benefício de uma boa leitura para as crianças.

> [...] garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo Vygotsky (1992, p.128) caminham juntos: "A imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.". Neste sentido, o autor enfoca que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade. Esse distanciamento da realidade através de uma história, por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade. (DE FARIAS. RUBIO, 2012, p. 07)

Não podemos deixar de argumentar, o poder que a literatura tem, uma vez que com ela podemos ampliar nossas relações com os objetos e com o mundo, afinal podemos através dela, explorar o mundo, sentimentos, emoções e conhecimentos, transformando assim, nossa leitura de mundo.

> No encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (COELHO, 1993, p. 25)

Nessa pesquisa, onde visamos estudar sobre a leitura dramatizada de histórias e suas influências, contar com Abramovich (2006) faz-se necessário uma vez que ela, vem trazendo em seu livro, diversos aspectos importantes para alimentar minha pesquisa, como esse pensamento:

> O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, , o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer de um texto! (ABRAMOVICH, 2006, p. 23)

Quando utilizamos o termo dramatizar, estamos falando em viver o texto, sentir a história, não apenas a leitura pela leitura, mas a leitura pela imaginação, pelo prazer, pelo gosto de ler, pela alegria de apresentar uma história. Essa dramatização está nas entonações vocais, nas alterações de sonoridades acompanhando a troca de personagens, uma leitura envolvente e convidativa à interpretação, corporal, sonora, gestual, sentimental e transformadora.

Ler o texto é mais do que juntar as letras e formar palavras, frases e ter coerência, não basta decodificar os signos e sinais, ler um texto é entrar na história, visualizar seus personagens, identificar-se com certas situações, questionar-se sobre ações e conhecer um novo mundo. Portanto, escutar uma história deve proporcionar aos ouvintes a sensação de pertencimento e apropriação da história. Para tanto, cito:

> A base "ontológica existencial" (Silva, 1987, p. 69) da linguagem manifesta no discurso a articulação homem-mundo, exigindo que a leitura, assim como o ato produtor que deu origem ao texto, sejam visualizados como fenômeno comunicacional, que integra três protagonistas: texto-mundo-leitor. Isso significa que o leitor aciona as significações do texto, relacionando-as à sua compreensão de mundo. Consequentemente, é leitor quem faz o texto falar e, embora esse estabeleça limites às possibilidades interpretativas, é o leitor quem reconstitui, vinculando as significações à sua condição de sujeito histórico e culturalmente determinado. (SARAIVA, 2001, p. 26)

Seguindo esse pensamento, quando realizamos a leitura de qualquer texto para as crianças, ela está carregada com as nossas interpretações, nossas significações e devemos estar preparados para novas significações oriundas das crianças ouvintes. Porém, para que possamos interpretar os sentidos, precisamos entender o contexto, nos apropriarmos da história e então realizarmos uma boa leitura, para que consigamos convidar os ouvintes a interpretar e contextualizar à sua maneira.

Ler um texto é interagir com ele, transformar-se a partir dele e transforma-lo à nossa maneira, é compreender não apenas a mensagem, mas compreender-se pela mensagem (SILVA, 1991), o ato

transformador da leitura deve servir de instrumento para ampliar nossa leitura de mundo e interagindo com a história ampliar nossos horizontes, construindo novos questionamentos e buscando novas respostas para nossas dúvidas.

> [...]pensar a transformação da natureza implica refletir acerca da transformação do indivíduo, sendo uma mudança constituída em cada fase da existência social. O modo como nos inserimos em um ambiente é essencialmente um conjunto de relações sociais, portanto uma alteração social nessas relações depende de uma mudança estrutural da sociedade em questão. (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2010, p.16)

Refletir sobre a transformação que textos, diálogos e reflexões provocaram nos indivíduos que tem acesso à Educação Estético-Ambiental (DOLCI, 2014) é também transformar-se e participar de uma mudança estrutural na sociedade em que estamos inseridos.

Dessa forma, dramatizar um texto na hora da leitura e com as crianças após essa leitura é oportunizar que a criança use a sua imaginação, criatividade e seus conhecimentos para contar, recontar e até mesmo construir novas histórias.

> Cada história tem uma mensagem específica, típica ao seu roteiro e que motivou a sua escolha de acordo com a mensagem educacional desejada pelo seu narrador, de forma genérica, as histórias contribuem com diversos aspectos da formação de crianças e de jovens. Esses aspectos podem variar de intensidade de uma história para outra, porém pode-se dizer que, de maneira geral, todas as histórias propiciam o desenvolvimento de atenção e raciocínio, senso crítico, imaginação, criatividade, afetividade e transmissão de valore. (DE FARIAS; RUBIO, 2012, p. 4)

Essa busca por saciar nossa curiosidade e nossos questionamentos, nos leva a novas experiências e novas dúvidas, compreendendo o texto, dialogando com a sua temática, vivenciando os dilemas e os sentimentos de cada história, conseguimos fazer uma leitura crítica, que nos leva a reflexão, a um posicionamento, nos transformando assim em seres atuantes, pensantes e transformadores. “”Reflexão” significa a apropriação do ato de existir, através de uma crítica aplicada às obras escritas. “Tomada de posição” significa o confronto dos significados e a participação na busca da verdade.” (SILVA, 1991, p. 96)

Ainda seguindo esse pensamento sobre reflexão e prática transformadora, busco alicerce em Loureiro (2012), que defende que a Educação Ambiental deve estar baseada na práxis, buscando trabalhar com os conflitos, com a realidade e com o indivíduo como um todo, de forma que vise superar as relações de dominação.

> A práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática. (LOUREIRO, 2012, p.144)

Nesse sentido, a Educação Estética, busca essa relação de pertencimento entre a criança e o ambiente que a rodeia, busca que as crianças sejam capazes de interagir com as questões sociais e ambientais propostas, além de possibilitar a escuta da sua percepção e de seus conhecimentos.

> A Educação Estética propicia esse novo olhar para o mundo e para a vida, permitindo que o ser se torne consciente com o outro e com o lugar onde habita, agente nesse mundo reconhecido e habitado esteticamente. Em contato com a experiência estética, o ser humano externaliza, por meio de diversas linguagens – verbal, corporal e visual –, a sua compreensão da realidade em que está inserido, do mundo que o afeta em busca de respostas, possibilitando-lhe a criação de visões de mundo e fomentando-lhe a elaboração de releituras da realidade, com o intuito de não limitar o mundo em que se vive, mas, sim, de vê-lo de maneira ampla: um mundo de possibilidades. (DOLCI, 2014, p. 32)

Teatralizar junto às crianças é um trabalho rico de conhecimentos e descobertas, contudo mais importante do que o resultado do processo, são os caminhos que percorremos para chegar ao resultado, nesse sentido, a criança precisa estar envolvida na construção da dramatização, precisa entender-se como parte do processo, além disso o processo precisa ser convidativo, autônomo e crítico, não apenas uma peça decorada e ensaiada para uma apresentação.

> [..] a criação artística tem sentido se apresentar

> sentido para o sujeito. Portanto, se houver um empobrecimento na qualidade e nos sentidos humanos, há também um esgotamento estético nas relações do sujeito com os outros sujeitos e com os objetos de criação. (DOLCI, 2014, p. 29)

Nossas crianças precisam de sentido, de contexto, precisam sentir-se pertencentes ao espaço, ao ambiente que as cerca. Temos em nossas escolas crianças criativas, críticas e autônomas, mas essas qualidades infantis, acabam se perdendo quando engessamos a educação em uma teoria de "educação bancária", que deposita conhecimentos em seus alunos e somente "saca" os conhecimentos oferecidos pelo professor que é visto como aquele que tudo sabe. (FREIRE, 1987)

Sobre o papel do professor na nossa pesquisa, gostariamos de enfatizar que acreditamos que seja essencial o professor conhecer seus alunos, saber do que gostam, o seu contexto, ouvir suas histórias e colocar-se em uma relação amorosa e de constante partilha de saberes, assim como, também consideramos importante que o professor esteja comprometido com o seu trabalho, buscando sempre estar seguro sobre os temas e sobre as didáticas que fazem parte da sua proposta pedagógica.

O educador que tem como objetivo a libertação, não a dominação de corpos, necessita o uso de metodologia e instrumentos que desenvolvam a apropriação da reflexão e a autoria de suas histórias (Freire, 2008), o professor problematizador, está atento ao que acontece no mundo dos seus educandos e através de um olhar crítico sobre suas necessidades, propõe situações que os alunos devem enfrentar.

> Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 70)

De acordo com o tema deste trabalho, o professor precisa estudar as histórias que vai dramatizar, para se certificar que elas atendem a proposta, reconhecer seus personagens e suas ações ao longo da história, afinal, cabe ao professor encenar o que vai contar, sentir e expressar o que o texto significa.

> Daí que quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando qualquer volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com determinada palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem do lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o folego ou fazendo ponto final quando aquela ideia continuava, deslizante na página ao lado... (ABRAMOVICH, 2006, p. 18)

A citação acima, mostra a importância de estudar o texto que vamos apresentar, uma boa leitura, necessita estar bem estruturada, precisamos estar prontos para o que vamos propor, a autora também fala sobre as temáticas dos livros que vamos trabalhar, que se não forem previamente estudadas, podemos nos deparar com situações constrangedoras de preconceito, palavrões ou até mesmo palavras descontextualizadas, que não produzem o resultado desejado.

Precisamos sempre estar atentos a nossa prática docente, observando e refletindo sobre o que fazemos, para quem fazemos e por que fazemos, como também refletir sobre os resultados que obtemos com a nossa prática. Nesse sentido, nosso pensamento vem ao encontro com a pedagogia do oprimido, onde Freire nos convida a refletir nossa prática, tão importante para a educação libertadora que tanto falamos no curso de Pedagogia.

Ser professor é respeitar as características das crianças, trabalhar as suas habilidades, entender que as crianças ao ingressarem nas escolas já possuem sua bagagem de conhecimentos. O professor precisa reconhecer na criança um sujeito criativo, crítico e completo em sua essência, ou seja, as crianças já têm sua própria visão de mundo, já possuem expressões e linguagens que devem ser desenvolvidas pela escola e não podadas por ela.

As teorias citadas até agora, discorrem sobre

a importância da literatura infantil, vista como arte, como linguagem, como um ampliador de conhecimento e repertório para o pensamento criativo, crítico e autônomo. Também sustentamos com o apoio dessas teorias, que a forma como essas histórias são apresentadas, lidas e trabalhadas na sala de aula, podem ou não, propiciar o resultado esperado. Dito isso, o papel do professor está claro no sentido que ele é o narrador dessas histórias para as crianças que ainda não sabem ler a linguagem escrita.

Mais do que entender esses princípios da educação, esse trabalho visa, testar algumas práticas e atividades, avaliar os resultados e colocar em prática teorias que fundamentam uma educação de qualidade, bem como evidenciar as influências de contar histórias dramatizadas.

Resultados e discussão

As conversas realizadas com as crianças após o contato com a dramatização de histórias buscam entender como elas compreenderam e absorveram as histórias que foram contadas, bem como questionar a relação que elas criaram com a literatura e com a dramatização de histórias. Buscamos também, reconhecer a sua relação com a literatura fora do ambiente escolar.

> Quando o professor escuta atentamente o que o aluno está dizendo, ele não ouve apenas as palavras, mas também os sentimentos e os significados que possui. A atenção sensível é um meio de perceber a visão que o aluno tem da realidade e uma manifestação de receptividade para com ela. (LEMBO, 1975, p. 88)

Entendemos que a pesquisa que visa escutar as crianças, deve ser feita com muito cuidado, por isso, buscamos metodologias que fugissem de perguntas e respostas diretas, uma vez que as respostas sofreriam interferência devido as relações hierárquicas de poder, ou seja, as crianças iriam responder de acordo com o que considerassem ser a nossa expectativa.

A primeira tentativa de entrevistá-las, teve um resultado pouco preciso, uma vez que a primeira proposta era filmar a entrevista. Algumas crianças não estavam confortáveis na frente da câmera, dessa forma, em outro momento retomamos as entrevistas sem a câmera, gravando apenas o áudio, o que deixou as respostas mais autênticas e amplas. Também nesse momento da pesquisa, utilizamos falas espontâneas das crianças que surgiram ao longo da nossa experiência.

Ficamos muito felizes quando todas as crianças disseram que adoram quando conseguem perceber o personagem na história, mesmo que seja apenas pela voz, sem a caracterização física. Percebemos isso nessas falas:

> "Orquídea: eu posso enxergar toda história quando escuto a voz da história." "Rosa: Eu entendo melhor o que acontece na história quando tem personagem que fala com voz diferente, como o lobo mal (mudança de voz para o lobo mal)" e "Cravo: eu acho muito mais legal quando a história tem personagem, porque não é só uma professora lendo um livro. "

Diante dessas falas, as crianças expõem a sua opinião sobre a forma de contar histórias, deixando claro que a história se torna mais real e mais interpretativa para eles, quando dramatizadas de alguma forma. Ainda nesse momento, gostaria de mencionar uma vivência que foi marcante, por mostrar a relação que as crianças fazem com as tonalidades de voz e movimento: "*Violeta: essa voz é parecida com a da bruxa Onilda* (dito quando estava fazendo a voz de uma velhinha).", como aparece também na fala da Orquídea que enquanto eu dançava uma música, ela dizia para Dália: "*Olha, a prof. tá dançando igual a bruxa Onilda*".

> Você já notou o lugar importante que ocupam as cores, os sons e os sonhos na linguagem e nos escritos das crianças? Tudo é luminoso, aéreo, livre e fresco como a água que corre... É provável que nos digam que não temos que formar sonhadores mas homens práticos, capazes desde cedo de cavar a terra ou fixar uma cavilha; mas sabemos também que temos mais necessidade ainda de homens que saibam esquecer à beira do caminho da vida, a maçã que tinham nas mãos, para partirem como pesquisadores desinteressados em busca do ideal. Tenha cuidado para não desperdiçar, na criança, os bens inestimáveis cujo esplendo nunca mais conhecerá. (FREINET, 1988, p.20-21)

Segundo essa citação de Freinet, percebemos a importância de voltar a educação para a liberdade de pensamento e à interação de

pares. Assim como fica evidente a importância do lúdico, da imaginação e da capacidade de criação e desenvolvimento que é proporcionado pelas linguagens das crianças, por consequência pelas histórias dramatizadas.

Ainda utilizando essa vertente, questionamos as crianças se elas gostariam de ser um personagem e me contar uma história, algumas crianças me responderam que tinham vergonha de ser um personagem e mudar a voz, porém a maioria delas demonstraram interesse em ser um personagem e uma resposta que me surpreendeu foi: *"Rosa: Eu queria fazer personagens igual tu faz tia, eu adoro quando tu conta história.",* sendo assim, dissemos que ela poderia fazer quantos personagens ela quisesse, também dissemos que queríamos muito escutar a história dela. Então, ela passou quase trinta minutos contando uma história, onde ela era uma princesa, a bruxa Onilda, o lobo mal, os três porquinhos, o Tubaronete, uma velhinha, uma fada, enfim, ela misturou todas as histórias contadas durante nossa experiência e fez uma nova, com voz diferente para todos os personagens.

A Jasmim também me contou uma história bem comprida, porém ela optou por contar uma história da vida dela e no fim ela disse, "esqueci de dizer que eu não era eu, eu era uma princesa e meu irmão o irmão da princesa.", já a Dália me disse "Eu vou ser uma fada, a fada do dente, olha minha voz de fada: Oi, eu sou uma fada de dente." E seguiu a contar como era trocar dentes por dinheiro.

Nessas respostas, podemos perceber a motivação que tiveram ao criarem personagens e histórias, utilizando recursos de mudanças de voz e fragmentos de outras histórias, bem como de suas experiências de vida. Também nesse momento verificamos o quanto a imaginação das crianças, a confiança em criar histórias e a sua criatividade evoluíram ao longo das dez semanas.

No pensamento de Dolci (2014, p. 79), "a experiência é significada e faz sentido nas condições históricas do ser humano". Assim, compreendemos que:

> "a experiência compõe a história do sujeito, fazendo com que as experiências sejam significadas e permaneçam em sua consciência, pois possuem sentido para ele" (Ibid.).

Então, a

> "experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos sentidos da situação vivida" (SMOLKA, 2006, p. 107).

Quando conversamos sobre a sua história favorita ao longo da experiência, tivemos outra surpresa, as respostas foram bem variadas, a Dália respondeu:

> "Eu gostei mais da primeira, a da girafa, porque eu pude dançar junto com os animais e as músicas eram muito legais, eu me diverti muito"

Já o Cravo disse que não poderia escolher uma história, porque todas foram muito boas e cada uma falava sobre um assunto diferente. Logo, a maioria das crianças responderam que sua história preferida era a da Bruxa Onilda.

Penso que a Bruxa Onilda marcou muito eles, uma vez que ela foi duas vezes na aula, contar suas aventuras para a turma, a bruxa estava totalmente caracterizada e podemos perceber o quanto eles estavam envolvidos com a história e com o personagem. Quanto as outras respostas que surgiram, como a escolha da primeira história, penso que o primeiro contato com uma história interativa significou muito para eles, assim como Hortência descreve em sua fala: "Eu nunca tinha dançado junto com a história, por isso achei muito legal!" , isso ocorre, porque geralmente, as crianças apenas escutam a história, mas não interagem com ela ativamente.

Para Dolci (2014, p. 49) na teoria de Vygotsky (2000), "o aluno dá sentido à informação que recebe, extraindo a estrutura conceitual que subjaz em tal informação para, depois, contribuir com experiências prévias, aprendizagens anteriores, recriando e gerando uma nova informação". Igualmente trazemos que para Vygotsky (2000), "o afeto e o intelecto estão interligados e desenvolvem-se à medida que o sujeito se relaciona e interage no meio onde vive". Nesse sentido, podemos dizer que, a importância da experiência coletiva, vivida pela contação de histórias, permitiu uma acomodação à experiência pessoal, possibilitando a aprendizagem.

Sobre o contato que eles têm com a literatura

fora da escola, podemos perceber que a literatura não está muito presente fora do ambiente escolar, algumas crianças me contaram que a família só contava histórias quando mandávamos os livros para casa, foram poucas as crianças que relataram que tinham o hábito de escutar histórias fora da escola. Vale ressaltar que precisamente das onze crianças envolvidas nessa pesquisa, apenas três responderam que escutavam histórias fora da escola, enquanto as outras sete, só tiveram contato com a leitura em casa, através dos livros que trocávamos semanalmente.

Conclusões

Consideramos que essa pesquisa se mostrou importante para o estudo sobre contar histórias dramatizadas, para os estudos sobre a literatura infantil e para pensarmos sobre a formação docente.

Ficamos satisfeitas em perceber os rumos que a pesquisa tomou, assim como também ficamos igualmente satisfeitas em ter conseguido responder à questão que deu início a esse trabalho, atender aos objetivos estabelecidos e realizar uma práxis que fez muito sentido para todos os sujeitos envolvidos nesse trabalho.

Atendendo aos objetivos, bem como a questão de pesquisa, descobrimos que as histórias dramatizadas possuem um grande potencial para o desenvolvimento das crianças, bem como, para sua formação como sujeitos críticos e atuantes da sociedade.

Consideramos importante dizer, que em um campo pedagógico, que é o campo dessa pesquisa, conquistar leitores, construir relações amorosas com a literatura e com o conhecimento, é um papel da escola, visto que nos resultados desse trabalho, fica claro que as famílias e a sociedade de forma geral, não atendem a essa demanda.

Nós, educadores, temos uma grande responsabilidade com o futuro da nossa sociedade, compreendemos que o professor deve dar conta de construir conhecimentos críticos e capazes de tirar sujeitos da alienação que o capital implanta como modelo ideal. E sim, consideramos que contar histórias dramatizadas, conquistar leitores ativos e críticos, bem como estimular a transformação nas relações dos sujeitos com o mundo de forma geral, é o papel do educador.

Uma educação de qualidade, necessita de educadores comprometidos com os objetivos da educação. E nesse sentido, esse trabalho aborda teorias e práticas que visam auxiliar no trabalho docente, bem como busca por uma reflexão sobre o nosso papel na sociedade.

Guardamos para encerramento da pesquisa uma citação que consideramos poética e apropriada para o momento, essa citação, conversa com os sentimentos que a pesquisa nos proporcionou, bem como com os resultados que obtivemos sobre as influências de contar histórias dramatizadas para crianças.

> Um vaso de flor pendurado na frente da casa, já não é mais aquela lata de óleo de antes... temos o poder, a capacidade, a competência de embelezar o mundo! Por isso, enquanto sujeitos sensíveis e estéticos, estamos sempre em busca da beleza, do belo. Nos sensibilizamos, nos arrepiamos, choramos com a beleza da flor, da música, daquela pintura, daquela dança, daquele texto... (FREIRE, 2008, p. 25 – 26)

No início da pesquisa éramos apenas uma lata com curiosidades e motivações que poderiam nos transformar em um vaso de flor. As crianças também, representavam essas latas cheias de possibilidades, capacidades, poder e competências. Hoje percebemos, que juntos nessa pesquisa, nos construímos, nos embelezamos, nos sensibilizamos e, principalmente, nos desenvolvemos tanto, que nos tornamos todos vasos de flores capazes de sensibilizar e construir conhecimento.

REFERÊNCIAS

[1] DOLCI, Luciana. *Educação estético-ambiental* : potencialidades do teatro na prática docente/ Luciana Netto Dolci - 2014. 202 f. Tese (doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, programa de pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2014.

[2] FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: *Diálogos com Bakhtin*, FARACO, C.A. et al. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 165-187.

[3] SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: *Métodos de pesquisa*, GERHARDT, Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

[4] DAMIANI, Magda Floriana et all. *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica*. Revista Cadernos de Educação. FAE/PPGE/UFPel. Pelotas, 45 57-67, maio/agosto 2013

[5] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

[6] KAERCHER, Gládis. E por falar em literatura. In: *Educação Infantil,pra que te quero?* CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 81-88.

[7] ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil*: gostosuras e bobices. 5ª ed., São Paulo: Scipione, 2006

[8] DE FARIAS, Francy; RUBIO, Juliana. *Literatura infantil*: a contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil. 2012. DISPONIVEL EM: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francy.pdf . Acesso em: 02/07/2018

[9] COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Àtica, 1993.

[10] SARAIVA, Juracy Asmann (org). *Literatura e alfabetização*: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

[11] SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

[12] LOUREIRO, Carlos; LAYRARGUES, Philippe. CASTRO, Ronaldo (orgs.), *Sociedade e meio ambiente*: a Educação Ambiental em debate. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

[13] LOUREIRO, Carlos. *Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

[14] FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

[15] FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

[16] LEMBO, John. *Por que falham os professores*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1975.

[17] FREINET, Celestin. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

[18] SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *Experiência e discurso como lugares de memória*: a escola e a produção de lugares comuns. Pro-posições, v. 17, n. 2, 2006, p. 99-118.

[19] VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente*. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REVISTA *BRAVO*!: UMA REFLEXÃO SOBRE OS RETRATOS DE SUAS CAPAS

BRAVO! MAGAZINE! A REFLECTION ON THE PORTRAITS OF THEIR LAYERS

Lislaine Sirsi Cansi[a]

[a] *Doutoranda em Educação/ PPGE-UFPel, lislaine_c@yahoo.com.br*

RESUMO

Este texto nasce a partir de uma pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPel), na linha *História e Filosofia da Educação*, que se encontra em andamento. Trata-se de um estudo de cunho histórico que aborda um impresso brasileiro como objeto e fonte de pesquisa, que tem como escopo a arte e a cultura, e que tange particularmente à revista *Bravo!*, edição 1997 – 2013. Interessa discutir a respeito do uso de imagens das capas da referida revista tendo o retrato como categoria conceitual. O retrato tornou-se uma categoria conceitual relevante a partir do processo de catalogação da edição 1997 –2013. Para aprofundar a discussão, estudos da imprensa, da imagem, da fotografia e do retrato serão apresentados. Como fundamentação teórico-metodológica serão utilizadas as vozes de autores como Tania Regina de Luca (2005), acerca de suas investigações sobre imprensa, Jacques Aumont (2012), Martine Joly (2012), sobre imagem, João Gomes Filho (2003), referente aos elementos que compõem a imagem, Eva Heller (2013), sobre psicologia da cor, Peter Burke (2017), sobre a história do retrato, Walter Benjamin (1987), Boris Kossoy (2009; 2014), Maria Eliza Linhares Borges (2005), a respeito da fotografia.

Palavras chave: Imprensa; Revista *Bravo!;* Imagem; Fotografia; Retrato.

ABSTRACT

This text is born from a doctoral research in the Program of Post-Graduation in Education (UFPel), in the line History and Philosophy of Education, which is in progress. This is a historical study that deals with a Brazilian print as an object and source of research, whose scope is art and culture, and which is particularly relevant to Bravo! Magazine, edition 1997 - 2013. It is interesting to discuss the use of images from the covers of this magazine with the portrait as a conceptual category. The portrait became a relevant conceptual category from the cataloging process of the 1997 -2013 edition. To deepen the discussion, press, image, photography and portrait studies will be presented. As a theoretical-methodological foundation, the voices of authors such as Tania Regina de Luca (2005), about their research on the press, Jacques Aumont (2012), Martine Joly (2012), on image, João Gomes Filho (2003), to the elements that make up the image, Eva Heller (2013), on color psychology, Peter Burke (2017), on the history of the portrait, Walter Benjamin (1987), Boris Kossoy (2009, 2014), Maria Eliza Linhares Borges (2005), regarding photography.

Keywords: Press; *Bravo!* Magazine; Image; Photography; Portrait.

Introdução

Este texto surge de uma pesquisa em andamento de doutoramento em Educação (PPGE/UFPel), sob a orientação da professora Giana Lange do Amaral, e que tem como objeto e fonte a revista *Bravo!*. É relevante destacar que interessa a imbricação entre imprensa e cultura.

O recorte temporal da pesquisa se dá a partir de outubro de 1997 até agosto de 2013, período em que a revista esteve em circulação no que diz respeito a sua primeira edição. A revista *Bravo!* foi relançada em agosto de 2016, por dois ex-executivos da editora Abril, os jornalistas Helena Bagnoli e Guilherme Werneck, sob licença da editora Abril. Primeiramente a revista foi publicada somente na versão online, em seguida, em versões trimestrais impressas.

Objetiva-se, nesse texto, discutir a respeito das imagens das capas da revista *Bravo!*, tendo o retrato como categoria conceitual, advinda do processo de catalogação. Para pensar a respeito do retrato é fundamental considerar a teoria da arte sobre imagem e sobre a linguagem da fotografia. Nesse sentido, em um primeiro momento o texto apresenta um compêndio que discorre sobre a imprensa, a imagem, a fotografia e o retrato, para, em um segundo momento, expor as questões específicas da revista, seus dados quantitativos e a reflexão analítica.

Sobre imprensa, teoria da imagem, a fotografia e o retrato

A idealização de busca da verdade, tangível aos documentos nomeados como oficiais, tornou o uso da imprensa como fonte em trabalhos científicos algo recente no Brasil. Depois da questão sobre a neutralidade e a fidedignidade da imprensa, especificamente acerca dos jornais, o desprezo às pesquisas científicas utilizando a imprensa como fonte passou a ser motivado pela compreensão de que o seu uso era instrumental e ingênuo ao tomar os periódicos como "meros receptáculos de informações a serem selecionadas, extraídas e utilizadas ao bel prazer do pesquisador" (LUCA, 2005, p. 116) [1]. Desse modo, somente os investigadores que não tinham fontes, tomavam a imprensa como fonte de suas pesquisas, às vezes de forma subordinada, apoiada em outro tipo de documento, como algo ressonante.

Na década de 70, através de crítica rigorosa, buscou-se nos periódicos algo para além daquilo que se podia confirmar. Trata-se de possibilidades ensejadas pelos jornais, dados de natureza econômica ou demográfica e aspectos variados da sociedade brasileira. Autores pioneiros como Ana Maria de Almeida Camargo, Gilberto Freyre, Nelson Werneck Sodré contrapuseram à ideia de "ingenuidade do pesquisador" ao tomar a imprensa como fonte primária de pesquisa (LUCA, 2005).

No que tange às revistas como impressos periódicos, objetos e fontes de pesquisa, menciona-se a alargada investigação de Ana Luiza Martins (2001), *Revista em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922)*, que conceituou esse gênero de impresso, esclareceu suas condições de produção, mapeou o seu processo de difusão e inquiriu acerca da natureza de semanários e mensários circulantes pela cidade de São Paulo. São relevantes também as abordagens de Maria Celeste Mira, em *O leitor e a banca de jornal*, sob o qual discute acerca do histórico da trajetória da revista no país, sobretudo na década de 60; Márcia Padilha, que discorre sobre o caráter multifacetado da cidade de São Paulo, através da publicidade contida nas páginas de *Ariel* e *A Cigarra*; e Ana Maria Mauad, através de perspectiva histórico-semiótica das revistas *Careta* e *Cruzeiro*, analisa a representação social e os códigos de comportamento da classe dominante carioca na primeira metade do século XX (LUCA, 2005).

A partir disso, espraiam-se as pesquisas científicas que tem a imprensa como fonte e objeto de pesquisa: Luca (2005) aponta estudos que envolvem imbricações entre imprensa e questões do campo da literatura, de gênero, da infância, da política e da censura. Nesse texto, importa a relação que há entre imprensa, cultura e arte.

No que concerne às imagens, são artefatos onipresentes na história e cada vez mais abundantes na contemporaneidade. Sua

acepção, portanto, varia ao longo do tempo e abarca uma multiplicidade de sentidos.

Aumont (2012, p. 7) [2], em seu livro *A Imagem*, tem como foco a análise acerca do que é comum a "*todas* as imagens visuais", independente de sua natureza, forma, uso e modo de produção. Para isso, propõe discutir sobre cinco problemas da teoria das imagens concernentes à visão ou percepção visual, ao espectador, ao "dispositivo" – "fatores que regulam a relação do espectador com a imagem" (AUMONT, p. 9), o funcionamento próprio da imagem – representação e significação, e sobre especificidades de imagens artísticas. Nesse texto, interessam os problemas que se referem à visão e às especificidades de imagens artísticas.

A visão ou percepção visual é o processamento de operações ópticas, químicas e nervosas, três operações distintas e sucessivas, que nos chegam por intermédio da luz. A luz atinge todos os objetos que, por sua vez, refletem inúmeros feixes luminosos (comprimento de onda) em todos os sentidos. Os objetos, particularmente os cromáticos, se "manifestam" pelos fluxos de feixes luminosos dirigidos aos olhos (às pupilas). Nos olhos, são as células fotossensíveis – 130 milhões de cones e de bastonetes, que transformam a energia luminosa em energia elétrica que é enviada pelo nervo óptico ao cérebro. Dessa forma, a retina é o ponto final do caminho percorrido pela luz na construção da imagem (ARNHEIM, 1988 [3]; AUMONT, 2012; PEDROSA, 2014 [4]). Considera-se que "não há imagem sem percepção de uma imagem", esta compreendida como "um objeto cultural e histórico por excelência" (AUMONT, 2012, p. 72).

No que concerne às especificidades das imagens artísticas, Aumont (2012, p. 271) explicita que tais imagens são associadas permanentemente às esferas da invenção e da descoberta e que as considera "implicitamente mais interessantes (mais originais, mais fortes, mais agradáveis, mais duráveis)", sendo as demais imagens entendidas como "cópia" da imagem artística. O autor considera as imagens artísticas sob o ponto de vista da expressão, através de quatro definições: a definição espectatorial, ou pragmática (remete ao emocional), a definição realista, a definição subjetiva (alude ao exprimir-se) e a definição formal.

Joly (2012, p. 55) [5], na esteira dos campos da semiótica e da linguística, concebe a imagem como "signo icônico", como uma linguagem, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. O conceito de signo designa "algo que se percebe – cores, calor, formas, sons – e a que se dá uma significação" (JOLY, 2012, p. 30). O ícone, segundo Joly, embasada em Peirce, corresponde

> à classe dos signos cujo significante tem uma relação analógica com o que representa", sendo possível distinguir diversos tipos de analogia e diversos tipos de ícone (Joly, 2012, p. 36).

Dessa forma, Joly (2012) assegura que para analisar uma mensagem visual, em primeiro lugar devemos nos colocar do lado ao qual nos situamos, o lado da "recepção". Analisar a imagem sendo o sujeito "receptor" implica em buscar pontos de referência, operar com base em certo repertório visual, descrever a imagem, mobilizando tanto a consciência quanto a inconsciência desse sujeito que se faz espectador. Considerada a imagem como uma mensagem para o outro, o "receptor", Joly (2012) concorda com Aumont (2012) ao compreender a imagem como "instrumento de intercessão entre o homem e o próprio mundo". Apoiada em pesquisas de autores como Roland Barthes, Georges Péninou e Jacques Durand, a autora propõe analisar a mensagem visual a partir das três partes que a constituem: a mensagem plástica, a mensagem icônica e a mensagem linguística.

A mensagem plástica abarca as ferramentas plásticas da imagem, a exemplo: suporte, quadro, enquadramento, ângulo de tomada e escolha de objetiva (para imagens fotográficas), composição/diagramação, formas, cor, iluminação, textura. A mensagem icônica corresponde aos elementos de representação ou elementos figurativos reconhecíveis nos motivos. A mensagem linguística relaciona-se a "imagem das palavras" (JOLY, 2012, p. 110), tipografia, escolha da cor dos tipos, escolha dos caracteres, e ao conteúdo linguístico.

É relevante destacar que essa abordagem de análise pressupõe significantes (signo) e significados (conceito). As conotações de segundo nível para significados de primeiro nível são dados importantes para a análise da mensagem icônica.

João Gomes Filho (2003) [6], referente aos elementos que compõem a imagem, considera o "sistema de leitura visual da forma", a "*Gestald* do objeto", constituída de conhecimentos teórico-conceituais para compreender as manifestações visuais, no que diz respeito à análise, interpretação e síntese da organização da forma.

As leis da *Gestald* respeitam os princípios de unidade, segregação e pregnância da forma. Segundo Gomes Filho (2003, p. 29) "uma unidade formal pode ser identificada em um único elemento, que se encerra em si mesmo, ou como parte de um todo", sendo percebida por meio da verificação de relações estabelecidas na configuração do objeto. A segregação significa a capacidade de separar unidades por diversos meios, pontos, linhas, planos, cores, entre outros. Já, a pregnância da forma se refere às estruturas simples, harmônicas, equilibradas, homogêneas e regulares da imagem.

No que concerne às cores, Heller (2013) [7] as enfoca sob o ponto de vista da psicologia, no sentido de compreender como agem as cores no momento em que a retemos, emocional e racionalmente, e assim produzimos significados sobre, com ou a partir delas. O resultado de suas pesquisas demonstra que:

> cores e sentimentos não se combinam ao acaso nem são uma questão de gosto individual – são vivências comuns que, desde a infância, foram ficando profundamente enraizadas em nossa linguagem e em nosso pensamento (HELLER, 2013, p. 17).

As cores produzem muitos efeitos, muitas vezes contraditórios, sendo que cada cor produz um efeito diferente dependendo do contexto, do acorde cromático que a cerca.

A reflexão acerca da imagem, agora com foco na linguagem da fotografia, é fundamentada primeiramente a partir do pensamento acerca da reprodutibilidade técnica de Walter Benjamin (1987) [8]. A reprodução da imagem visual pode interferir em sua composição: a cada reprodução via técnica, a imagem pode vir a adquirir um novo perfil, sendo reapresentada, recriada, ressignificada. É importante considerar que o objeto de estudo se refere a uma revista impressa. Dessa forma, pensa-se em milhares de revistas sendo publicadas, distribuídas e recepcionadas a partir de convenções culturais de seus leitores.

A partir dessa constatação, é possível inserir os estudos de Boris Kossoy (2009) [9], os quais abordam a fotografia como "documento fotográfico", como "resíduo do passado", como fonte histórica aberta a interpretações e, por isso, com caráter multidisciplinar e com abordagem sociocultural, sem substituir a realidade.

Kossoy (2014) [10] conceitua a fotografia como "documento/representação[32]", relação que contem em si processos de criação de realidades e de ficções. As realidades são especificamente duas: a primeira realidade diz respeito à realidade do assunto selecionado pelo fotógrafo, ao contexto do assunto escolhido para ser fotografado, de caráter imutável e inacessível fisicamente. Para mapear a primeira realidade seria basilar ter contato com o fotógrafo. A segunda realidade diz respeito ao momento pelo qual a fotografia passa a ser documento, já que remete à realidade do assunto representado. Trata-se, portanto, de todas as fotografias as quais possamos ver.

Maria Eliza Linhares Borges (2005) [11] também relaciona fotografia e História, estabelecendo vínculo entre a História Social da Cultura e a História da Arte, a partir do conceito de "representação", concordando com o pensamento de Kossoy (2014). Interessa refletir sobre "representação" por meio do recorte da realidade feita pelo fotógrafo, o que conduz aos seguintes questionamentos: o que

[32] "Representação" é uma categoria conceitual conhecida no campo da História, por meio de Roger Chartier.

os fotógrafos escolhem para recortar da realidade?, o que eles silenciam nesses recortes?, quais são os recursos utilizados?, que demandas e quais interesses influenciam em suas práticas fotográficas?. Tais questões contribuem para pensar o processo de produção, divulgação e de consumo.

Por fim, em relação à imagem do retrato, considera-se a sua acepção e a sua história na arte: trata-se de uma representação gráfica do ser humano, podendo ser de caráter privado, real ou oficial e realizada nas mais diversas e distintas linguagens artísticas, desde as tradicionais pintura e escultura, até a mais recente, a fotografia.

Segundo Burke (2017) [11], a história do retrato pintado indica que a composição é determinada por um sistema de convenções que muda com o tempo, tangível a gestos, roupas, objetos, cenários, sendo o retrato uma forma simbólica. O retrato pintado, nesse caso, pode ser entendido como um registro de "apresentação do eu" em que artista e modelo eram cúmplices, retrato enquanto elaboração cênica, não registro (do) real (BURKE, 2017, p. 43)[33]. Tal elaboração cênica é testemunhada pelo uso de acessórios junto aos modelos, os quais eram compreendidos, segundo Burke (2017, p 44), como "'propriedades' no sentido teatral do termo", indicando realeza, papeis sociais específicos, fidelidade.

Maria Carla Prette (2008, p. 16) [12] concorda com Burke ao reconhecer que "a postura da figura representada, o ambiente que a cerca, os objetos particulares que lhes estão próximos contam quem é, qual a sua função social, quais os seus méritos e o seu poder". Nesse contexto e apoiando-se na disciplina da História da Arte, é possível pensar nos retratos no sentido da *performance*, como evidência para criar e/ou recriar em Arte e para compreender especificidades em História.

A seguir, serão apresentadas as imagens da revista *Bravo!*, perpassadas pela linguagem da fotografia e da categoria do retrato.

Sobre a revista *Bravo!*

A primeira edição da revista *Bravo!* foi lançada em outubro de 1997 pela extinta editora D'Avila Comunicações Ltda. O impresso periódico era publicado mensalmente e denominava-se como uma revista brasileira inteiramente dedicada a todas as artes e carregava consigo o slogan "o melhor da cultura em x mês de x ano". A produção e a disseminação de artigos focavam o campo da literatura e diversas dimensões do universo artístico, especificamente Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Cinema. Seu discurso abrangia a cultura de modo ensaístico-crítico. Em março de 2004, a referida revista passou a ser publicada pela editora D'Avila sob gestão da editora Abril e, em novembro de 2006, foi gerida e publicada somente pela editora Abril, editora em que permaneceu até seu último periódico, em agosto de 2013.

Durante o processo de catalogação dos 192 exemplares que compõem a edição 1997 – 2013, processo que se encontra em andamento, foi possível identificar a quantidade significativa de retratos presentes nas capas. De um total de 123 exemplares catalogados, 64% da edição 1997 – 2013, há 95 retratos nas capas (77,23%).

O recorte realizado para esse texto se trata do ano de 2013. Buscaram-se retratos fotográficos nos exemplares de janeiro a agosto de 2013, sendo encontrado o total de três exemplares. As revistas consideradas serão as edições nº 186 [13] (procedência: José Luiz de Pellegrin), nº 187 [14] e nº 188 [15] (procedência: ambas da autora). A tabela 1 a seguir explana informações sobre dados relacionados à identificação, dados técnicos e editoriais do objeto.

Volume/	15/186	15/187	15/188
Mês/ano	Fev/201	Mar/201	Abr/201
Páginas	99	99	99
Valor	15,00	15,00	15,00
Dimensão (cm)	22,8 x 27,3	22,8 x 27,3	22,8 x 27,3

[33] Apoiado em Erving Goffman.

Editora	Abril	Abril	Abril
Presidente	Roberto Civita	Roberto Civita	Roberto Civita
Direção geral	Claudia Giudice	Claudia Giudice	Claudia Giudice
Redator-chefe	Armando	Armando	Armando
Designer	Renata Miwa e Thiago Bolotta	Renata Miwa e Thiago Bolock	Renata Miwa e Thiago Bolotta
Editor de Fotografi	Valéria Mendon	-	-
Repórter	Nina Rahe	Nina Rahelan	Nina Rahe

Tabela 1. Dados de identificação das edições sob nº 186, 187 e 188. Fonte: elaborada pela autora tendo o objeto de estudo como base.

A leitura da tabela 1 indica que os dados de identificação e os dados editoriais não sofreram significativas alterações, com exceção do designer Thiago Bolock, inserido na edição nº 187, e da edição de fotografia, não creditada nas edições nº 187 e nº 188. É importante ressaltar que não foi possível encontrar na rede virtual informações sobre o designer citado, inclusive não há menção na revista *Bravo!* nº 188 se houve erro de digitação em seu sobrenome.

Para dar prosseguimento, as imagens a seguir fazem referência às fontes de análise.



Figura 1. Capa da revista *Bravo!* – Regina Duarte, Ano 15, Número 186, fevereiro, 2013. Fonte: revista *Bravo!*.



Figura 2. Capa da revista *Bravo!* – Alfred Hitchcock, Ano 15, Número 187, março, 2013. Fonte: revista *Bravo!*.



Figura 3. Capa da *Bravo!* – Sebastião Salgado, Ano 15, Número 188, abril, 2013. Fonte: revista *Bravo!*.

A tabela 2 expõe dados relacionados a essas fontes (capas).

Nº	**186**	**187**	**188**

Tema da capa	Regina Duarte: "Eu me arrependo de haver interpretado personagens de modo tão	A grande cartada de Hitchcock	Viagem às origens do mundo
Subtít. do tema da capa	Em uma longa e amalucada entrevista, a atriz reflete sobre os 50 anos de carreira, nega ser tucana e questiona o fato de sair na capa de BRAVO!: "Vocês enlouqueceram? Os leitores vão rejeitar!"	Filme e livro tentam explicar um dos principais mistérios em torno do cineasta: por que ele arriscou sua reputação para fazer Psicose, longa que lhe abriu as portas do terror e	Em Genesis, seu novo ensaio, o fotógrafo Sebastião Salgado retrata paisagens e comunidades ainda não impactadas pelo que chamamos de progresso. Para preparar o trabalho, ele
Seção do tema	Teatro	Cinema	Artes Visuais
Imagem da capa	Regina Duarte, com um arranjo de flores sugerido por ela	Anthony Hopkins como Hitchcock no longa que leva	Sudanesa retratada por Salgado

Tabela 2. Dados da capa das edições sob nº 186, 187 e 188. Fonte: elaborada pela autora tendo as fontes de estudo como base.

Serão considerados os dados anteriormente citados a respeito do objeto e das fontes, somados à fundamentação teórico-metodológica em Aumont (2012), Joly (2012), Gomes Filho (2003), Heller (2013), Burke (2017), Kossoy (2009; 2014) e Borges (2005), para a reflexão acerca dos retratos das capas, a seguir.

A imagem da capa do exemplar nº 186 apresenta tipografias nas cores azul e preta, as quais divulgam o nome da revista e o propósito dessa edição, e a fotografia de uma mulher, branca, sorridente, com olhos escuros, cabelos escuros e presos, vestida de forma simples, com uma blusa de cor neutra, bege clara, sem detalhes, seu tecido aparenta ser leve, com algumas dobras.

A mulher encontra-se com uma maquiagem sutil, com um duvidoso rímel nos olhos e batom da cor de sua pele. Em sua cabeça, há o uso de um grande adereço: trata-se de um arranjo de flores de cores quentes sugerido por ela para ser fotografada. A mulher não usa brincos. Há um colar dourado em seu pescoço, com um pingente arredondado.

O enquadramento da mulher se situa em um plano médio curto (cabeça até o meio do peito), sua pose é frontal e equilibrada. A imagem apresenta clareza em sua organização visual. Trata-se de uma mulher famosa por sua atuação como atriz: Regina Duarte.

A imagem pode ser expressiva segundo a definição subjetiva, já que contém a ideia de que a mulher representada pode exprimir-se. O enquadramento é fechado, dando a sensação de proximidade com a mulher fotografada.

A cor do retrato enquadra o grupo de cores neutras, com predominância de nuances claros, brancos. O branco é simbólico e pode ser compreendido à rendição na política, decorrente de seu arrependimento em sua atuação como atriz ao longo da carreira e de sua negação no que concerne a filiação em algum partido político partidário, bem como a conversas acerca de política.

Para pensar sobre a mensagem icônica, as flores, o sorriso, a camisa clara, o colar e o pingente insinuam significantes. Nesse momento, a sutileza parece se opuser ao drama que o seu retrato carrega através de seus personagens. Nesse contexto, pensa-se em certa "apresentação do eu" por meio da

fotografia, sendo modelo e fotógrafo cúmplices.

De acordo com a seção "O leitor" da revista *Bravo!* nº 187, constituída em dupla página, a imagem da capa gerou opiniões controversas, de amor e de ódio, consequentes do conteúdo da matéria do *corpus* da revista.

A imagem da capa do exemplar nº 187 apresenta tipografias nas cores amarela e branca, as quais divulgam o nome da revista e o propósito dessa edição, e a fotografia de um homem, um senhor branco, calvo, com figura física corpulenta e olhar de suspense.

O homem veste um terno escuro, com gravata azul marinho e camisa branca. Ele se encontra no centro da imagem, em pé e com os braços levemente abertos. Em seus braços pousam dois corvos e um terceiro sobrevoa a sua cabeça. Esse homem e os corvos protagonizam a cena composta por uma paisagem escura, com tons pretos e azuis, ao fundo. A imagem apresenta clareza em sua organização visual. Trata-se de um homem, o ator Anthony Hopkins em sua atuação como Hitchcock no longa que leva o nome do diretor.

A imagem pode ser expressiva segundo a definição subjetiva, já que contém a ideia de que o homem representado pode exprimir-se. O enquadramento é fechado, dando a sensação de proximidade com o homem fotografado.

A cor do retrato enquadra o grupo de cores neutras, sendo o preto predominante. O preto é simbólico e pode ser compreendido como a cor da individualidade, decorrente da consagração de Hitchcock como cineasta.

Para pensar sobre a mensagem icônica, o terno escuro, os corvos, os braços e as mãos abertas, insinuam significantes, sendo possível refletir acerca da relação entre arte e vida. Por fim, há uma convenção na execução do retrato, já que o mesmo diz respeito a uma cena de um filme.

De acordo com a seção "O leitor" da revista Bravo! nº 188, constituída de apenas uma página, evidenciou-se que a capa foi acolhida pelo leitor de forma positiva, a partir de expressões como "imperdível", "vontade de emoldurar" e "edição-presente".

A imagem da capa do exemplar nº 188 apresenta tipografias na cor branca, as quais divulgam o nome da revista e o propósito dessa edição, e a fotografia em preto e branco de uma mulher negra e de uma imagem desfocada no fundo.

A mulher retratada aparenta ser jovem, ela mostra o seio esquerdo, tem seus cabelos raspados e o seu corpo possui adereços. Há em seu rosto pinturas consideráveis acima das sobrancelhas. Os lábios são grossos, o nariz é largo e os seus olhos são pequenos.

Trata-se de uma mulher sudanesa retratada por Salgado em seu ensaio intitulado "Genesis". A mulher olha para o fotógrafo, seu semblante aparenta ser o que ela é, uma mulher de um local isolado do mundo capitalista e apressado em que vivemos, distante, portanto, do progresso.

A imagem pode ser expressiva segundo a definição de forma, ao considerar os elementos da linguagem visual luz e sombra, textura, volume e cor que formam a imagem, e também de acordo com a definição de realidade, já que a imagem potencializa a singularidade de uma dada realidade.

A cor do retrato enquadra o grupo de cores neutras, sendo o preto predominante. O preto é simbólico e pode ser compreendido como a cor da individualidade, aqui presente como marca do fotógrafo em seus ensaios. O enquadramento é fechado, dando a sensação de proximidade com a mulher fotografada. Entende-se que há comunicação no que tange a relação entre modelo e fotógrafo, na feitura do retrato.

Para pensar sobre a mensagem icônica, a pintura corporal, os colares, o tecido xadrez, o seio a mostra, o cabelo raspado, insinuam significantes, sendo possível refletir sobre questões acerca do humano, do primitivo e do progresso.

De acordo com a seção "O leitor" da revista Bravo! nº 189 [16], constituída de apenas uma página, a capa com a fotografia de Salgado agradou "até mesmo aos que ficaram contrariados com a capa sobre a atriz Regina Duarte, publicada em fevereiro", caracterizando-a como "muito melhor" e "assombrosamente bela e única".

Considerações finais

Foi proposto pensar sobre a revista que estudo, a revista *Bravo!*, a partir do que ela sinaliza em suas capas, especificamente

através dos retratos. Para isso, fundamentou-se com autores que refletem acerca da imagem, da fotografia e do retrato na História da Arte.

Em se tratando de um impresso periódico compreende-se que seria arriscado analisar uma imagem tendo essa imagem como fonte exclusiva. A análise de uma imagem depende de outras fontes, nesse caso, recorreu-se aos anúncios tipográficos da capa e do artigo do *corpus* da revista, correspondente à matéria da capa e à seção intitulada "O leitor", a qual publicava a opinião do leitor, bem como em pesquisa na rede a respeito de especificidades encontradas nas fontes.

Os retratos das capas da revista *Bravo!*, tangíveis às edições nº 186, nº 187 e nº 188 insinuam um recorte da realidade feita pelo fotógrafo, algumas hipóteses reflexivas foram levantadas no texto, porém a análise das fotografias ocorreu de forma parcial, pois se trata de uma pesquisa em andamento. É necessário aprofundar questões teóricas para em seguida problematizar essas imagens.

REFERÊNCIAS

[1] T. R. de LUCA, História dos, nos e por meio dos periódicos, in C. B. PINSKY (org.), *Fontes Históricas*, São Paulo, Contexto, 2005.
[2] J. AUMONT, *A imagem*, 16. Ed. Campinas, SP, Papirus, 2012.
[3] R. ARNHEIM, *Percepção Visual*, São Paulo, Pioneira, 1988.
[4] I. PEDROSA, *Da cor à cor inexistente.* 10. Ed, Rio de Janeiro, Senac, 2014.
[5] M. JOLY, *Introdução à análise da imagem*, 14. Ed., Campinas, SP, Papirus, 2012.
[6] J. GOMES FILHO, *Gestalt do Objeto:* Sistema de Leitura Visual, São Paulo, Escrituras, 2003.
[7] E. HELLER, *A psicologia das cores:* como as cores afetam a emoção e a razão, 1. Ed., São Paulo, Gustavo Gili, 2013.
[8] W. BENJAMIN, *Obras escolhidas:* Magia e Técnica, Arte e Política, 3. Ed., São Paulo, Brasiliense, 1987.
[9] B. KOSSOY, *Realidades e ficções na trama fotográfica*, 4. Ed., Cotia, Ateliê Editorial, 2009.
[10] B. KOSSOY, *Fotografia & História*, 5. Ed., São Paulo, Ateliê Editorial, 2014.
[11] M. E. L. BORGES, Fotografia: desafios da interdisciplinaridade, *Estudos Ibero-Americanos*, PUCRS, v. XXXI, n. 2, p. 41-51, dezembro 2005.
[12] P. BURKE, *Testemunha ocular:* o uso de imagens como evidência histórica, São Paulo, Editora Unesp, 2017.
[13] M. C. PRETTE, *Para entender a arte:* história, linguagem, época, estilo, São Paulo, Globo, 2008.
[14] *Bravo!*, São Paulo, v. 15., n. 186, 2013.
[15] *Bravo!*, São Paulo, v. 15., n. 187, 2013.
[16] *Bravo!*, São Paulo, v. 15., n. 188, 2013.
[17] *Bravo!*, São Paulo, v. 15., n. 189, 2013.

FONTES ICONOGRÁFICAS, ARQUIVOS E MEMÓRIAS: CORRELAÇÕES POSSÍVEIS

ICONOGRAPHIC SOURCES, ARCHIVES AND MEMORIES: POSSIBLE CORRELATIONS

Luciana Souza de Brito

Professora do Curso de Arquivologia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História – PPGH, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, e-mail: lucyanabrito@yahoo.com.br

RESUMO

Esta pesquisa visa a apresentação de possíveis correlações entre as fontes iconográficas, os arquivos e a memória. Compreende-se que este estudo, em termos metodológicos, fundamenta-se em uma pesquisa de natureza básica, e no tocando aos objetivos é classificada como uma pesquisa exploratória a partir da realização de levantamentos bibliográficos e de temporalidade transversal. Assim, foi estruturada em três segmentos, onde inicialmente optou-se pela apresentação das fontes iconográficas, sua caracterização e uso na historiografia contemporânea. A partir destes elementos buscou-se exibir uma breve reflexão sobre o termo arquivo para a área de Arquivologia e enquanto um lugar de memória tomando por base o conceito dado por Nora (1993). Fundamentado nestes estudos buscou-se relacionar o potencial evocador de memórias das fontes iconográficas a partir da apresentação de duas metodologias de trabalho, explicitadas pelos autores Kossoy (2001) e Gerverau ([s/p]), para análise de acervos de imagem. Diante do exposto buscou-se evidenciar o papel fundamental das fontes iconográficas enquanto fonte de pesquisa para construção de histórias e memórias institucionais. Entende-se que os resultados apresentados nesta pesquisa são parciais, e podem vir a ser complementados posteriormente.

Palavras chave: fontes iconográficas, arquivos, memórias.

ABSTRACT (PODE SER EM INGLÊS, ESPANHOL, FRANCÊS OU ITALIANO)

This research aims at the presentation of possible correlations between iconographic sources, archives and memory. It is understood that this study, in methodological terms, is based on a research of a basic nature, and in touching on the objectives it is classified as an exploratory research based on bibliographical surveys and transversal temporality. Thus, it was structured in three segments, where initially it was chosen by the presentation of the iconographic sources, its characterization and use in the contemporary historiography. From these elements we sought to show a brief reflection on the term archive for the Archivology area and as a place of memory based on the concept given by Nora (1993). Based on these studies, we attempted to relate the evocative potential of memories from iconographic sources through the presentation of two work methodologies, explained by the authors Kossoy (2001) and Gerverau ([s / p]) for image collections analysis. In view of the above, we sought to highlight the fundamental role of iconographic sources as a source of research for the construction of stories and institutional memories. It is understood that the results presented in this research are partial, and may be supplemented later.

Keywords: iconographic sources, files, memories.

Introdução

A proposta desta pesquisa tem por motivação o entendimento dos acervos fotográficos, presentes nos acervos documentais de insituições enquanto um meio de evocar memórias e histórias institucionais.

Assim, o presente estudo é considerado quanto aos aspectos metodológicos uma pesquisa de natureza básica, de caráter exploratório no tocante aos seus objetivos, o qual foi realizado a partir de levantamentos bibliográficos, com temporalidade transversal.

Neste contexto tem sua estrutura definida em segmentos a partir do tema proposto. Assim, inicialmente tem-se uma unidade denominada de "Fontes iconográficas e arquivos", a qual subdivide-se em: "Fontes iconográficas e sua caracterização: 'guardar para mirar'" e "Arquivos: conceituação e reflexão enquanto 'lugares de memória'". A primeira subunidade busca apresentar uma breve caracterização das fontes iconográficas e seu uso na construção de narrativas historiográficas. Para tanto buscou-se aporte teórico em alguns autores, tais como Muziz (2010), Lima e Carvalho (2012), Burke (2004) e Oliveira (2010).

A próxima subunidade, "Arquivos: conceituação e reflexão enquanto 'lugares de memória'" tem como propósito abordar a delimitação do termo arquivo e o uso deste como um lugar de memória tendo em vista o conceito dado por Nora (1993). Assim, procurou-se reunir alguns conceitos dados por autores da área de Arquivologia, com vistas à delimitação do termo arquivo e o relacionamento destes com a proposta de Pierre Nora. Nos resultados e discussões, buscou-se uma discussão a partir das unidades anterioremente mencionadas, visando apresentar como a fotografia pode ser considerada como evocadora de histórias e memórias e que para tanto necessita ser interpretada e decodificada. Nesse sentido, apresentou-se duas metodologias de análise de imagens, as quais pode ser utilizadas com esse propósito.

Na sequência, finaliza-se o trabalho apresentando a relevância deste estudo e do uso dos registros iconográficos como fontes no processo de construção historiográfica.

Fontes iconográficas e arquivos

O termo fonte iconográfica ou registro iconográfico será amplamente utilizado no âmbito deste trabalho, motivo pelo qual faz-se necessário o seu entendimento.

Da mesma forma, se faz necessário o entendimento do termo arquivo, o qual pode ter inúmeros conceitos, desde a percepção do mesmo como um local de guarda, ou ainda um conjunto orgânico de documentos produzidos e recebidos por uma instituição do desenvolvimento de suas atividades.

Assim, busca-se apresentar a seguir breves caracterizações acerca do entendimento destes termos, discorrendo sobre o uso das fontes iconográficas e dos arquivos.

Fontes iconográficas e sua caracterização: 'guardar para mirar'

Entende-se por fonte iconográfica a documentação fotográfica que será estudada por meio de métodos específicos para compreensão de uma determinada realidade. Sendo que a 'documentação fotográfica', pode ser definida segundo Camargo et al (2012, p. 40) como "documentação composta por fotografias".

Neste sentido, a utilização de fontes documentais diferentes dos documentos textuais como fonte de pesquisa é considerada uma nova abordagem a partir da ampliação do entendimento do termo documento, por influência da Escola dos Annales. Portanto, parte-se do uso de acervos fotográficos como um meio, uma fonte capaz de apresentar dados sobre uma determinada realidade. Muniz (2010) afirma que:

> Nas últimas décadas, a História Cultural vem problematizando a abordagem de novos objetos de pesquisa, colocando-os no centro de estudos historiográficos: o imaginário, as identidades, o gênero, a música, a cidade e, entre outros, as imagens, [...]. Após muito tempo relegadas ao campo da ilustração, as imagens ganham autonomia explicativa e estatuto de documento histórico, através da utilização de metodologias rigorosas, reveladoras dos verdadeiros potenciais dessa fonte. (MUNIZ, 2010, p. 131-132).

Desta forma, o uso dos acervos fotográficos enquanto fonte também é abordado por Burke (2004), pois segundo o autor essa é uma grande tendência da historiografia contemporânea. No entanto, a leitura do conteúdo imagético precisa compreender os contextos cultural, político e econômico no qual as mesmas se inserem. Assim, a análise do conteúdo não se resume naquilo que está retratado de forma superficial e direta na imagem. (BURKE, 2004).

Acerca dessa relação entre fontes, no âmbito do entendimento de acervos fotográficos, Muniz (2010, p. 137) diz que:

> [...] a leitura de imagens coloca-se como mais uma possibilidade de reconstrução do passado, contribuindo para a produção de teias de significados resultantes do cruzamento entre o escrito, o visual e o oral.

Percebe-se a partir dos apontamento de Muniz (2010) e Burke (2004) que ambos concordam com o potencial da fonte iconográfica para a historiografia e a necessidade de uso de uma metodologia específica para leitura e interpretação desses registros.

Também é relevante abordar as considerações de Lima e Carvalho (2012), na medida em que as autoras propõem a análise de múltiplas imagens pois,

> Para o historiador que mobiliza fontes fotográficas na sua investigação sobre a sociedade, as análises raramente se restringem a uma única imagem. Trabalha-se, em geral, com séries documentais, pois só por meio da recorrência é possível aferir o alcance de determinadas soluções formais e temáticas socialmente adotadas [...] Assim diante de fontes fotográficas, o historiador não pode prescindir de métodos de análise que partam da especificidade da imagem, mas que devem alcançar sempre uma presença plural, quer dizer, relacionando-a com outras. (LIMA, CARVALHO, 2012, p. 45).

Assim como Lima e Carvalho (2002), Oliveira (2011, p. 53) aborda que uma imagem fotográfica permite diferentes interpretações, pois segundo este, reune elementos "[...] icônicos ou indiciais. Isso permite que ela forneça informações para diferentes áreas do conhecimento".

Portanto, pode-se afirmar que

> Ao se tratar de conseguir uma leitura que seja produtiva, já não se trata de buscar leitura e significação únicas, mas múltiplas. Do único, se passa aos múltiplos. A passagem se dá por meio de um processo de interpretação. Tenta-se recompor a arquitetura interior da imagem. É uma tentativa de se descobrir relações entre elementos que não estão somente no conteúdo da fotografia. No caso de uma leitura de fotografias pela perspectiva histórica, esta arquitetura interior é desenvolvida pelo levantamento de recorrências temáticas, da formação de núcleos em torno das imagens fundamentais e do relacionamento subterrâneo que apresentam, as inter-relações estabelecidas com outras imagens. (OLIVEIRA, 2011, p. 60).

Estabelecidas estas questões sobre o uso de fotografias e suas particularidades de análise, parte-se para um segundo momento da discussão, em que se pretende contextualizar os arquivos enquanto lugares de memória.

Arquivos: conceituação e reflexão enquanto 'lugar de memória'

Os arquivos podem ter diferentes conceituações, as quais utilizam como foco desde o entendimento do mesmo como um local de guarda, ou ainda como um conjunto de documentos produzidos e recebidos por uma instituição no decorrer das suas funções e atividades.

Enquanto local, o termo é definido por PAES (2004) como sendo todo espaço físico, prédio ou uma de suas partes, onde são alocados os documentos de uma instituição. No entanto, essa definição é apenas um dos conceitos dados ao termo, podendo o mesmo ter outras interpretações na contemporaneidade. Nesse sentido, tem-se como exemplo o conceito dado por Rousseau e Couture (1998), em que o arquivo é tido como

> [...] o conjunto das informações, qualquer que seja a sua data, natureza ou suporte, organizamente (e automaticamente) reunidas por uma pessoa física ou jurídica, pública ou privada, para as próprias necessidades de sua existência e o exercício das suas funções, conservadas inicialmente pelo valor primário, ou seja, administrativo, legal, financeiro ou probatório, conservadas depois pelo valor secundário, isto é, de testemunho ou, mais simplesmente, de informação geral. (ROUSSEAU, COUTURE, 1998, p. 284).

A definição dada pelos autores canadenses é corroborada por Lopes (2009), ao afirmar que o arquivo tem

> Acervos compostos por informações orgânicas originais, contidas em documentos registrados em suporte convencional ou em suportes que permitam gravação eletrônica, mensurável por sua ordem binária (bits); produzidos ou recebidos por pessoa física ou jurídica, decorrentes do desenvolvimento técnico, artístico ou científico, independentemente de sua idade e valores intrínsecos. (LOPES, 2009, p. 39-40).

Ao estudar o conceito de arquivo na literatura arquivística, Cruz Mundet (1994) coloca que alguns elementos acabam por se repetir na tentativa de criar uma definição para termo entre diferentes autores. Dentre esses elementos tem-se um resumo no Quadro 1: Características dos conceitos de arquivo, apresentado abaixo:

Questão	Respostas
O arquivo é composto pelo que?	Conjunto de documentos, com variadas datas cronológicas, formas e suportes.
Quem cria, produz e gera um arquivo?	Toda pessoa (física ou jurídica).
Como se forma um arquivo?	Naturalmente a partir do exercício da atividade da pessoa (física ou jurídica).
Para que se produzem os documentos?	Para cumprir necessidades de gestão administrativa (no caso dos organismos públicos) e depois pelo interesse que podem oferecer como fonte de informação para pesquisas e difusão cultural (enquanto consequência, não necessariamente uma finalidade).
Os documentos de arquivo devem ser conservados?	Para que se possa dar acesso aos documentos nos arquivos é preciso conservá-los, organizando-os primeiramente para depois poder difundi-los.

Quadro 1: Características dos conceitos de arquivo
Fonte: a autora, a partir de Cruz Mundet (1994, p. 93-94).

A partir do entendimento do termo arquivo, parte-se para o seu relacionamento com o conceito de memória, e sua possível caracterização enquanto um lugar de memória.

O termo 'lugar de memória' tem no autor Nora (1993) a sua definição. Nesse sentido para Nora (1993) *apud* Arévalo (2004, p. 4)

> Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais.

Portanto a memória que é produzida tem como fonte os acervos documentais presentes nessas instituições. Dentre os diferentes tipos de suporte da informação tem-se os documentos iconográficos, objeto de estudo deste trabalho.

Nesse caso, pode-se afirmar que as memórias que poderão ser coletadas a partir do estudo de acervos fotográficos podem ser individuais e coletivas. Ricoeur (2007) estabelece relações entre estas, em que, na construção da memória coletiva as lembranças são ao mesmo tempo memórias íntimas e compartilhadas. Entende-se como memórias íntimas, aquelas lembranças que a pessoa produziu, e compartilhadas, quando pessoas próximas a quem produziu a lembrança a difundem. Além disso, Ricoeur (2007) afirma ser esse um processo contínuo, em que a partir do compartilhamento da memória chega-se à memória coletiva.

Portanto, para Ricoeur (2007, p. 133) *apud* Halbwachs (1997, p. 94-95) a memória coletiva não existe sem a união das memórias individuais, em que

> [...] embora a memória coletiva extraia sua força e duração do fato de que um conjunto de homens lhe serve de suporte, são indivíduos que se lembram enquanto membros do grupo.

A respeito da memória individual e coletiva, Dantas (2010) coloca que não há uma contraposição entre estas. Assim, o autor diz que:

> Em que pese a classificação, não existe uma contraposição entre a memória individual e a coletiva porque os indivíduos não são seres isolados: existe uma dimensão individual da memória, condicionada pela fisiologia e subjetividade do indivíduo, mas que deve ser compreendida dentro de um quadro social (ou vários) onde está inserido. Como bem destaca Maurice Halbwachs (1990, p. 10), é impossível conceber a memória sem considerar os quadros sociais que lhe servem de referência por que existe uma relação dialética entre os grupos humanos e suas representações, e a individualidade é a maneira como cada um interpreta e compreende os conteúdos socialmente compartilhados. (DANTAS, 2010, p. 54).

A partir dessas reflexões é relevante abordar a afirmativa de Dominique Poulot (1997) *apud* Candau (2012, p. 159) acerca da patrimonialização da memória, em que

> [...] a história do patrimônio é a história da 'construção do sentido de identidade' e, mais particularmente, aquela dos 'imaginários de autenticidade', que inspiram as políticas patrimoniais.

Nessa circunstância, é relevante trazer a discussão a afirmativa de Candau (2012, p. 160), pois para este

> [...] a busca memorial se manifesta na patrimonialização generalizada da sociedade, fica demonstrada no nível individual, na ligação aos objetos de toda natureza.

Assim, tem-se a tendência a tudo querer 'patrimonializar', ideia refutada por Candau (2012), pois segundo ele

> Em resumo, o mundo moderno produz traços e imagens a um nível jamais visto na história das sociedades humanas, estandp em parte submisso as "ideologias de segurança" da história e da memória que conduzem a tudo conservar, tudo armazenar, musealizar a totalidade do mundo conhecido e, por outro lado, continuando a produzir mais informações e mensagens. (CANDAU, 2012, p. 113).

Nesse cenário seria relevante discutir a intrínseca relação entre memória e patrimônio, no sentido de identificação e posteriormente necessidade de preservação com a manutenção a longo prazo, no entanto esse não é o foco deste trabalho.

Entende-se que no proesso de patrimonialização é preciso fazer escolhas, em que haverá sempre um jogo de disputas a fim de identificar que acerevos serão preservados em função do seu caráter memorial.

Nesse sentido os arquivos que contem registros imagéticos também devem ser considerado nas discussões patrimoniais.

Resultados e discussão

A partir das contextualizações e definições apresentadas nas unidades anteriores, sobre as fontes iconográficas e os arquivos que contêm esses documentos, enquanto um lugar de memória, nesse momento busca-se a identificação destas como evocadoras de memória, a partir do uso específico de duas metodologias de análise da imagem.

Entende-se que o uso de acervos fotográficos enquanto fonte a ser utilizado na construção de narrativas historiográficas parte do pressuposto que essas podem ser evocadoras de memórias.

Nesse sentido, Oliveira (2011) afirma que ao considerar a memória como uma criação do passado, as imagens fotográficas podem ser

enquadradas como um artefato que vai trazer uma imagem sobre o momento passado. Assim, segundo o autor

> [...] Por meio dela temos um acesso limitado ao real. Ela não dá a dimensão precisa daquilo que está retratado. Ela traz, ocultamente, uma história, cujos mínimos detalhes são, em sua completude, desconhecidos. (OLIVEIRA, 2011, p. 44).

Nesse contexto, Oliviera (2011) traduz um aspecto do uso dos acervos fotográficos como fonte, em que esses podem ser um artefato, um fragmento do passado que precisa ser desvendado a partir da utilização de uma metodologia específica. Portanto, ao relacionar a fotografia com a memória o referido autor coloca que

> A memória reúne significados para os signos que são acionados pela fotografia, quando esta serve de instrumento para o despertar de lembranças [...]. (OLIVEIRA, 2011, p. 49).

A partir desta afirmativa entende-se que as fotografias podem sim ser utilizadas como evocadoras de memórias, tendo em vista que possibilitam lembranças sobre um momento vivido que foi registrado no fragmento congelado do tempo, fixado neste suporte. Sobre esse artefato, Oliveira (2011) afirma ainda que

> Ela é determinante no que diz respeito ao procedimetno de recriação de um passado a partir de imagens fotográficas. Digo, se uma fotografia não me dá uma dimensão precisa, a partir de um pequeno fragmento do real, ela figura, na verdade, como uma espécie de centelha causadora e um turbilhão de lembranças que vão mais além do que o fotógrafo quis retratar. Ao ler a imagem fotográfica, o leitor, distante daquele passado congelado, decifra aquela imagem diante dele como que numa atualização. (OLIVEIRA, 2011, p. 72).

O foco do presente trabalho consiste na utilização de acervos iconográficos como fonte e evocação de memórias e construção de narrativas historiográficas. Nesse contexto, selecionou-se dois autores, a nível nacional e internacional, que abordam a temática como um ponto de partida para a reflexão teórica.

A nível nacional tem-se o autor Kossoy (2001), que propõe uma metodologia de análise baseada em dois momentos: análise iconológica e iconográfica. Pode-se afirmar que esta tem aportes na terminologia proposta por Erwin Panofsky, a qual foi adaptada para acervos fotográficos por Kossoy (2001).

A primeira análise, iconográfica, consiste no estudo dos dados presentes na exterioridade da imagem, naquilo que ela retrata e suas características, tais como dados sobre a procedência do documento, estado de conservação, identificação, dados do fotógrafo os quais referem-se a tecnologia empregada.

A metodologia proposta por Kossoy (2001) abrange sete (07) níves de análise iconográfica, sendo eles:

I – Referência visual do documento

II – Procedência do documento

III – Conservação do documento

IV – Identificação do documento

V – Informações referentes ao assunto

VI – Informações referentes ao fotógrafo

VII – Informações referentes a tecnologia

A segunda análise, iconológica, compreende o estudo da primeira realidade, o contexto histórico de produção da fotografia (KOSSOY, 2001). Assim, para realizar a análise iconológica é necessário

> […] uma reflexão centrada no conteúdo, porém, num plano além daquele que é dado ver apenas pelo verismo iconográfico. É este o estágio mais profundo da investigação, cujos limites não são cristalinamente definidos. Não raro, o pesquisador se surpreende refletindo neste plano pós-iconográfico, buscando os elos para a compreensão da vida que foi. (KOSSOY, 2001, p. 95-96).

Esta análise apresenta como fator fundamental a pesquisa do contexto histórico retratado no fragmento do passado que foi capturado e congelado na imagem.

Neste contexto, entende-se que a proposta de kossoy (2001) apresenta elementos substanciais para o entendimento das fontes iconográficas que possibilitam a construção de narrativas historiográficas.

Nessa vertente, apresenta-se também a proposta de Laurent Gerverau ([s/d]), que propõe a análise de imagens a partir do estudo de diferentes formatos tendo como método categorias gerais de análise.

Os formatos citados por Gerverau ([s/d]) compreendem: pôsters, tirinhas de jornal, mapas, símbolos, logotipos, cartões postais, desenhos, gravuras, imagens em movimento (televisão e cinema), objetos, pinturas, fotografias, imprensa, revistas, esculturas, sites da internet, multimídia, selos postais, moedas.

Assim, percebe-se que a análise visa compreender diferentes materiais que tem na imagem o uso como uma linguagem comunicativa.

O quadro 2 – Categorias de análise da imagem, demonstra a proposta de Gerverau ([s/d]):

Categoria	Subcategorias
Descrição	Técnica
	Estilo
	Temática
Estudo do context	Contexto sobre
	Contexto de apoio
Interpretação	Significados originais, o serviço posterior
	Avaliação pessoal e revisão

Quadro 2: Categorias de análise da imagem Fonte: a autora a partir de Gerverau ([s/d]), 2018.

Identificadas inicialmente as três categorias de análise propostas por Gerverau ([s/p]) – descrição, estudo do contexto e interpretação - a seguir busca-se dar visibilidade aos elementos presentes nestas, enquanto subcategorias de análise da imagem.

Desta forma, no que diz respeito a categoria de descrição, o autor apresenta os seguintes campos para coleta de informações e análise da imagem:

Description

Technique

- Nom de l'émetteur ou des émetteurs;

- Mode d'identification des émetteurs;

- Date de production;

- Type de support et technique;

- Format;

- Localisation

Stylistique

- Nombre de couleurs et estimation des surfaces et de la prédominance

- Volume et intentionnalité du volume

- Organisation iconique (quelle sont les lignes directrices?)

Thématique

- Quel titre et quel rapport texte-image

- Inventaire des éléments representes

- Quels symboles

- Quelles thématiques d'ensemble? (quel sens premier?) (GERVERAU, [s/d], p. 11-12).

No que diz respeito a segunda categoria, ao estudo do contexto, Gerverau ([s/d]) traz como elementos necessários para coleta:

Étude du contexte

Contexte em amont

- De quel <bain technique, stylistique, thématique, est issue cette image?

- Qui l'a réalisée et quel rapport avec son histoire personnelle?

- Qui l'a commanditée et quel rapport avec l'histoire de la société du moment?

Contexte em aval

- L'image connut-elle une diffusion contemporaine du moment de as production ou une (des) diffusion(s) ultérieure(s)?

- Quelles mesures ou témoignages avons-nous de son mode de réception à travers le temps? (GERVERAU, [s/d], p. 12)

Por fim, no que concerne a terceira e última categoria, relacionada a interpretação,

Gerverau ([s/p]), elenca como pontos de interesse:

> ***Interprétation***
>
> *Significations initiales, significations ultérieures*
>
> *- Le ou les créateurs de l'image ont-ils suggéré une interprétation diferente de son titre, de son légendage, de son sens premier? Quelles analyses contemporaines de son temps de production pouvons-nous retrouver?*
>
> *- Quelles analyses postérieures?*
>
> *Bilan et appréciations personnelles?*
>
> *- En fonction des éléments forts relevés dans la description, l'étude du contexte, l'inventaire d'interprétations étagées dans le temps, quel bilan general em déduisons-nous?*
>
> *- Comment regardons-nous cette image aujourd'hui?*
>
> *- Quelle appréciation subjective tenant à notre goût individuel – annoncé comme telle–pouvons-nous donner? (GERVERAU, [s/d], p. 12).*

Ao comparar as propostas dos autores percebe-se que a metodologia de Kossoy (2001) tem como foco essencialmente o documento fotográfico e suas particularidades. No entanto, a metodologia de Gerverau ([s/d]) apresenta-se como uma proposta mais ampla, pois permite o trabalho com diferentes suportes da informação, tais como pôsters, tirinhas de jornal, etc., já citados anteriormente, ou seja, para além do documento fotográfico.

Percebe-se pela comparação entre os campos de análise que ambas as metodologias se propõem a trabalhar com categorias de análise, em que cada proposta tem suas especificidades, assim, o contexto de utilização de um autor em detrimento do outro vai depender do foco e das preferências de cada pesquisador ao escolher sua metodologia de trabalho tendo como fonte de pesquisa os acervos fotográficos presentes nos arquivos, bibliotecas e centros de documentação.

Tendo em vista o foco deste trabalho, os acervos iconográficos enquanto fonte para a construção de narrativas historiográficas, é pertinente trazer para a discussão os apontamentos de Borges (2011).

Desta forma a referida autora ressalta ainda o cuidado que o pesquisador deve ter com a fonte iconográfica, a fim de suprir potenciais lacunas de informação presentes nestes documentos. Borges (2011) lembra que

> Ciente das especificidades da linguagem fotográfica, de seus alcances, limites, particularidades e de suas similitudes com outras formas imagéticas, o historiador que escolhe usar o documento fotográfico deve saber, também, que o olhar do fotógrafo pode ter sido motivado por intenções distintas das que norteiam a pesquisa do historiador. Para que seu estudo incorpore o que está explícito e implícito na imagem fotográfica sem, no entanto, sucumbir às intenções do fotógrafo, além do método de contextualização da imagem, o cruzamento do documento visual com os textuais e orais torna-se um imperativo para responder as questões históricas. Essa é uma operação que também requer a combinação de diferentes métodos de pesquisa. (BORGES, 2011, p. 85).

Percebe-se portanto, com a afirmativa de Borges (2011) que o método escolhido para análise das imagens deve conter uma contraposição entre aquilo que foi coletado a partir do estudo da imagem com outras fontes as quais podem decorrer do exame de documentos de arquivo, fontes jornalísticas ou ainda de fontes orais.

O intuito de apresentação dessas metodologias neste trabalho consistiu na possibilidade de discussão sobre os usos de acervos iconográficos enquanto uma fonte de pesquisa, os quais precisam de metodologias específicas de análise e interpretação.

Assim, não se tem a perspectiva de encerrar a discussão, mas ampliar o debate a partir da visualização de dois projetos metodológicos para o trabalho com acervos iconográficos, enquanto fonte de pesquisa e construção de narrativas historiográficas.

Conclusões

A presente pesquisa teve como intuito apresentar a possibilidade de uso de acervos

fotográficos enquanto fonte de pesquisa para a construção de narrativas historiográficas, a partir do uso de metodologias de análise especificas para compreensão daquilo que foi registrado nas imagens.

Nesse sentido optou-se inicialmente pela discussão e apresentação neste trabalho do arquivo enquanto um local de memória, em que diferentes tipos de suporte da informação podem ser armazenados e estão a disposição para utilização enquanto fontes de pesquisa.

Assim, a partir da contextualização do arquivo como local de memória, partiu-se para a apresentação de duas metodologias de análise de imagens, uma delas proposta por Kossoy (2001) e outra apresentada por Gerverau ([s/p]). Após comparação entre as dua metodologias entende-se que a que melhor se adequa a realidade de análise de acervos fotográficos é a apresentada por Kossoy (2001), por entender que a metodologia proposta por Gerverau ([s/p]) é mais ampla e destina-se a diferentes suportes da informação, para além das imagens fotográficas.

Assim, a partir da análise que foi realizada entende-se que a proposta de Kossoy (2001) contempla de forma mais pormenorizada a imagem fotográfica e seus elementos 'icônicos e indiciais', como afirma Oliveira (2011).

Diante do exposto, tem-se a clara noção de que os acervos fotográficos são um importante recurso de compreensão de histórias e memórias, as quais podem ser coletadas a partir do uso de uma metodologia específica para decodificação e interpretação das memas como pode-se perceber a partir das colocações apresentadas por Borges (2011).

Sua importância recai sobre a possibilidade de uso destas imagens, que durante muito tempo foram utilizadas apenas como ilustração em pesquisas e estudos. Nesta perspectiva, Muniz (2010) lembra a importância do uso das imagens enquanto um documento histórico, as quais podem ser empregadas na construção historiográfica desde que sejam interpretadas a partir de metodologias rigorosas.

Assim, acredita-se no potencial informativo que as fotografias presentes nos arquivos institucionais possuem e na utilização destas como uma fonte importante para a percepção de novos elementos sobre uma dada realidade. Por este motivo, optou-se pela discussão neste trabalho dessa possibilidade, o entendimento dessa fonte documental como um novo registro que precisa estar presente nas discussões historiográficas da atualidade.

Entende-se que as reflexões apresentadas neste trabalho são parciais, podem ser ainda complementadas e ampliadas a partir de novos olhares sobre os elementos aqui discutidos. No entanto, tem-se a pretensão de que este trabalho possa ser utilizado como elemento motivador em outras pesquisas que tratem de acervos fotográficos e do uso dessa fonte documental para a construção de narrativas historiográficas.

REFERÊNCIAS

[1] NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*, São Paulo, vol. 10, dez. 1993. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763 > Acesso em 20 dez. 2017.

[2] KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

[3] GERVERAU, Laurent. *Voir, comprendre, analyser les images*. Université de Lousanne, [s/d] Disponível em: < http://artsanae99.e-monsite.com/medias/files/sociologie-de-limage-synthese-de-voir-comprendre-
JERRAM, Leif. Space: A useles category for historical analysis? In: **History and Teory**, n. 52, Oct. 2013, p. 400 – 419.analyser-les-images.pdf> Acesso em 11 abr. 2017.

[4] MUNIZ, Nancy A. Campos. O símbolo e a construção imaginária de uma instituição. In: MANINI, Miriam Paula; MARQUES, Otacílio Guedes; MUNIZ, Nancy Campos (Org.). *Imagem, memória e informação*. Brasília: Ícone, editora e gráfica, 2010. p. 125-145.

[5] LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias: Usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 29 a 60.

[6] BURKE, Peter. *Testemunha ocular*: história e imagem. São Paulo: EDUSC, 2004.

[7] OLIVEIRA, Rogério Luiz Silva de. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. *Fotografia e memória*: a criação de passados, 2011. Disponível em: < http://www.uesb.br/ppgmemorials/dissertacoes/Oliveira-R-L-S.pdf >. Acesso em 25 jun. 2017.

[8] CAMARGO et al. *Dicionário de terminologia arquivística*. São Paulo: ARQSP, 2012.

[9] PAES, Marilena Leite. *Arquivo*: teoria e prática. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

[10] ROUSSEAU, Jean-Yves; CUTURE, Carol. *Os fundamentos da disciplina Arquivística*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

[11] LOPES, Luis Carlos. *A nova Arquivística na modernização administrativa*. 2. ed. Brasília: Project Editorial, 2009.

[12] CRUZ MUNDET, José Ramón. *Manual de archivística*. 3. ed. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1994.

[13] ARÉVALO, Marcia Conceição da Massena. Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto. In**:** *I Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais* – Mariana – Minas Gerais / MG, 9 a 12 de novembro de 2004.

[14] RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Trad. Alain François [et al]. 5. Reimp. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

[15] DANTAS, Fabiana Santos. *Direito fundamental à memória*. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

[16] CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Trad. Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

[17] BORGES, Maria Eliza Linhares. *História & Fotografia*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TRANSCRIAÇÃO

TRANSCREATION

Lucila Tragtenberg

Linguagens do Corpo/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ lucilatragtenberg@gmail.com

RESUMO

Estudamos os processos de criação da interpretação realizada por cantores. Desenvolveremos aqui a abrangência do neologismo Transcriação a fim de contemplar no trabalho da tradução musical dos cantores, a dimensão da criação, tal como é compreendida no âmbito literário. Refletiremos e revelaremos aspectos dos processos de transcriação dos cantores a partir de seu trabalho com a partitura (portanto uma instância tradutória), e com aspectos histórico-culturais e biográficos acerca do compositor da peça e de si mesmos. Serão trazidos e discutidos, referenciados em recursos da Crítica de Processos de Salles (2010), aspectos de alguns dos relatos de cantores (obtidos em entrevistas que realizamos) acerca de sua transcriação da peça Canção de Amor de Villa-Lobos, a fim de transparecer ao público parte de seus processos criativos. Foram trazidos à análise dos relatos dos cantores os tópicos Elementos musicais/texto e expressão (Tragtenberg, 2012) e Redes Culturais (Salles, 2010). Mostrou-se produtivo o caminho da investigação aos processos transcriadores dos cantores através da abordagem a sua rede interpretativa, a partir dos elementos grafados na partitura, gerando assim grande quantidade de informações que produziram 43 tópicos específicos sobre os processos transcriativos dos cantores. Buscamos contribuir assim, para a aproximação do público às criações dos cantores, abrindo a eles esta caixa preta e trazendo à transparencia, as criações por eles realizadas.

Palavras chave: Transcriação, Criação, Interpretação, Canto, Voz

ABSTRACT

We study the processes of creation the interpretation performed by singers. We will develop the scope of the neologism Transcreation in order to contemplate in the work of musical translation of singers the dimension of creation as understood in the literary sphere. We will reflect and reveal aspects of the transcreation process of the singers from their work with the score (thus a translational instance), and with historical-cultural and biographical aspects about the composer of the piece and of themselves. Some aspects of some of the reports of singers (obtained in interviews we interviewed) about their transcreation of Villa-Lobos's Song of Love will be brought and discussed, referenced in resources of Salles Process Criticism (2010) to the public part of their creative processes. The topics of the Musical elements/text and expression (Tragtenberg, 2012) and Cultural Networks (Salles, 2010) were brought to the analysis of the singers' reports. The research path to the transcreation processes of the singers was productive through the approach to their interpretative network, based on the elements written in the score, thus generating a great amount of information that produced 43 specific topics on the transcreative processes of the singers. We seek to contribute in this way, in order to bring the audience closer to the creations of the singers, by opening the black box to it and bringing to the transparency the creations they have performed.

Keywords: Transcreation, Creation, Interpretation, Singing, Voice

Introdução

Iniciamos com reflexões acerca de nosso objeto de pesquisa, os relatos dos cantores sobre suas transcriações interpretativas da *Canção de Amor* de Villa-Lobos, elegendo o momento de seu encontro com os elementos criados e grafados na partitura, pelo compositor, para que possamos começar a desvelar os processos de transcriação dos cantores.

O encontro do cantor ao se deparar com a partitura de uma peça vocal escrita na notação tradicional da música erudita ocidental, ou seja, em um pentagrama, pode ser vivenciado em instâncias relacionais diversas, ou ainda, múltiplas.

No entanto, o que pode parecer um tanto óbvio, ou seja, que se trate de um encontro, e pode-se dizer um encontro muito frequente, tendo em vista que a maioria dos intérpretes-cantores utiliza partituras (normalmente, não gravações) para entrar em contato inicial com as peças musicais que cantará. Mas o que se observa é que esse encontro em si pode produzir realizações musicais em público ou em ensaios, em que o parâmetro movimento não compareça significativamente, de modo a produzir o efeito de vivacidade sonora, constituindo-se um fluxo musical contrário a sua própria característica de fluir, mais próximo do estático. Esta situação de estaticidade e ausência de vida enquanto fluxo em movimento, instiga a investigação ao fenômeno complexo da interpretação do cantor sob o ponto de vista da transcriação a partir dos elementos oferecidos pela partitura, com que se depara o intérprete-cantor, a fim de contribuir para uma interpretação vivaz, em fluxo dinâmico. Utilizamos a metodologia da Historia Oral (Thompson, 2002) para as entrevistas que realizamos com os cantores e a de *Redes da Criação* (Salles, 2006) para organização investigativa da criação em redes. Os recursos da Crítica de Processos de Salles (2010) nos apoiaram em nossas reflexões e análises dos relatos obridos, juntamente com a aproximação do neologismo transcriação, criado pelo poeta Haroldo de Campos, para nossa caracterização do trabalho criativo do cantor.

Transcriação e voz

Para discutir a interpretação como transcriação, inicialmente será trazida a questão da tradução frente ao conhecido provérbio italiano na área da tradução literária: *traduttore traditore*, ou seja, *tradutor traidor*. Tendo sido aplicado no meio musical, ao intérprete, ele é retomado criticamente, por Laplantine & Nouss, que indicam uma outra visão da questão, a alteridade em diversidade dinâmica inscrita na tradução:

> A tradução poderia e deveria, ao invés, marcar a distância entre as línguas, mostrar que existem línguas diferentes. A noção e o termo tradução só aparecem no século XVI, quando se criam as delimitações linguísticas e nacionais. O seu papel é, pois, o de lembrar aos leitores de uma determinada língua que é possível dizer o mundo de uma outra forma, com uma outra pronúncia, com outras cores; de fazer ouvir a língua alheia na sua própria língua e deixar entrar nela uma estranheza que enriquecerá as possibilidades de expressão e a identidade do sujeito. O mesmo só existe quando reconhece o outro, tanto fora de si como no seu seio. (LAPLANTINE & NOUSS, 2002, p. 41, 42).

Consonante ao comentário dos autores, neste trabalho se compreendem os processos de criação da transcriação na interpretação vocal em instâncias nas quais o intérprete-cantor "reconhece o outro, tanto fora de si como no seu seio", 'pronunciando' criativamente as figuras musicais em transcriações com cores próprias, singulares, em trânsito mestiço. O 'outro', reconhecido nas figuras da partitura/do compositor e em informações próprias às suas redes histórico-culturais e biográficas, é acolhido em seu estranhamento e em operações sintáticas processuais de transcriação interpretativa.

Enquanto transcriação, a alteridade citada pelos autores se remete, entre outros aspectos que serão discutidos a seguir, a um espaço amplo, de traduzibilidade frágil, no qual o dialogismo de criação entre intérprete-cantor e peça musical não se reduz a possíveis aspectos semânticos de reconhecibilidades inequívocas, portanto, de solidez.

Tal como o tradutor, o cantor não se encontra restrito ao universo do provérbio

italiano, como tributário de traduzibilidades semânticas constituintes de dicionários. Reversamente, o tradutor, escritor e ensaísta Boris Schnaiderman indica a inexistência de "faixas semânticas" entre línguas diversas: "O que sucede é que não existe entre uma língua e outra o que poderíamos chamar de 'faixas semânticas'" (SCHNAIDERMAN, 2011, p. 26), resultando na impossibilidade de redução semântica do texto. Portanto, será preciso refletir a seguir, sobre as naturezas constituintes da transcriação poética.

Discutir os processos de criação da Interpretação em sua dimensão de transcriação, alça, inicialmente, um espaço do 'indefinível' à questão. Em movimento contrário à discussão de intérprete como *executor*, algumas noções do ensaísta Albercht Fabri são evocadas:

> ... "toda tradução é crítica, pois nasce da deficiência da sentença", de sua insuficiência para valer por si mesma. "Não se traduz o que é linguagem num texto, mas o que é não-linguagem". (FABRI apud CAMPOS, 2010, p. 32).

O filósofo e crítico Max Bense se refere à dimensão da 'informação estética' no que tange à "imprevisibilidade, à surpresa, à improbabilidade da ordenação de signos." (BENSE apud CAMPOS, 2010, p. 32). Bense compreende 'informação' como "todo processo de signos que exibe um grau de ordem." (CAMPOS, 2010, p. 32), distinguindo 'informação documental' (que reproduz algo passível de observação), 'informação semântica' (vai além da informação documental acrescentando algo não observável) e 'informação estética' (transcendendo a anterior em função da imprevisibilidade e improbabilidade citadas). A partir desta última o filósofo desenvolve o seguinte argumento:

A fragilidade da 'informação estética' é considerada no sentido de que "a informação estética não pode ser codificada senão pela forma em que foi transmitida pelo artista".

No entanto, a assertividade de tal impossibilidade de tradução para textos poéticos abre no entanto, para Haroldo de Campos, uma possibilidade de transcriação inscrita do seguinte modo: "Teremos, como quer Bense, em outra língua, uma outra informação estética, autônoma, mas ambas estarão ligadas entre si por uma relação de isomorfia: serão diferentes enquanto linguagem, mas, como os corpos isomorfos, cristalizar-se-ão dentro de um mesmo sistema." (CAMPOS, 2010, p. 34).

A centralidade do que se quer trazer é tratada de modo bastante claro pelo poeta, considerando a tradução de textos criativos como uma criação de caráter recíproco, implicado em autonomia, de algum modo. Ressalta-se a questão de que o significado,

> "o parâmetro semântico, será apenas e tão somente a **baliza demarcatória** do lugar da empresa recriadora. Está-se pois no avesso da chamada tradução literal." (CAMPOS, 2010, p. 35, grifo nosso).

A transcriação afirma e amplia a dimensão de criação em uma tradução. O que poderia ser considerado uma falta intrínseca como comentado acerca de um processo de tradução, a impossibilidade de verter o seu original originalmente, passa a ser uma propulsão à criação, à tradução-criação. O termo não diz respeito apenas à tradução do significado, mas ao que lhe confere sua **força estética como obra** e que, em sua nova língua pode também ser observada, na nova criação.

Abordagem metodológica e adequação investigativa ao objeto de estudo

Investigar processos de criação da interpretação realizados pelo cantor oferece inicialmente, o desafio de refletir sobre uma "unidade complexa, um 'todo' que não se reduz à 'soma' de suas partes constitutivas." (MORIN, 2007, p. 20). Assim, assumimos a busca pelo respeito à necessidade de proteção ao "todo" configurado como unidade complexa por Morin e nossa opção por um percurso de análises, reflexões sobre seus elementos constituintes, orientados em organizações de conexões móveis, instáveis, em diálogo com o acaso, em uma rede de simultaneidade de ações ausentes de hierarquia

(SALLES, 2006), que vem em nossa ajuda, a nos afastar do risco de fracionamento, com possíveis conseqüências implosivas para o fenômeno, redutoras e não produtivas para o aumento de conhecimento na área.

A complexidade do todo aqui compreendida não como um todo homogêneo, compacto ou essencial, mas um todo múltiplo em que se fazem presentes conjunções, alternâncias e, além da atração, o afastamento implicado na dinâmica de tempos que agenciam esperas do criador pela obra, da obra pelo criador, momentos de dúvidas, hesitações e bloqueios compreendidos como tempo da criação (Salles, 2010).

Cabe refletir assim, acerca das relações envolvidas no complexo fenômeno da interpretação. Elas poderiam ser definidas separadamente, configuradas em pesquisas separadas como 'cantor e partitura', 'cantor e informações de redes histórico-culturais que circundam o compositor' e ainda, 'cantor e peça musical em fluxo sonoro', sem que aspectos conectivos dos mesmos fossem evidenciados. Mas neste caso, os dualismos provocariam fragmentações improdutivas porque negadoras das conexões existentes.

Portanto, os elementos que vão compondo e interagindo os processos de criação da transcriação da interpretação vocal, foram por nós investigados na instância processual de criação com tendências (possíveis atratores) constituindo uma partitura outra que se revela, mais do que singular, mestiça em seu engendramento, tornando clara a natureza da Interpretação vocal, diferentemente de uma *execução*, termo este comumente utilizado no jargão musical, mas terrivelmente equivocado pois não inclui a dimensão da criação, aliás, a exclui de si.

Os elementos que compõe a transcriação processualmente (abertos à introdução do acaso) interagem em criações como transformações em **redes da criação**, implicando em conexões entre percepção, memória e imaginação e procedimentos artísticos:

> A criação [como transformação], como um processo em rede, destaca o estabelecimento de relações; no entanto, para compreender melhor o ato criador interessa-nos a natureza destes vínculos, que podem ser observados sob o ponto de vista das singularidades das transformações operadas. Essas transformações acontecem nos modos como se dá a percepção do artista, nas estratégias da memória, nos processos artísticos agindo sobre as matérias-primas e na força da imaginação. (SALLES, 2010, p. 26).

Os vínculos citados pela autora, em suas naturezas singulares, específicas, envolvem aqui, conexões tecidas entre: os elementos grafados na partitura, informações de redes histórico-culturais ligadas ao compositor, à partitura, ao cantor e seus filtros de mediação em percepções, sensações, memórias, imaginações, emoções, sentimentos, operações lógicas.

Este processo é visto em um trânsito constante, vai sendo estabelecido nas relações entre artista e matéria, agenciadas a partir da reciprocidade.

Optamos por pensar processos de criação da Interpretação vocal e estruturar o nosso trabalho com a metodologia de Redes da Criação, o que implica as compreender como:

> ... rede de conexões, cuja densidade está estreitamente ligada à multiplicidade das relações que a mantém. No caso da construção de uma obra, podemos falar que, ao longo desse percurso, a rede ganha complexidade à medida que novas relações vão sendo estabelecidas. (SALLES, 2006, p. 17).
>
> ... a criação pode ser discutida sob o ponto de vista teórico, como processos em rede: um percurso contínuo de interconexões instáveis, gerando nós de interações, cuja variabilidade obedece a alguns princípios direcionadores.(SALLES, 2010, p. 17).

Os processos de criação da Interpretação vocal são aqui compreendidos assim como processos que vão se desenvolvendo em redes de conexões envolvendo filtros de percepção, aspectos somáticos, emocionais e lógicos, não lineares, falíveis, mas com tendências, abertos à intervenção do acaso e introduzindo ideias novas em transcriações realizadas.

Relembrando, nas redes da criação processual as tendências estão interligadas aos

projetos poéticos que interagem como princípios direcionadores, dizendo respeito a

> "planos de valores, formas de representar o mundo, gostos e crenças que regem seu [do artista] modo de ação. Esse projeto está inserido no espaço e tempo da criação, que inevitavelmente afetam o artista." (SALLES, 2010, p. 46).

Consoante a um "pensamento das relações em oposição a um pensamento das essências" (SALLES, 2006, p. 17), a autora cita características significativas dos processos de criação compreendidos organicamente no conceito de rede: "simultaneidade de ações, ausência de hierarquia, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos." (SALLES, 2006, p. 17). Algumas noções que suportam a Crítica de processos e Redes da criação são especialmente importantes para os processos de criação do cantor, como a não linearidade (interligada à vagueza do processo citada na página anterior), um processo ausente de hierarquia no qual todas as cognições possuem o mesmo valor e, a da entrada de ideias novas.

Utilizamos também a metodologia da Historia Oral em função do que desejávamos investigar, ou seja, os processos de transcriação dos cantores. Eles se encontram praticamente inacessíveis, paradoxalmente, em situações de incomunicabilidade, a outras pessoas que não os próprios. Pesquisas de interpretações musicais levadas ao público, tem sido freqüentemente realizadas através de análises de gravações fonográficas como as de Gunther Schuller e Andranick Tanguiane (1992). Dunsby (2003) menciona a pesquisa realizada por Schuller, que discutiu através da abordagem de noventa gravações, aspectos interpretativos da abertura da Sinfonia no. 5 de Beethoven. Peter Johnson (2003) valoriza a importância do uso de gravações para estudos de elementos da expressão em performances em *The legacy of recordings*, no tópico *Interpretations of Recordings*: "A comparação de gravações é, de fato, um excelente método da revelação e celebração da maravilhosa diversidade de interpretações e personas reveladas através do arquivo das gravações" (JOHNSON, 2003: 208). Clarke (2004) aponta a extensa análise feita por Reep, através de gravações comerciais: mais de cem performances de uma mesma obra. Tanguiane, em *Analysing three interpretations of the same piece of music*, comparou três gravações fonográficas da ária da Loucura da ópera Lucia di Lammermoor, realizadas por três grandes sopranos do canto lírico (Maria Callas, Dal Monte e Renata Scotto). Mas o acesso aos "modos" como as cantoras chegaram as suas interpretações, se manteve assim, inexistente.

A prática de audição fonográfica se constitui em uma perspectiva de pesquisa possível ao assunto. Ela pode contribuir em uma camada específica de possíveis respostas à perguntas como "qual" dinâmica está sendo realizada na voz do intérprete-cantor ou "o quê" ele está realizando com os elementos musicais presentes na composição. Há um nível possível de resposta à pergunta "como", porém ele se mantém em situação de exclusiva descrição, sem possibilidades de correlações.

Possibilita também a prática de identificações e comparações, por exemplo, a identificação de quais dinâmicas sonoras (de intensidades maiores ou menores) foram realizadas pelo intérprete. É possível até mesmo a identificação de sonoridades advindas do tipo de execução técnica de instrumento, denotando a época de sua performance, como na comparação feita por Peter Johnson (2003) entre a sonoridade da violinista Marie Hall, intérprete do Concerto de Violino de Elgar em 1916 e a de Yehudi Menuhin em 1932, interpretando a mesma peça. Em referência à Menuhin, Johnson aponta características de uma técnica de violino essencialmente moderna, diferente da utilizada por Hall. Mas ainda assim, não se obteve dos próprios intérpretes alguma informação sobre a correlação estabelecida entre suas práticas técnicas e a expressão em seu mundo interpretativo.

Deste modo, através da prática de audição de registros fonográficos, os processos de criação da interpretação desenvolvidos, se mantém inacessível a outros que não o cantor, mantendo a sua incomunicabilidade.

Ao optarmos por ouvir diretamente dos cantores os seus processos transcriativos,

selecionamos a Historia Oral que nos forneceu recursos sitematizados para isto.

Elaboramos perguntas abertas que compuseram um roteiro individual, fundamentadas no referencial teórico adotado nesta pesquisa e na metodologia de História Oral, utilizando os livros *História oral: a experiência do Cpdoc* de Verena Alberti (1990) e *A voz do passado: história oral* do historiador Paul Thompson (1992).

Nestas obras encontramos orientações englobando aspectos desde o tipo de roteiro adequado aos tipos de entrevistas pessoais (temática, biográfica), modos específicos para realizações de perguntas abertas e aspectos relativos ao local de sua realização, às indicações de procedimentos retribuidores em relação aos entrevistados.

Nos guiamos assim pela metodologia de redes e da Historia Oral, para receber informações diretamente de quem produziu suas criações e a analisamos e estruturamos em redes interpretativas de transcriação.

Resultados e discussão

Com vistas à contribuição para o entendimento da dimensão criativa complexa no trabalho da Interpretação vocal, como processos de criação transcriativos em relações de reciprocidade mestiça, foi possível verificar nas análises teórico-críticas em modo amplo, tramas em nós (ou picos) das redes criativas compostas entre as relações de mutualidade estabelecidas pelos cantores e os elementos oferecidos pela partitura/informações das redes histórico-cultural e biográficas (circundante à tríade partitura, cantor e compositor). A densidade da rede transcriativa constituída incluiu aspectos como a diversidade de movimentos emocionais relacionados à transcriação da peça musical; a relação do cantor com o material de estudo; metodologias diversas de estudo; aspectos éticos e de mutualidade entre cantor, obra e compositor; o perfil investigativo e de experimentação no trabalho do cantor; na recorrência do termo canal/meio com significados e utilizações diversas; acaso e inacabamento permeando processos criativos e performance; compreensão de estilo musical como interface; a centralidade da organicidade e fisicalidade nos processos de transcriação da peça musical; imbricamento entre memória e sensação; imbricamentos dos pensamentos lógicos.

A análise teórico-crítica dos relatos trouxe informações acerca dos projetos poéticos dos cantores, sobre como suas afinidades com determinados elementos grafados na partitura (como o texto/poesia) se faz presente em seus processos criativos artísticos e, inclusive, em atividades docentes; outra compreensão de aspecto amplo foi a ideia do cantor como um canal, explicitando uma ética que subjaz, de modo constitutivo, a sua atuação criativa; canal também compreendido como força de um processo do viver em fluxo, de possibilidades, inacabado e que inclui o viver artístico e, ainda, como espaço para o sentir e a expressão emocionais; o entendimento acerca de como lidar com a questão do estilo musical explicitou uma liberdade mais ampla nesse ponto, alicerçada na interação mestiça e na organicidade corporal; a liberdade de experimentação se mostrou presente e significativa; princípios éticos em relação ao trabalho do compositor foram evidenciados a partir de conexões com outra cultura (redes culturais) fora de nosso país sendo incorporados na modificação ao modo de abordagem à partitura.

Ao que parece, é possível se compreender o acima considerado como indícios de que a liberdade não esteja restrita apenas à situações de improvisação ou aleatoriedade musicais.

Um aspecto foi ainda observado quanto aos processos de criação na pesquisa e a partir da mesma: diretamente ligado às análises aqui geradas. Ele diz respeito à questão recorrente da *sensação* no trabalho do intérprete-cantor. Não em configurações românticas do termo, como sensações internas, obscuras, mas a partir de um sujeito semiótico histórica e culturalmente situado, instância de semioses ligadas aos elememtos da partitura em relações mestiças, de alteridade intrínseca às possibilidades de transcriação nos processos de criação da interpretativos em rede, cuja multiplicidade de relações está conectada às ações transformadoras dos tópicos e sub-tópicos estabelecidos.

Foram retirados em nossa tese *Processos de criação em redes de comunicação na interpretação vocal* (2012), dos relatos dos cantores, em análises que realizamos, 43 tópicos de suas transcriações, como *Desenhos rítmicos-melódicos, ferramentas e gêneros*, *Interconexão cultural*, *harmonia*, *Desenho rítmico e angústia*, *Estilo*, *Campo de possibilidades*, entre outros.

A recorrência quanto ao aspecto da sensação parece indicar uma característica que pode contribuir com o sentido de movimento, de anima indicado por nós como por vezes fugidio nas interpretações vocais. Diante de tal abertura se possibilita, nesse nível, a implicação mestiça do 'outro', dos elementos com que o -cantor entra em contato para, a partir de sua concretude, criar sua tradução do intraduzível em força estética de chegada na sua transcriação musical, construída processualmente em sua interpretação, histórias (narrativas) que se apresentam construídas de modo fugaz mas intenso, conectando aspectos mencionados da percepção, sensação, memória, imaginação, emoção, sentimento, pensamento, lógica e ação.

O que foi visto nas análises dos relatos acerca dos *Elementos musicais/texto e expressão* é que foi possível entrar em contato com várias *Canções de Amor*, referidas não apenas ao compositor Villa-Lobos e nem apenas a cada cantor entrevistado, eram *Canções de Amor* mestiças e abertas à novas possibilidades, transcriadas em uma "trama relacional conectiva... tensão relacional que se mantém como ligação móvel em suspensão." (PINHEIRO, 2007, p. 10), em permanente condição de mutabilidade intrínseca ao momento de realizações diversas de performances junto ao público e em ensaios.

Observamos recorrências nas entrevistas do tenor Fernando Portari e do baixo-barítono Licio Bruno quanto ao modo como compreenderam a Introdução da *Canção de Amor*, realizada pelo piano, relativo ao seu desenho rítmico-melódico e à associação a dois gêneros musicais evocados por eles. Tanto Fernando como Licio interpretaram a peça acompanhados por piano e perceberam esse trecho da Introdução como um violão, mais especificamente, identificaram o desenho rítmico-melódico como próprio da escrita para violão e não para piano.

Assim, esse trecho pareceu igualmente à Licio e à Portari como se verá a seguir, um desenho musical realizado por um violão e, ainda, no gênero do choro:

> Licio: a própria Introdução da música é violonística, é de chorão... pappapipapapapaipapapaaaaaa [cantarola a Introdução], é duas coisas: o violão de sete cordas do choro e o violoncelo, quer dizer uma coisa próxima da outra.

Essas evidências que convocam a memória e imaginação sonora conectadas, também estão presentes na fala de Fernando:

> Fernando: A forma dela, o que ela soa pra mim, independente da letra, mais parece um violão, TUTITAPOPAPAPEPOU [cantarola a Introdução], parece que é uma coisa típica de 'choro' e tal, é um improviso.

O tenor adiciona, assim, à associação do desenho rítmico-melódico de um violão tocado em gênero de 'choro' outro recurso de composição musical, o improviso, e desta forma parece ter vivenciado e dado vida à Introdução da peça, no que tange aos desenvolvimentos rítmico-melódicos, da harmonia do trecho e da indicação de andamento dada ao trecho como *Quasi Allegro*.

Todas essas características desenvolvidas em memórias e imaginações interagem em interconexões com memórias pessoais, uma delas de âmbito familiar de Fernando, ligada a mais um gênero musical identificado pelo tenor para esta canção, a seresta:

> Fernando: Como se fosse uma seresta, eu que sou filho de seres... meu pai é cantor de seresta. Então eu me identifico com essa forma, essa estrutura musical.

Ela se conecta ainda à informações de redes culturais em que se encontram inseridos,

histórica e culturalmente sobredeterminados, o compositor e a peça musical:

> Fernando: A partir dos anos 30, acho que com a Rádio Nacional, e toda a coisa do getulismo criou-se uma ideia de brasilidade. E assim, Chico Alves, Orlando Silva, essa forma musical de cantar, sobretudo a sere... nesse momento, a seresta, ela vira uma coisa nacional, ela é uma coisa de identificação nacional, e acho que essa música é um tipo de força, ela tem uma coisa dentro que é além da música. Ela tem uma força que te identifica com uma comunidade, com um país. Ela tem essa força atávica, essa música especialmente.

O caráter romântico da canção foi também indicado pela soprano Ruth Staerke. Os elementos musicais mencionados pela soprano disseram respeito à articulação (indicações de ligaduras criando uma sonoridade ligada no fluxo vocal e instrumental) e dinâmica (indicações de aumento e decréscimo gradativo de intensidade, volume):

> Ruth: ... ela é uma música bem romântica, com ligaduras extensas e umas dinâmicas de crescendo e diminuendos; e esse colorido é que dá esses sentidos.

Para a soprano Adelia Issa, a Introdução da peça possui outras dimensões:

> Adelia: Obviamente essa sensação é muito subjetiva - acredito que outras pessoas a "sintam" de outras formas... Não sei exatamente o que me faz associar essa introdução à ideia de nostalgia, talvez por ser em modo menor - que a história ou as "práticas comuns" associam à emoções ligadas à tristeza, melancolia, etc... talvez por, já conhecendo o texto, a intenção dele seja antecipada nessa Introdução, ou ainda a progressão descendente, que o Villa-Lobos usou em várias outras obras, e que, dentro de uma situação de imaginação e subjetividade, ou seja, "viajando" um pouquinho, pode sugerir o cair da tarde. (grifos nossos).

Desse modo, o desenho rítmico-melódico da Introdução da peça foi transcriado de modos diversos: em gênero de choro para Licio e Fernando em interação com informações da rede histórico-cultural e biográfica do compositor Villa-Lobos; com caráter de improvisação para Fernando que associou aspectos de sua biografia à vivência da peça como gênero de seresta; como um prólogo de angústias de momentos posteriores que viriam na canção, para as sopranos Rosana Lamosa e Ruth Staerke; em uma atmosfera de nostalgia associada pela soprano Adelia Issa, identificada na totalidade da peça. Os andamentos *Lento* na seção A, *Piu Mosso* na seção B e *Molto Lento* na seção A' ofereceram elementos para criações de emoções, sentimentos e significados específicos.

Conclusões

Por fim, pudemos entrar em contacto com as interligações criativas que envolvem memória, imaginação transcriando elementos musicais da partitura como desenhos rítmico-melódicos, andamentos, articulações e dinâmicas. Deste modo, soubemos que os dois cantores-transcriadores vivenciaram a Introdução da canção como um violão tocando, o que traz uma expressão singular a este trecho. As sopranos a compreenderam de outra forma, mais ligada à angustia que identificaram na peça. Vimos também como aspectos histórico-culturais e biográficos participaram das redes de transcrição do tenor Fernando Portari.

Percebe-se que os elementos musicais presentes na partitura, ali grafados, expostos igualmente à todos os cantores que forem interpretá-la, transformaram-se em redes transcriadoras dos cantores, com suas singularidades criativas. Queriamos iniciar o trabalho de explicitação de como se davam estes processos, e foi possivel trazer alguns de seus aspectos, iniciando seu desvelamento ao público em geral. Realizaremos outras pesquisas, buscando dar continuidade, aprofundamento do conhecimento acerca dos processos de transcriação do cantor.

REFERÊNCIAS

[1] THOMPSON, Paul. A voz do passado. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

[2] SALLES, Cecilia Almeida. Arquivos de criação: arte e curadoria. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

_____ . Redes da criação: construção da obra de arte. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

[3] LAPLANTINE, François; NOUSS, Alexis. A mestiçagem. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

[4] SCHNAIDERMAN, Boris. Tradução, ato desmedido. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

[5] CAMPOS, Haroldo de. A arte no horizonte do provável. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

[6] MORIN, Edgard. Introdução ao pensamento complexo. 3ª. Ed.Porto Alegre: Sulina, 2007.

[7] DUNSBY, Jonathan. Performers on performance. In J. Rink (Ed.): Musical Performance: A Guide to Understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 225-236.

[8] TANGUIANE, Andranick. Analysing three interpretation of the same piece of music. IN: DALMONTE, Rosanna (Ed); BARONI, Mario (Ed.). Secondo Convegno Europeo di Analisi Musicale. Trento: Università Degli Studi, Dipartamento di Storia della Civiltà, 1992, 21-40.

[9] JOHNSON, Peter. The legacy of recordings. In: RINK, John (ed.) Musical performance: a guide to understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

[10] ALBERTI, Verena. História oral: a experiência do Cpdoc. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

[11] TRAGTENBERG, Lucila. Processos de criação em redes de comunicação na interpretação vocal. Tese de doutorado. Departamento de Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

IMPRESSOS COMERCIAIS NO RIO GRANDE DO SUL MARCAS REGISTRADAS – 1878 A 1923. A PRODUÇÃO DAS OFICINAS LITOGRÁFICAS DE PELOTAS

COMMERCIAL PRINTINGS IN RIO GRANDE DO SUL TRADE MARKS – 1878 TO 1923. THE PRODUCTION OF THE PELOTAS WORKSHOPS

Paulo Ricardo Heidrich,
Mestrando, PPGAV/UFRGS, prheidrich@cpovo.net
Paula Viviane Ramos,
Doutora, Orientadora, PPGAV/UFRGS, paulavivianeramos@gmail.com

RESUMO

Precursores da modernidade, os impressos comerciais introduziram, na virada do século XIX para o XX, uma visualidade até então inexistente em nosso meio, no cruzamento entre o referencial erudito e as soluções populares. Tendo como objeto fontes primárias ainda não estudadas de modo sistematizado, a pesquisa visa a resgatar uma parte importante do legado das oficinas litográficas que funcionaram no Rio Grande do Sul, naquele período. O presente estudo tem como escopo o inventário e uma breve análise de imagens produzidas por oficinas litográficas da cidade de Pelotas, que se encontram nos livros de Marcas Registradas na Junta Comercial de Porto Alegre, relativos ao período de 1878 a 1923, atualmente preservados no Arquivo Público do Estado do RS e no Museu Julio de Castilhos, em Porto Alegre. Criada na Alemanha, em 1796, a litografia difundiu-se rapidamente na Europa, chegando ao Brasil em 1817. Na segunda metade do século XIX, já havia diversos estabelecimentos litográficos instalados nas principais cidades do país. Em Pelotas, destacaram-se as oficinas de *Eduardo Chapon* (24 imagens), *Guarany*, de Francisco Santos (16 imagens), além de *Olavo Alves & Filho* (3 imagens), com a criação de belos rótulos para produtos da indústria local. Com o inventário desse material, procuramos promover a sua preservação e divulgação, contribuindo com os estudos em História da Arte, Comunicação e Design Gráfico, além de Cultura Visual.

P**alavras chave**: Impressos comerciais, Litografia, Marcas registradas, Rótulos.

ABSTRACT

Precursors of modernity, commercial printings introduced, at the turn of the nineteenth century to the twentieth, a visuality that was nonexistent in our midst up to that point, located at the junction between the scholarly referential and popular solutions. Having as object primary sources that have not been systematically studied yet, the research aims to recover an important part of the legacy of the lithographic workshops that operated in Rio Grande do Sul at that time. The present study has as scope the inventory and a brief analysis of images produced by lithographic workshops in the city of Pelotas, which can be found in the book of trademarks of Porto Alegre Commercial Board, for the period from 1878 to 1923, currently preserved in the Archive Public of Rio Grande do Sul state and in the Museum Julio de Castilhos, in Porto Alegre. Created in Germany in 1796, lithography spread rapidly in Europe, arriving in Brazil in 1817. In the second half of the nineteenth century, lithographic establishments were already installed in the country main cities . In Pelotas, the workshops of Eduardo Chapon (24 images), Guarany, Francisco Santos (16 images), and Olavo Alves & Filho (3 images) were highlights with the creation of beautiful labels for local industry products. With the inventory of this material, we seek to promote its preservation and dissemination, contributing with studies in History of Art, Communication and Graphic Design, as well as Visual Culture.

Keywords: Commercial printings, Lithography, Trademarks, Labels.

Introdução

A pesquisa sobre *Impressos Comerciais no Rio Grande do Sul* tem por objeto impressos efêmeros, como rótulos, embalagens e folhetos publicitários, que constam nos livros de Marcas Registradas na Junta Comercial de Porto Alegre, relativos ao período de 1878 a 1923, atualmente preservados no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul e no Museu Julio de Castilhos, em Porto Alegre. Essa investigação parte de fontes primárias que ainda não haviam sido estudadas e visa a resgatar uma parte importante da produção das oficinas litográficas que funcionaram no Estado, entre o final do século XIX e o início do século XX. Este artigo apresenta a produção das oficinas litográficas de Pelotas, procurando dar visibilidade a esse material e estimular novos estudos e pesquisas, atendendo também ao tema geral do II EIPCH, no sentido de compartilhar "Fontes, métodos e abordagens nas Ciências Humanas". Os breves comentários alinhavados ao final da explanação pretendem apenas demonstrar algumas das inúmeras possibilidades de leitura das imagens que compõem esse rico acervo.

Desenvolvida na Alemanha, em 1796, a litografia revelou-se adequada para a impressão de grandes volumes a baixo custo, atendendo às necessidades dos impressos efêmeros em geral e dos impressos comerciais em particular. Rapidamente difundida na Europa, chegou ao Brasil em 1817 (CAMARGO, 2003). Na segunda metade do século XIX, já havia diversos estabelecimentos litográficos instalados nas principais cidades do Estado. Em Pelotas, destacaram-se as oficinas de *Eduardo Chapon* e *Guarany*, além de *Olavo Alves & Filho*.

Naquele período, o fabricante ou comerciante que desejasse registrar a marca de um produto deveria apresentar à Junta Comercial mais próxima uma solicitação por escrito, em duas vias, contendo uma cópia da marca e um texto descrevendo a estampa e informando a aplicação que lhe seria dada. Após a tramitação, recebia uma das vias em devolução, como prova do registro, enquanto a outra permanecia de posse da Junta, encadernada em um de seus livros.

Esta investigação iniciou com um levantamento realizado em fontes primárias, os livros de Marcas Registradas na Junta Comercial de Porto Alegre. Para tanto, foi lançado *um primeiro olhar* sobre cada uma das quase 4.700 marcas registradas e fotografados aproximadamente 600 desses impressos, no Museu Julio de Castilhos. Posteriormente, foram examinadas mais de 100 marcas registradas e fotografados mais 26 exemplares, no Arquivo Histórico do Estado do Rio Grande do Sul. Nesse primeiro recorte, foram selecionadas as marcas que apresentavam a assinatura da oficina litográfica ou tipográfica na qual foram impressas, de modo que permitisse continuar o estudo da sua história. Tal procedimento resultou no conjunto de 329 imagens que formaram o escopo inicial do trabalho.

Os breves apontamentos sobre litografia, impressos comerciais e o início do registro de marcas no Brasil, as informações sobre as oficinas litográficas no Rio Grande do Sul, assim como o inventário e a análise preliminar dessas imagens, resultaram no Trabalho de Conclusão de Curso do Bacharelado em História da Arte (UFRGS, 2017), intitulado *Impressos Comerciais no Rio Grande do Sul: Marcas Registradas na Junta Comercial de Porto Alegre – 1878 a 1923*. Um resumo dessa investigação foi apresentado, em formato de comunicação, no XVI Seminário de História da Arte, realizado na UFPEL, em 2018. Com isso, não se pretende esgotar nenhum desses temas, ao contrário, procura-se evidenciar a importância desse material para a realização de novos estudos e pesquisas. Uma abordagem mais aprofundada foi um desafio que ficou para ser enfrentado numa etapa mais adiantada de estudos, como a que está se iniciando no Mestrado em Artes Visuais junto ao PPGAV/UFRGS.

Fontes, métodos e abordagens

Os apontamentos sobre litografia, impressos comerciais e o início do registro de marcas no Brasil, foram realizados por meio de revisão bibliográfica pautada nos textos de Heloísa Reichel (1979), Mário de Camargo (2003), Lívia Lazzaro Rezende (2005), Sonia Gomes Pereira (2008), Rafael Cardoso (2009) e Luciano Magno (2012). Rafael Cardoso, por exemplo, lembra que rótulos, embalagens e

folhetos pertencem à categoria dos impressos efêmeros, termo empregado nos estudos de história gráfica desde 1962, quando foi publicado *Printed Ephemera: The Changing Uses of Type and Letterforms in English and American Printing*, de John Lewis. Sobre os impressos efêmeros no Brasil, Cardoso comenta:

> ... nem sempre receberam a devida atenção por parte de historiadores, arquivistas e bibliotecários. Devido à falta de uma prática sistemática para sua catalogação em nossas instituições, ricos acervos permanecem subestimados ou até desconhecidos" (CARDOSO, 2009, p.12).

Na última década, no entanto, o volume de estudos sobre os impressos efêmeros vem crescendo no país, como atesta o grande número de artigos, monografias, dissertações, teses e publicações relacionadas ao tema. Obras como *O design brasileiro antes do design: aspectos da história gráfica, 1870–1960* (2005) e *Impresso no Brasil, 1808–1930: destaques da história gráfica no acervo da Biblioteca Nacional* (2009), organizadas por Rafael Cardoso; *Marcas do progresso: consumo e design no Brasil do Século XIX* (2009), coordenada por Cláudia Beatriz Heynemann; *Imagens comerciais de Pernambuco: ensaios sobre os efêmeros da Guaianases* (2011), com organização de Silvio Barreto Campelo e Isabella Aragão; e *Marcas do tempo: registros das marcas comerciais do Pará – 1895 a 1922* (2015), assinada por Paulo Chaves, Orlando Carneiro e Pedro Galvão, demonstram essa tendência.

As informações sobre as principais oficinas e sobre seus principais gravadores, foram obtidas também por meio de revisão bibliográfica, baseada nos escritos de Athos Damasceno (1962; 1971), Carlos Scarinci (1982), Leonardo Gomes (2005) e Paula Ramos (2016).

As imagens selecionadas foram analisados nos seus aspectos formais e compositivos utilizando o modelo proposto por Michael Twyman em *A Schema for the Study of Graphic Language* (1979), que sugere observarmos:

> … inicialmente "os três grupos de elementos da linguagem gráfica: pictóricos, verbais e esquemáticos, para [...] obter uma visão geral desses elementos separadamente e da composição como um todo, pois eles juntos compõem as imagens. (ARAGÃO, 2011, p.93-94).

Ao final, após investigar os valores associados ao conceito de modernidade que fabricantes e comerciantes procuraram transmitir aos consumidores, e identificar a simbologia adotada, pretende-se discutir o imaginário de modernidade explorado pelos ilustradores e gravadores, na instauração de uma identidade visual e na construção de uma visualidade moderna para os impressos comerciais.

As 329 marcas analisadas são assinadas por 50 oficinas litográficas ou tipográficas dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro, além de oficinas da Alemanha e da Itália. Desse total, no entanto, 212 (65%) são assinadas por apenas 6 oficinas – Petersen, Weingärtner, Chapon, Hirtz, Wiedemann e Guarany, sendo 4 de Porto Alegre e 2 de Pelotas.

Tabela 1.

PRINCIPAIS OFICINAS LITOGRÁFICAS

Nome	Cidade	Marcas
João Peteersen	Porto Alegre	68
I. Weingärtner	Porto Alegre	67
E. Chapon	Pelotas	24
Hirtz & Irmão	Porto Alegre	19
E. Wiedemann	Porto Alegre	18
Guarany	Pelotas	16

O cenário em Pelotas

Eduardo Chapon

Em 1879, o litógrafo francês Eduardo Chapon, em sociedade com o caricaturista Eduardo Antônio de Araújo Guerra, funda uma oficina litográfica, situada na Rua do Imperador, nº 127, em Pelotas. A empresa funciona inicialmente sob a denominação de *Guerra & Chapon*. Com a dissolução da

sociedade em julho de 1880, Chapon passa a ser o único proprietário:

> … e anuncia pela imprensa que, em seu estabelecimento, perfeitamente montado, e dispondo de um material completo, se aceitava todos os trabalhos concernentes à arte litográfica, por mais difíceis e delicados que fossem, afirmando ainda que, em cromolitografia, nada deixava a desejar, podendo seus trabalhos competir com os que eram feitos no estrangeiro". (DAMASCENO, 1971, p.359).

A oficina de Eudardo Chapon assina 25 das 44 marcas analisadas neste trabalho, registradas entre os anos de 1896 e 1914.



***Fig. 1**.Lager Bier*
Lith. E. Chapon – Pelotas
Livro de Registro das Marcas de Fábrica – 1884



***Fig. 2** Fábrica Santa Cruz*
Lith. F. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas – Tomo 6 – 1896



***Fig. 3.**Gazosas*
Lith. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas – Tomo 7 – 1897



***Fig. 4**. Nova & Cia.*
Lith. E. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas – Tomo 8 – 1898



***Fig. 5**. Manufactura de Fumos José R. Sant'Ánna*
Lith. à vapor E. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas – Tomo 8 – 1898



***Fig. 6**. José R. Sant'Anna*
Lith. à vapor E. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas – Tomo 8 – 1898



Fig. 7. *José R. Sat'Anna*
Lith. à vapor E. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas – Tomo 8 – 1898



Fig. 8 *.Fumo Lyra*
Lith. de E. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas – Tomo 8 – 1898



Fig. 9. *Fumo Paz*
Lith. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas – Tomo 14 – 1904



Fig. 10. *Fabrica de Fumos S. Rafael*

Lith. Chapon
Livro de Marcas Registradas – Tomo 14 – 1904



Fig. 11. *Fumo Mercurio*
Estab. Graph. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Fumos e seus acessórios – 1906



Fig. 12 *Fabrica de Fumos S. Raphael*
Lith. Chapon
Livro de Marcas Registradas
Fumos e seus acessórios – 1906



Fig. 13. *Fabrica de Fumos Santa Barbara*
Estab. Graph. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Fumos e seus acessórios – 1907



Fig. 14. *Fabrica de Fumos Santa Barbara*
Estab. Graph. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Fumos e seus acessórios – 1908



Fig. 15. *Fumo Lyra*
Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Fumos e seus acessórios – 1908



Fig. 16. *Fumo Triumpho*
Estab. Graph. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Fumos e seus acessórios – 1908



Fig. 17. *Fumos Alliança*
Estab. Graph. Chapon - Pelotas
Livro de Registro de Marcas
para Fumos e seus Acessórios – 1910



Fig. 18. *Fumo Chileno*
Estab. Graph. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Fumos e seus acessórios – 1910



Fig. 19. *Fumo S. Manoel*
Estab. Graph. Chapon
Livro de Marcas Registradas
Fumos e seus acessórios – 1914



Fig. 20. *Fábrica de Velas de Stearina*
E. G. Chapon
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1906



Fig. 21. *Mercurio*
Lit. Chapon
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1908



Fig. 22. *Tulio Martins de Freitas*
Estab. Graph. Chapon - Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1909



Fig. 23. *Libella*
Lith. Chapon – Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1912

Guarany

Em Pelotas, funcionou também a oficina *Guarany*, propriedade de Francisco Santos, instalada na Rua Gonçalves Chaves, 821. Anunciando em três edições do *Almanach de Pelotas* – 1921, 1922 e 1925 – a casa oferecia serviços de impressão de anúncios, livros em branco e impressos coloridos, empregando técnicas de tipografia, litografia, encadernação e pautação (LESCHKO, 2010). O estabelecimento gráfico *Guarany* assina 16 das 44 marcas analisada neste trabalho, registradas entre 1917 e 1923.



Fig. 24. *Vinho Hemogênico*
Lit. Guarany – Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Produtos farmacêuticos – 1920



Fig. 25. *Fumo Mercurio*
Estab. Graph. Guarany - Pelotas
Livro de Registro de Marcas
para Fumos e seus Acessórios – 1919



Fig. 26. *Fumo Triumpho*
Lith. Guarany - Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Fumos e seus acessórios – 1922



Fig. 27. *Fumo Chileno*
Lith. Guarany
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1923



Fig. 28. *Flôr de Anil*
Lith. Guarany - Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1917



Fig. 29. *Vinho Dona Ayda*
Lith. Guarany – Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1918



Fig. 30. *Agua de Meza Apollo*
Lith. Guarany - Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1920



Fig. 31. Lindoya
Lith. Guarany – Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1921



Fig. 34. *Lindoya*
Lyth. Guarany – Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1921



Fig. 32. *Bitter Estomacal Cristiá*
Lith. Guarany – Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1921



Fig. 35. *Vinho Cynton*
Lyth. Guarany - Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1922



Fig. 33. *Genebra Cristiá*
Lith. Guarany – Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1921

Olavo Alves & Filho

A oficina de Olavo Alves & Filho, sobre a qual ainda não foi possível obter maiores informações, assina 3 das 44 marcas analisadas neste trabalho.



Fig. 36. *Cerveja Commercial*
Lith. Olavo Alves e Filho – Pelotas
Livro de Marcas Registradas
Secos e molhados – 1917



Fig. 38. *Cognac Cristiá & Cia.*
Lith. Olavo Alves & Filho – Pelotas
Livro de Registro de Marcas
Secos e Molhados – 1921



Fig. 37. *Fumo Cerrito*
Lith. Olavo Alves & Filho - Pelotas
Livro de Registro de Marcas
Fumos e seus acessórios – 1917

Comentários

A maioria das oficinas litográficas que existiram no Rio Grande do Sul, entre o final do século XIX e início do XX, foram fundadas por imigrantes europeus, que trouxeram consigo formação técnica e repertório artístico em circulação no Velho Mundo. Funcionando simultaneamente como gráfica, ateliê e escola, baseavam-se em um modelo de "tradição familiar" ou mesmo, se quisermos, das antigas corporações de ofício, em que os mais experientes ensinam aos mais jovens. Para melhor atender ao crescente volume de demandas, empregavam um sistema de produção baseado na divisão do trabalho em diversas atividades, que podiam ser executadas por um único ou por vários artífices: os ajudantes, que cuidavam das pedras e dos materiais; o desenhista, que concebia as imagens; o letrista, que precisava dominar a curiosa técnica de escrever da direita para a esquerda; o gravador, que transpunha os desenhos para a pedra litográfica; e o impressor, que produzia as cópias das gravuras.

Entre as 44 marcas impressas nas oficinas pelotenses, 23 pertencem ao grupo de *fumos e seus acessórios*, 18 ao de *secos e molhados* e 3 ao de *produtos farmacêuticos*. As marcas de fumos, mais antigas, seguem a diagramação tradicional dos rótulos comerciais, que apresenta a descrição do produto na parte superior da imagem, o nome do produto na parte central e os dados do fabricante na parte inferior. A maioria delas apresenta uma ilustração posicionada na parte central da diagramação, onde predominam os personagens mitológicos como Ceres, da agricultura, Atena, da indústria, Mercúrio, do comércio, e personagens alegóricos como as representações da Fama e da Vitória.



Fig. 39. *Fumo Triumpho* (detalhe)
Est. Graph. Chapon
Livro de Marcas Registradas
Fumos e seus acessórios – 1908



Fig. 40. *Fumo Mercurio* (detalhe)
Est. Graph. Guarany
Livro de Marcas Registradas
Fumos e seus acessórios - 1919



Fig. 41. *Fumo Chileno* (detalhe)
Lith. Guarany
Marcas Registradas
Fumos e seus acessórios - 1923

Dois rótulos da Fábrica de Charutos Poock & Cia – *Amazonia*, s/data, e *Victoria*, de 1903 – apresentam a mesma cena. Uma alegoria da Vitória, associada à República, figura feminina com o barrete frígio – boné vermelho usado pelos republicanos durante a Revolução Francesa –, rodeada de elementos simbólicos. Apoiando um pé sobre caixas de charutos, de um lado a âncora, representando as grandes navegações e o comércio marítimo, e de outro a águia, símbolo do poder e da força. Com o braço esquerdo, segura um escudo com o monograma do fabricante e com o braço direito, sustenta outro com o emblema da empresa.

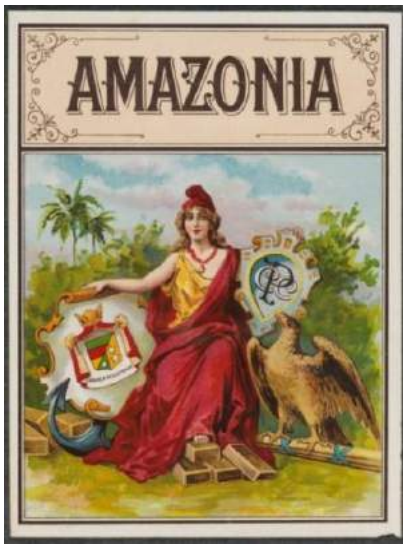


Fig. 42. *Amazonia*
Companhia Litographica Ypiranga, São Paulo
Fonte: www.bndigital.bn.br



Fig. 43. *Victoria*
Lith. F. Chapon - Pelotas
15,0 x 11,5 cm
Marcas Registradas, Tomo 13 – 1903

Não se pode afirmar qual dos rótulos seria o mais antigo, mas é possível perceber que o dos charutos *Victoria*, registrado em 1903, ainda apresenta no escudo da empresa as cores das bandeiras do Brasil e da Alemanha, enquanto o dos charutos *Amazonia*, que não foi registrado no Estado, apresenta as cores das bandeiras do Brasil e do Rio Grande do Sul.

Examinemos agora dois rótulos de produtos farmacêuticos: *Xarope Santo Antonio*, de 1919, e *Vinho Abioleo*, de 1923.



Fig. 44. Xarope Santo Antonio
Lith. Guarany
Marcas Registradas Produtos Farmacêuticos – 1919

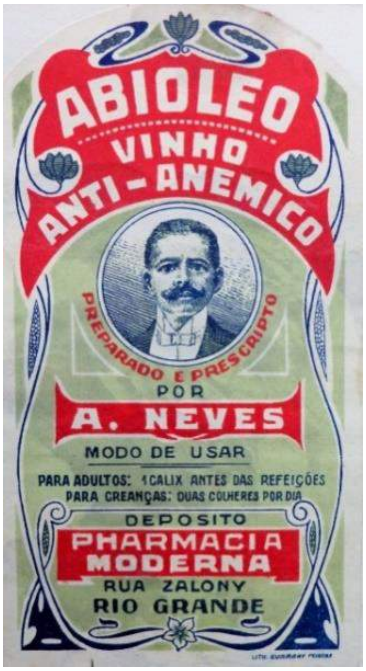


Fig. 45. *Vinho Abioleo*
Lith. Guarany
Marcas Registradas
Produtos farmacêuticos – 1923

O primeiro rótulo, do *Xarope Santo Antonio*, mostra elementos estruturadores modernos, como as formas orgânicas de linhas curvas que delimitam e hierarquizam os espaços de texto. Por outro lado, a metade superior da imagem é compartilhada pelo nome do produto, sua descrição e indicações de uso, junto com uma pequena ilustração monocromática, mostrando Santo Antônio e o Menino, em meio corpo. Dividida horizontalmente por uma tarja de cor escura, a composição destina toda a metade inferior do espaço a uma descrição detalhada da posologia do medicamento e aos dados do fabricante.

No rótulo do *Vinho Abioleo*, os elementos estruturadores apresentam uma inspiração *art noveau*: um único elemento, de forma orgânica e linhas sinuosas, organiza as áreas da composição e ornamentos com motivos vegetais e letreiros aparecem inscritos em áreas de cores sólidas. Embora ainda conserve alguns elementos convencionais, como a apresentação do farmacêutico responsável, com nome e retrato, a leveza e o dinamismo das formas conferem à imagem um apelo visual bem maior.

Entre os rótulos de Secos e molhados, encontramos uma situação interessante e bastante ilustrativa. Duas versões de rótulo da *Marzen-Bier* foram produzidas por oficinas diferentes, num período de 14 anos. O primeiro pela oficina de Eduardo *Chapon*, em 1906, e o segundo pela *Guarany*, em 1922.



Fig. 46. *Maerzen-Bier*
Estab. Graph. Chapon
Livro de Registro de Marcas
para Secos e Molhados – 1908



Fig. 47. *Maerzen-Bier*
Lyth. Guarany – Pelotas
Livro de Registro de Marcas
para Secos e Molhados – 1922

O primeiro rótulo apresenta uma imagem bastante modernizada, com três cores: vermelho, preto e dourado, sobre fundo branco. A descrição do produto é omitida, até porque está expressa no nome, abrindo espaço para a ornamentação. O movimento criado pelo desenho do nome, escrito em letra cursiva com alinhamento diagonal, é acompanhado pela representação de um conjunto de medalhas, alusivas às premiações recebidas pelo produto em feiras e exposições. Apresentadas em frente e verso, para aumentar o volume, reforçam o efeito visual. Os dados do fabricante são resumidos aos nomes da

empresa e da cidade, sobrepostos à ilustração com ramos de cevada, no plano de fundo.

O segundo rótulo reforça os elementos modernos da imagem, mantendo as características principais e aumentando a quantidade de medalhas na ornamentação. O nome do fabricante, modificado em função de alteração na razão social da empresa, é apresentado em tamanho menor e alinhado ao nome da cidade, abaixo da ilustração, que agora mostra as instalações da fábrica com suas chaminés fumegantes, símbolo do progresso.

Numa situação parecida estão duas versões de rótulo produzidas para a cerveja *Pelotense*, também por oficinas diferentes, uma pelo estabelecimento gráfico *V. Steidel & Cia.* de São Paulo, em 1906, e outra pela oficina *Guarany*, em 1922. Neste caso, fica caracterizada a assimilação de novos estilos gráficos pelas oficinas locais, a partir de trabalhos realizados por estabelecimentos de outros centros para produtos fabricados em Pelotas

Numa situação parecida estão duas versões de rótulo produzidas para a cerveja *Pelotense*, também por oficinas diferentes, uma pelo estabelecimento gráfico *V. Steidel & Cia.* de São Paulo, em 1906, e outra pela oficina *Guarany*, em 1922. Neste caso, fica caracterizada a assimilação de novos estilos gráficos pelas oficinas locais, a partir de trabalhos realizados por estabelecimentos de outros centros para produtos fabricados em Pelotas



Fig. 48. *Cerveja Pelotense*
E. G. V. Steidel & Cia. – S. Paulo
Livro de Registro de Marcas
para Secos e Molhados – 1906



Fig. 49. *Cerveja Pelotense*
Lyth. Guarany - Pelotas
Livro de Registro de Marcas
para Secos e Molhados – 1922

Conclusões

A produce das oficinas litográficas de Pelotas integra o acervo de imagens contidas nos livros de Marcas Registradas da Junta Comercial de Porto Alegre, relativos ao período de 1876 a 1924, uma parcela importante da produção das oficinas litográficas que funcionaram no Rio Grande do Sul, entre o final do século XIX e o início do século XX. Os impressos comerciais foram um dos veículos por meio dos quais os conceitos de modernidade foram apresentados pelos fabricantes e comerciantes aos consumidores, quando ainda não eram uma realidade na vida cotidiana da maioria da população brasileira.

Com a apresentação do inventário e de uma análise preliminar dessas imagens, procuramos evidenciar a importância desse material para a realização de futuros estudos e pesquisas, e demonstrar a necessidade de garantir a sua preservação e divulgação. As imagens das marcas contidas nos livros de registro – o chamado *1º exemplar* de rótulos, embalagens e folhetos publicitários –, assim como os próprios textos dos documentos de registro – o *requerimento*, a *descrição* e a *aplicação* das marcas – ainda não foram sequer digitalizados. Impressos em papel comum, material perecível por natureza, alguns há mais de um século, os livros encontram-se em situação de risco quanto à sua integridade física.

Apesar dos cuidados com que são guardados pelas instituições onde estão depositados, apresentam sinais de desgaste devido à ação do

tempo: descolamento das encadernações, ressecamento e deformação do papel, desbotamento das imagens e até mesmo o extravio de alguns livros e estampas, felizmente ainda poucos. A digitalização, editoração, catalogação e publicação do acervo contido nos livros de Marcas Registradas da Junta Comercial de Porto Alegre é uma necessidade premente, que precisa ser atendida com urgência, sob pena de virmos a perder esta que talvez seja mais completa coleção de marcas registradas exisente no Brasil.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias:

[1] Livro de Registro das Marcas de Fabrica – 1878/1887. Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul.
[4] Marcas Registradas na Junta Commercial de Porto Alegre – 1896 a 1924. Museu Julio de Castilhos.

Fontes bibliográficas:

[1] REICHEL, Heloísa Jochims. *A industrialização no Rio Grande do Sul na República Velha.* In: DACANAL, Sergio Hildebrando; GONZAGA, Sergius (orgs.). *RS: Economia & Política.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.
[2] CAMARGO, Mario de (org.). *Gráfica: arte e indústria no Brasil: 180 anos de História.* São Paulo: Bandeirantes Gráfica, 2003.
[3] REZENDE, Lívia Lazzaro. *A circulação de imagens no Brasil oitocentista: uma história com marca registrada*. In: CARDOSO, Rafael (org.). *O design brasileiro antes do design: aspectos da história gráfica, 1870-1960*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
[4] PEREIRA, Sonia Gomes. *Arte Brasileira no século XIX*. Belo Horizonte: C/Arte, 2008.
[5] CARDOSO, Rafael (org.). *O design brasileiro antes do design: aspectos da história gráfica, 1870-1960*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
[6] _____ *Impresso no Brasil, 1808–1930: destaques da história gráfica no acervo da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Verso Brasil, 2009.
[6] MAGNO, Luciano. *História da caricatura brasileira: Os precursores e a consolidação da caricatura no Brasil.* Rio de Janeiro: Gala Edições de Arte, 2012.
[7] HEYNEMANN, Cláudia Beatriz; RAINHO, Maria do Carmo; CARDOSO, Rafael. *Marcas do Progresso: consumo e design no Brasil do Século XIX*. Rio de Janeiro: Mauad X: Arquivo Nacional, 2009.
[8] CAMPELO, Silvio Barreto; ARAGÃO, Isabella (orgs.). *Imagens comerciais de Pernambuco: ensaios sobre os efêmeros da Guaianases*. Recife: Néctar, 2011.
[9] CHAVES, Paulo; CARNEIRO, Orlando; GALVÃO, Pedro. *Marcas do tempo: registros das marcas comerciais do Pará: 1895 a 1922.* Belém: SECULT/JUCEPA, 2015.
[10] DAMASCENO, Athos. *Artes Plásticas no Rio Grande do Sul: 1755 – 1900: Contribuição para o estudo do processo cultural sul-riograndense*. Porto Alegre: Globo, 1971.
[11] SCARINCI, Carlos. *A Gravura no Rio Grande do Sul: 1900-1980*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
[12] GOMES, Leonardo Menna Barreto. *Ernst Zeuner, artista e ilustrador*. In: O design brasileiro antes do design: aspectos da história gráfica, 1870 – 1960. Rafael Cardoso (org.). São Paulo: Cosac Naify, 2005.
[13] [16] RAMOS, Paula. *A Modernidade Impressa:* artistas *ilustradores da Livraria do Globo – Porto Alegre.* Porto Alegre: UFRGS Editora, 2016.

Fontes da internet:

[1] ARRIADA, Eduardo. *Livrarias e editoras no Rio Grande do Sul: o campo editorial do livro didático.* Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso realizado em 30 NOV 2017.
[2] LESCHKO, Nadia Miranda. *Tradição Gráfica em Pelotas.* Disponível em <wp.ufpel.edu.br/memograficadepelotas>. Acesso realizado em 30 NOV 2017.
[3] SANTOS, Paulo Alexandre da Graça. *Mensagens nas garrafas: O prático e o simbólico no consumo de bebidas em Porto Alegre (1875-1930).* Disponível em <tede2.pucrs.br>. Acesso realizado em 30 NOV 2017.

Fontes das imagens:

Todas as imagens cuja fonte não foi citada na respectiva ficha técnica, foram obtidas no Arquivo Histórico do Estado do Rio Grande do Sul e no Museu Julio de Castilhos, em Porto Alegre.

ARQUITETURAS/ESCULTURAS ESPONTÂNEAS SULINAS: COTIDIANO E ARTE NA ZONA RURAL DO RIO GRANDE DO SUL

SPONTANEOUS SOUTH ARCHITECTURES / SCULPTURES: DAY TO DAY AND ART AT THE COUNTRYSIDE OF RIO GRANDE DO SUL

Pedro Elias Parente da Silveira[a]
Eduarda Azevedo Gonçalves[b]

[a] *Centro de artes/ Universidade Federal de Pelotas/ pepsilveirarts@gmail.com*

[b] *Centro de Artes/ Universidade Federal de Pelotas/ dudaeduarda.ufpel@gmail.com*

RESUMO

Apresentamos neste artigo, prospecções entorno de elementos encontrados na zona rural de Piratini, interior do Rio Grande do Sul, aos quais nomeamos de: arquiteturas/esculturas espontâneas sulinas. A presente pesquisa é oriunda de ações vinculadas ao projeto Deslocamentos e Cartografias Contemporâneas (DESLOCC-CNPq) e teve seu início em setembro de 2017. Através de incursões à região atentamos para os modos construtivos dessas arquiteturas. Sendo realizadas por meio de materiais coletados nas cercanias, possuem o não planejamento e a espontaneidade como característica principal do processo de erguimento. Por meio disso, identificamos qualidades estéticas que se situavam próximas ao campo da arte e do conceito de bricolagem apresentado por Paola Berenstein em Estética da Ginga. Apontamos o autor da *arquitetura/escultura espontânea sulina* como o Bricoleur Rural devido a sua engenharia singular que surge do contexto onde está inserido. Sua arquitetura que advém do processo de agregar materiais remete a de kurt Schwitters. A partir desse primeiro paralelo, fomos em direção a conceitos de escultura contemporânea apresentados por Francesco Careri e Rossalind Krauss. Esses versam sobre as obras da Land art como esculturas que se situam no limiar, ente arquitetura e escultura e que remontam toda a historicidade dos monumentos erguidos pelo homem. Assim, buscamos identificar as potencialidades e latências de arte presentes nesses objetos situados na paisagem sulina.

Palavras-chaves: Deslocamento; arquiteturas/esculturas espontâneas; zona rural.

ABSTRACT

We present in this article reflections surrounding elements found in the rural area of Piratini, in the countryside of Rio Grande do Sul, to which we name: southern spontaneous architectures / sculptures. The present research originates from actions linked to the DESLOCC-CNPq project and began in September 2017. Through incursions into the region we look at the constructive ways of these architectures. Being carried out by means of materials collected in the vicinity, they have the non-planning and the spontaneity as the main characteristic of the construction process. Through this, we identified aesthetic qualities that were close to the field of art and the concept of bricolage presented by Paola Berenstein in Aesthetics of Ginga. We point out the author of the *spontaneous southern Arquitecthure/sculpture* as the Bricoleur Rural due to its unique engineering that arises from the context where it is inserted. Its architecture that comes from the process of adding materials refers to that of Kurt Schwitters. From this first parallel, we went towards concepts of contemporary sculpture presented by Francesco Careri and Rossalind Krauss. These relate to the works of Land art as sculptures that are situated on the threshold, between architecture and sculpture and that go back to all the historicity of the monuments erected by man. Thus, we seek to identify the potentialities and latencies of art present in these objects located in the southern landscape.

Keywords: Displacement; spontaneous architectures / sculptures; countryside

Introdução

Neste artigo apresentaremos a partir de um olhar da arte, prospecções referentes às *arquiteturas/esculturas espontâneas sulinas*, para cultivo e proteção de plantas, encontradas na zona rural de Piratini, interior do Rio Grande do Sul. A presente pesquisa teve seu início em setembro de 2017, período no qual Pedro Elias Parente, bolsista de Iniciação cientifica (CNPQ) vinculado ao Projeto de Pesquisa Deslocamentos e Cartografias Contemporâneas inicia um processo de atentar as características da zona rural quando se desloca para Piratini.

O deslocamento e a experiência de trânsito entre lugares opostos, no caso, campo e cidade, serviram como gatilhos para desencadear a sensibilidade em torno do local explorado. Assim como, questões suscitadas junto ao grupo de pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas – DESLOCC (CNPq/UFPel), que utiliza o deslocamento como mote para o processo de criação. Do mesmo modo, a leitura de textos de artistas e a análise de produções que revelem o deslocamento como motivação e como obra.

Por meio disso, a abordagem do local remete ao *Passeio Pelos Monumentos de Passaic* de Robert Smithson sobre a qual o artista relata em escrita criativa o seu trajeto de New York a Passaic New Jersey. Seu texto é publicado na revista Artforum em dezembro de 1967, onde ele narra especificamente suas incursões a terrenos baldios e canteiros de obras, aos quais denominava de *Sites*.

O *bricoleur* Rural e sua engenharia

Ao entrar em imersão no ambiente rural o foco de interesse voltou-se para o estranhamento, causado por aquilo que identificamos como: *Arquitetura/escultura espontânea sulina* de cultivo e proteção. Criadas por Pedro Luiz Garcia da Silveira, morador do local, se encontram dispostas de maneira aleatória pelo campo, e servem para: proteger plantas, sinalizar postes de energia, muitos dos quais, feitos pelo próprio morador, que realiza também, outras construções que desempenham alguma função na lida diária do homem do campo. Seu processo de erguimento decorre da utilização dos restos de outras edificações, onde sobram materiais como: ripas de madeira, portas, janelas, troncos de árvores, arames, pregos, redes de plástico ou ainda arquiteturas rurais em desuso e que foram alteradas com a finalidade de funcionarem como essa *arquitetura/escultura* de proteção e cultivo (Figuras 1 e 2).



Figura 1. Arquitetura/Escultura espontânea sulina (cultivo) N°1, 2017. Fonte: Pedro Elias Parente



Figura 2. Arquitetura/Escultura espontânea sulina (cultivo) N°2, 2017. Fonte: Pedro Elias Parente

O processo construtivo empregado é de: agregar, juntar, amarrar materiais encontrados ao acaso e que se constitui a partir de elementos e das situações oferecidas pelo contexto. Assim, remete ao fazer de um "*bricoleur",* o qual, segundo a definição de Levi-Strauss "trabalha com as mãos, que parte do que a situação lhe oferece para a realização de seu trabalho" (1962 apud BERENSTEIN, 2001, p.24).

O não planejamento e acaso presentes no processo de construção dessas *arquiteturas/esculturas sulinas* de cultivo e proteção, se assemelham ao conceito de *Bricolagem de* STRAUSS. Termo utilizado por Paola Berenstein em "Estética da Ginga" para dar a ver o processo de construção dos barracos das favelas. Conforme a autora, essas arquiteturas se constituem "sem projeto, ao acaso, com a coleta de materiais que se apresentam ao redor dos moradores". De acordo Berenstein, "são esses fragmentos de cidade, restos de materiais o ponto de partida e o que determina a configuração final destas construções" (2001, p.24). A autora revela também que:

> Bricolar é, então, ricochetear, enviesar, zigue-zaguear, contornar. O bricoleur , ao contrário do homem de artes (no caso, o arquiteto), jamais vai diretamente a um objetivo ou em direção à uma totalidade: Ele age segundo uma prática fragmentária, dando voltas e contornos, numa atividade não planificada e empírica. A construção com pedaços de todas as providências, a bricolagem, será, portanto, uma arquitetura do acaso, do lance de dados, de uma arquitetura sem projeto. (BERENSTEIN, 2001, p. 24)

As arquiteturas (barracos) das favelas e as *arquiteturas/escultura espontânea sulina* – nome que atribuímos à engenharia singular de Pedro Luiz Garcia da Silveira – revelam-se arquiteturas espontâneas, pois não seguem um projeto ou planejamento previamente definido. Surgem a partir das necessidades apresentadas na vida diária do seu construtor e da busca de materiais no seu entorno, bem como do modo de agregá-los, devido à inacessibilidade a materiais específicos para essa função. A subjetividade do construtor se faz presente nas *arquiteturas/esculturas sulinas*, bem como a relação deste com a paisagem circundante, revelando-se através dos elementos singulares das construções aqui apresentadas E anteriormente analisadas. De acordo com Levi –Strauss, a bricolagem " 'fala', não somente com as coisas, mas também, por meio das coisas: Conta por meio das escolhas feitas, entre possíveis limitados, o caráter e a vida de seu autor" (1962, p.32 apud BERENSTEIN, 2001, p.25).

Os fatores divergentes no aspecto formal da *arquitetura/escultura espontânea sulina* em relação à arquitetura da favela se apresentam, na função por elas exercida e nos materiais empregados. Ressaltamos que, nos referimos à arquitetura espontânea da favela, em diferentes períodos. Os referidos por Berenstein inspiraram Hélio Oiticica nos anos 70, e as atuais construções que embora tenham utilizado materiais menos precários ainda são marcados pela diversidade de materiais e o designo do dono. Pois, a arquitetura rural que nos referimos é realizada num contexto no qual os meios deixam de ser os dispositivos construtivos encontrados no comércio da cidade, onde predominam: o concreto, o plástico e o aço, e passa a ser conduzido pelos meios da lida rural, onde os materiais mais empregados são: a madeira e o arame. Os mesmos utilizados nas arquiteturas que servem para os "afazeres do campo", como: Galpões, mangueiras, galinheiros, chiqueiros, cocheiras, e estufas. Arquiteturas de auxilio a subsistência do homem do campo. No que tange o aspecto funcional, o barraco, possui como objetivo: abrigar e proteger o corpo humano, e por isso, necessita ser uma estrutura fechada, ao mesmo tempo penetrável. Já a *arquitetura/escultura espontânea sulina* tem objetivo de cultivar plantas, assim, se apresenta mais aberta, porém, nega a entrada ou a passagem, permitindo uma interação apenas através do olhar e pela circulação em seu entorno, fatores que realçam seu caráter de objeto. Nesse ponto, as *arquiteturas/esculturas rurais* se aproximam da escultura. "A escultura, por natureza, é objeto, no mundo, de uma maneira que a pintura e a música e a poesia não são;" (TUCKER, 1999, p.107). Contribui também para o aspecto escultórico seu processo de

construção, a maneira inusitada e singular atribuída ao uso de materiais encontrados no local que são agrupados, agregados, e que revelam o seu processo de erguimento, bem como", sua interferência na paisagem local.

Estabelecendo paralelos com a arte

Buscamos então, uma forma de nomear e definir no contexto da pesquisa a relação com a linguagem construtiva, considerando correlação entre; arquitetura e arte e o que elas são. Através de conceitos, como: a relação arquitetura/escultura, chegamos num primeiro momento a Kurt Schwitters, pioneiro da instalação ao realizar a fusão entre escultura e arquitetura, dando origem à sua arquitetura, intitulada de *Merzbau (casa merz)* (Figuras 3 e 4). Num segundo momento, fomos em direção ao conceito de *escultura Inorgânica* de Hegel, utilizado por Francesco Careri ao teorizar sobre as obas minimalistas e da Land Art.

Assim como as *arquiteturas/esculturas sulinas*, a obra de Schwitters se constituí a partir da junção de fragmentos, atributo presente até mesmo no termo que utiliza para nomear sua arte *Merz*. "A palavra *Merz* surgiu, como todos sabem, em uma colagem de Schwitters de 1919, enquanto fragmento de uma publicidade impressa do banco COMMERZBANK". Para Elida Tessler, o que Schwitters tenta, "é desenvolver a integração de todos esforços artísticos em um pensamento central que é *Merz*. (TESSLER,1996, p.62).



Figura 3. Kurt Schwitters. Merzbau, foto: Wilhelm Redemann, 1933. Fonte:
http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/08/kurt-schwitters-reconstructions-of-the-merzbau. Acesso: 02/05/2018



Figura 4. Kurt Schwitters. Merzbau, foto: Wilhelm Redemann, 1933. Fonte:
http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/08/kurt-schwitters-reconstructions-of-the-merzbau. Acesso: 02/05/2018

Da feitura de quadros, Schwitters passou a construir ambientes, também compostos por fragmentos do mundo selecionados ao acaso. Esses eram acoplados na arquitetura de sua própria casa, gerando *Merzbau*, uma arquitetura em constante mutação, sem fim.

> As pilhas de "lixo" livres de suportes que constituem a assemblage arquitetural de Schiwitters estavam em constante fluxo, desde que o artista acrescentava ou subtraía itens e criava novas configurações com o uso de madeira, papelão, pedaços de ferro, mobília quebrada, tíquetes de trens, cartas de jogar e assim por diante. (PERLOFF, 1993, p.149 apud Barrios, 2009, p.1316).

Para Berenstein, "quando não há projeto, a construção não tem uma forma final pré-estabelecida e por isso nunca termina". (2001, p. 24). Esse fazer, sem projeto, sem um fim

pré-estabelecido, conecta o construtor dos barracos com Schwitters e esses com o construtor das *arquiteturas/esculturas espontânea sulinas*. Porém, ser uma construção sem fim, era um fator movente de Merzbau, sendo que essa arquitetura deveria se transformar continuamente até a morte de seu autor. É nessa intensão, de fazer arte que Pedro Garcia se diferencia do artista Kurt Schwitters. Entretanto as relações são evidenciadas por nós, artistas e pesquisadores, que somos afetados pelas coisas cotidianas, e pela relação dessas com arte. O que move o processo do "*bricoleur rural*" é o cultivo de plantas e a mudança da paisagem ao seu redor para facilitar a sua vida.

As mudanças de configurações que ocorrem nas *arquiteturas/esculturas rurais* decorrem do período de crescimento da planta. As estruturas são desmanchadas ou abandonadas até ruírem completamente quando a planta se encontra formada, robusta e não precisa mais de proteção para sobreviver, ou ainda, quando elas morrem e o cultivo falha. Há muitas diferenças em relação ao *Merzbau*, uma construção de um artista, que se misturava a arquitetura da casa e que tinha intenção de ser arte. As *arquiteturas rurais espontâneas*, não possuem essa intenção em sua gênese, funcionam como obstrução para corpo, é realizada com intuito de isolar o que protege. A estética é que se assemelha aos aspectos construtivos das obras de Schwitters.

Assim, no âmbito da pesquisa, buscamos situar então, as *arquiteturas/esculturas rurais* a partir de paralelos entre arquitetura e escultura que elas apresentam. Francesco Careri ao discorrer sobre a escultura da Land Art e do Minimalismo a estabelece entre as duas categorias, e busca em Hegel a definição para esse tipo de obra: Segundo Careri, Hegel propõe uma "*Divisão de funções".* Essa divisão seria dada entre: "lugar de abrigo e culto (arquitetura) apresentação de imagens, do homem e de Deus (escultura)". Para Careri, "os artistas da Land Art buscariam então, retornar as origens dessa mesma teoria, no ponto de cisão, nomeado por Hegel de esculturas inorgânicas [*unorganische Skulptur*]". (CARERI, 2013, p.118,).

Nas *arquiteturas/esculturas rurais* o conceito arquitetônico é mais aparente, já que ela serve para abrigar plantas ou proteger outros elementos do campo. Já o escultórico, se daria através do fracasso em ser uma arquitetura completa, de como a subjetividade do seu construtor aparece, bem como ela se apresenta na paisagem, com uma característica quase objetual. *O escultor contemporâneo não está mais preso a representação de uma figura humana ou divina. Rossalind Krauss explana que a escultura contemporânea "através da representação de seus próprios materiais ou do processo de sua construção, expõe sua própria autonomia" (KRAUSS,2008, p.132).* Elas são um objeto estranho em meio a paisagem sulina, que quando nos depararmos, parecemos estar diante de um monumento primitivo.

A origem da escultura e da arquitetura estaria conforme Careri no menir, bem como no ato de caminhar. O menir seria o arquétipo da escultura inorgânica, bem como o obelisco e a pirâmide. (2013, p.120) A retomada a um estatuto original da escultura e arquitetura vai de encontro então a esses primeiros monumentos. Krauss, ao explanar sobre escultura afirma que:

> A categoria escultura, assim como qualquer outro tipo de convenção, tem sua própria lógica interna, seu conjunto de regras, as quais, ainda que possam ser aplicadas a uma variedade de situações, não estão em si próprias abertas a uma modificação extensa. Parece que a lógica da escultura é inseparável da lógica do monumento. (KRAUSS, 2008, p.131)

A partir de Gilles Tiberghien, Careri elucida que ao "buscar uma autonomia para a escultura os artistas minimalistas teriam chegado a elementos compartilhados com a arquitetura"

> Graças aos quais lhe foi possível retornar a uma espécie de forma originária. Para Tiberghien, "muitas das obras da Lan Art situam-se 'aquém do próprio simbólico, na esfera de indivisão da arquitetura e da escultura, que corresponde ao que Hegel chama a necessidade primitiva e arte. [...] Onde o campo de ação comum é a atividade de transformação simbólica do território" (CARERI, 2013 p.120,)

Através de suas *arquiteturas/esculturas* o *bricoleur rural* muda lentamente a paisagem ao seu redor. Ele não dependente delas para sobreviver ou subsistir. São recursos, gambiarras, onde exerce sua criatividade, e transforma a paisagem ao seu redor, sem o objetivo de ser arte, mas por uma vontade de criar e modificar o seu mundo.

Parte disso se apresenta na despretensão de durabilidade e efemeridade, aspectos que as difere das demais arquiteturas, isso advém da sua função de servir como "útero", um abrigo para outro elemento, que será "definitivo" na paisagem, no caso (plantas). Por isso, as *arquiteturas/escultóricas rurais* geralmente estão dispostas em áreas desmatadas, onde essas auxiliam na geração de árvores de sombra, de frutos, ou plantas que possam embelezar áreas onde é realizada a lida diária do homem do campo. São plantadas e cultivadas espécies variadas; nativas ou não-nativas, ocasionando na transformação da flora, evidenciando a presença humana na paisagem. A reutilização de materiais descartados revela os aspectos de reciclagem e sustentabilidade presentes neste processo.

Encontram-se também em locais descampados, *arquiteturas/esculturas* que protegem postes de energia. Funcionam como barreira para impedir os animais de se encostarem, bem como, servem de sinalização para carros. Essas *arquiteturas/esculturas* de proteção possuem uma configuração única durante anos, pois protegem um elemento "morto" como postes de metal, (Figura 5). Há uma oposição formal nesse caso, o poste, de ferro é um elemento claramente industrial, geométrico, duro e frio. Enquanto a estrutura ao seu redor possui uma característica subjetiva, artesanal e orgânica. Há também, casos, onde o poste é feito pelo próprio morador, possuindo então as mesmas características das demais *arquiteturas/esculturas sulinas* (Figura.6).

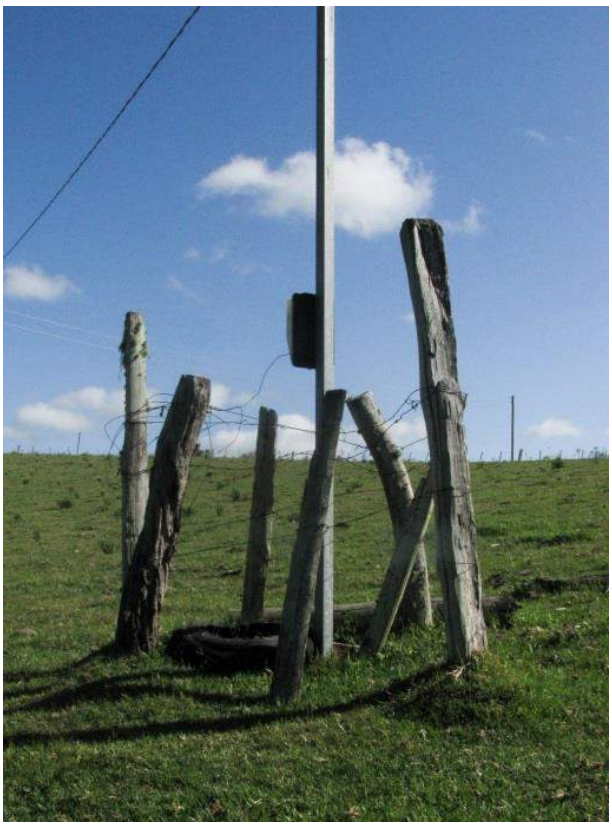


Figura 5. Arquitetura/escultura espontânea sulina (proteção e condução). N°12, 2017. Fonte: Pedro Elias Parente



Figura 6. Arquitetura/escultura espontânea sulina (proteção e condução). Nº3, 2017. Fonte: Pedro Elias Parente

As *arquiteturas rurais,* assim como grande parte das obras da land art. incorporam a paisagem e transformam-na. Não envolvem ou inserem nosso corpo em outro ambiente, como no caso de *Merzbau*, com quem compartilham a imprevisibilidade, e a junção de materiais ao redor. Elas se misturam com o ambiente onde são construídas, paisagem sulina, causando desvios de uso, como nas "mangueiras" – uma arquitetura que possuí como função a triagem do gado. Em uma mangueira foram feitos nichos para plantação de plantas, que ganharam um aspecto de "parasita", pela forma que interferem na arquitetura que estava dada. (Figura 7). Na arte, podemos tomar como exemplo os trabalhos do artista japonês Kawamata Tadashi, que realiza instalações utilizando ripas de madeira e restos de materiais e inserindo-os na arquitetura urbana (Figura 8 e 9). Com sua *arquitetura parasita*[1], transforma em "canteiro de obra" edificações já estabelecidas, como no caso da obra *"Destroyed Church"*, na qual Tatahsi se apropria de uma catedral na cidade de Kassel, Alemanha durante a Documenta de Kassel de 1987. A igreja da qual o artista toma conta foi destruída durante a segunda Guerra Mundial, e Tadashi ao realizar seu trabalho, transforma o ambiente numa espécie da canteiro de obras, como se dali fosse eclodir uma nova igreja, reconstruída. Tatashi ao instalar sua "arquitetura parasita" gera tensão entre uma arquitetura sólida e outra com um caráter instável, frágil, acentuada pelo aspecto de desequilíbrio causado por sua instalação. Suas estruturas também são efêmeras e "remetem às transformações e/ou decadências no espaço urbano" (TESSLER, 1996. p.58). Tadashi utiliza como referência para seu trabalho, "imagens de desastres e de cenas caóticas, onde a desordem é muito grande"[2].



Figura 7. (Arquitetura/Escultura espontânea sulina (cultivo) N°6, 2017. Fonte: Pedro Parente.



Figura 8. *Destroyed Church*. Kawamata Tadashi. 1987 Ripas de madeira. Foto: Leo Van der Kleji. Fonte: www. Kammelmennour.com



Figura 9. *Destroyed Church*. Kawamata Tadashi. 1987 Ripas de madeira. Foto: Leo Van der Kleji. Fonte: www. Kammelmennour.com

Desordem para transformar

Podemos constatar que o processo de erguimento, bem como o efeito causado pelas *arquiteturas/esculturas sulinas* na paisagem é de desordem, semelhante aos que se apresentam tanto nas obras de Tadashi quanto Schwitters. Assim como nas

arquiteturas/esculturas espontâneas sulinas de Pedro Garcia elas incrementam um aspecto de desordem, e transformação nos contextos onde estão inseridas, aumentando a entropia dos lugares que se situam. No caso "o termo entropia vem da segunda lei da termodinâmica que observa nos sistemas fechados o aumento irreversível da desordem, a transformação da energia em formas que diminuem sua força de trabalho. A entropia é uma indicação quantitativa de aleatoriedade. (CAPRA, 1982, apud, ALLAIN, 2009, p1). O termo é difundido também no campo da arte, com Robert Smithson, que o utiliza ao abordar conceitualmente os monumentos de Passaic, bem como para dar a ver os processos e materiais empregados por seus contemporâneos, como: Frank Stella, Dan Flavin, Robert Morris, Donald Judd, etc. "O trabalho de muito desses artistas celebra o que "Flavin" chama de "história inativa", ou o que os físicos chamam "entropia" ou esgotamento energético". (Smithson, 1966).

A entropia presente nas *arquiteturas/esculturas rurais* é contraposta pela intenção do seu construtor, que é a de organizar a paisagem. Nisso reside um caráter dicotômico, entre; entropia e neguentropia, oposição que segundo Monique Allain, se apresenta também no processo e raciocínio dos artistas:

> O artista, ao fazer uso da inteligência e colocar uma intenção em seu trabalho age contra a entropia. Mas, dotado de uma visão de longo alcance, também utiliza mecanismos entrópicos para quebrar estruturas e valores estratificados na busca de novas possibilidades. [...]O impulso criativo pode ser gerado ao mesmo tempo tanto pela vontade de romper com padrões ultrapassados e libertar-se de estruturas solidificadas como visando compor novas ordens. (ALLAIN, 2015).

Essa tensão ocorre, no caso das arquiteturas rurais, principalmente pelo acaso presente no processo de construção. Elas possuem um objetivo, porém, elas o transcendem e se configuram como uma transformação simbólica da paisagem, onde a marca e a subjetividade de seu construtor se materializa.

O estranhamento originado ao nos depararmos com essas *arquiteturas/esculturas decorre* do fato de que, muitas vezes não é possível ver o que elas protegem ou guardam. Gera-se assim questionamentos como: A planta ainda está viva? As arquiteturas protegem algo? O que se esconde no centro dela? Inquietações também provocadas pela obra de Tadashi, pois, não se sabe exatamente o que se escode por trás de suas instalações. Nas *Arquiteturas rurais espontâneas*, isso ativa a curiosidade, nos incitando a aproximação para espiar o interior da *arquitetura/escultura*. Muitas vezes ao olharmos o seu interior, nos deparamos com um pequeno caule, que se confunde com o pasto ao redor. A estrutura bruta, e rude se opõe a delicadeza da planta que germina lentamente (Figura 10).



Figura 10. 2018. Fonte: Pedro Elias Parente

Essas construções, não se dão única e exclusivamente no local onde a pesquisa se realizou. Elas podem ser encontradas em outras chácaras, e até mesmo na cidade. Porém sempre possuem uma configuração diferente. Na cidade tendem a ser menos orgânicas e mais geométricas e com o emprego de metais e arames (Figura 11) e se apresentavam em um grau de organização ou planejamento maior em relação às *arquiteturas sulinas* aqui apresentadas. (Figura 12).



Figura 11. 2018. Fonte. Pedro Elias Parente



Figura 12. Arquitetura/escultura espontânea sulina (cultivo) Nº 11. 2017. Fonte: Pedro Elias Parente

Arte e vida

As *"arquiteturas/esculturas rurais*" aqui analisadas ajudam a dar forma ao mundo desse "*bricoleur rural"*. Ele não tem por objetivo criar arte, mas transformar o espaço ao seu redor, e através dessas transformações evidencia a singularidade de um fazer. Buscamos então através da análise e comparação dessas arquiteturas com obras e conceitos da arte, estabelecer uma relação entre arte e vida, arte e cotidiano. Relação que pode ser estabelecida entre algo que se constrói no espaço da vida e na obra de artistas como Kurt Schwitters e Joseph Beuys, sobre os quais Elida Tessler discorre e atesta: "Todos os elementos que cercam o artista são passíveis de inclusão na obra, e caberia ao homem, sendo que "todo homem é um artista", esculpir e a dar forma a este mundo."(TESSLER,1996, p.64).

Interessou-nos dar a ver aqui o processo criativo por trás dessas construções, bem como a estética, as potencialidades ou latências de arte presente nas *arquiteturas/esculturas rurais espontâneas de proteção e cultivo*. Reflexionar sobre essas construções, sem deixar de considerar o contexto onde estas estão inseridas, além de utilizá-las como subsídio para pensar a arte e seus modos de nos fazer olhar de maneira potente, foram os fatores moventes desta pesquisa.

Notas

[1] Nomenclatura utilizada pelo artista em depoimento em vídeo.

[2] Fala do artista sobre seu trabalho, com tradução livre dos autores. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3aC_5orvBwg

REFERÊNCIAS

[1] SMITHSON, Robert; *Um passeio pelos monumentos de Passaic*, Nova Jersey. Publicado originalmente em Artforum, dezembro 1967: trad. Agnaldo Farias in. Espaço & debates v.23 São Paulo, NERU, 2003, p.121 -129.

[2] JAQUES, Paola Berenstein**.** *A Estética da Ginga*. A arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica/ Paola Berenstein Jaques, – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001, pág. 160.

[3] BARRIOS, Vicente Martínez; *Materialidade e Sentido***.** 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Transversalidades nas Artes Visuais -21 a 26/09/ 2009 – Salvador, Bahia. pág. 1313-1324. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/cpa/vicente_martinez_barrios.pdf. Acessado em: 05/03/2018

[4] TESSLER, Elida; *Formas e formulações possíveis entre a arte e a vida*: Joseph Beuys e Kurt Schwitters. Porto Alegre: Porto Arte. V.7 n. 11. P. 57-67, mai. 1996.

[5] TUCKER, Willian; *A linguagem da Escultura*. Objeto, cap.6. Cosac e Naify edições, São Paolo, 1999, p.174

[6] CARERI, Francesco; *Walkscapes:* O caminhar como prática estética/ Francesco Careri; prefácio de Paola Berenstein Jacques; [tradução Frederico Bonaldo]. – I. ed. – São Paulo: Editora G. Gill, 2013. p.188

[7] KRAUSS, Rosalind. **Escultura em Campo Ampliado.** In. Caminhos da Escultura moderna. São Paulo, Marins Fontes, 2007, p. 128-137

[8] ALLAIN, Monique; *Entropia e Arte*: Como a entropia se processa na arte e qual o seu papel? artemeiostecnologicos.files.wordpress.com. Disponível em: https://artemeiostecnologicos.files.wordpress.com/2009/11/monique-allain.pdf. Acessado em: 03/05/2018

[9]_____; *Entropia e Arte II*. moniqueallain-.blogspot.com.br. Disponível em: http://moniqueallain-palavras.blogspot.com.br/2015/02/entropia-e-arte-ii.html. Acessado em: 03/05/2018

[10] SMITHSON, Robert; *Entropia e os novos monumentos.* Publicado originalmente em Artforum, junho 1966. Trad. Renata Lucas. Disponível em: https://www.academia.edu/9798362/Entropia_e_os_novos_monumentos_1966_Robert_Smithson_tradu%C3%A7%C3%A3o_de_Renata_Lucas?auto=download. Acessado em: 24/ 9/2017

GRUPO PATAFÍSICA: UMA MEDIAÇÃO QUE ACONTECE PELA METODOLOGIA DO ENCONTRO

PATAFÍSICA GROUP: AN MEDIATION THAT HAPPENS BY THE METHODOLOGY OF THE MEETING

Carolina Corrêa Rochefort[a],
Carolina Mesquita Clasen[b],

[a] Grupo Patafísica/Colegiado Arets Visuais/Bacharelado/Centro de Artes/Universidade Federal de Pelotas ,carol80cr@yahoo.com.br

[b] Grupo Patafísica, carolina.mescla@gmail.com,

RESUMO

O artigo busca dissertar sobre a metodologia de mediação de exposições de arte realizadas pelo Grupo Patafísica: mediadores do imaginário. O grupo de mediadores é um projeto de extensão e pesquisa vinculado ao Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas que acontece desde 2011. Por uma metodologia do encontro os mediadores patafísicos buscam uma mediação que acontece antes mesmo da visita a exposição, já no convite ao público. Realizando mediações por meio de proposições discute metodologias de experienciação dos lugares da arte contemporânea e seus possíveis intercessores para a constituição da mediação como importante elemento para a arte. O encontro como obra de arte é vetor dos percursos que se darão no artigo e temos como referencial artístico práticas propositivas articuladas por artistas brasileiros neoconcretos como Hélio Oiticica e Lygia Clark. E para a reflexão teórica de nossa prática metodológica conversamos, principalmente, com os conceitos de encontro de Spinoza, de corpo e acontecimento em diferentes escritas de Deleuze, além de outros intercessores como Rancière, Jacques e Foucault que atravessam nossas leituras e estudos.

Palavras chave: mediação, arte, encontro,corpo

ABSTRACT

The article seeks to discuss the methodology of mediation of art exhibitions realized by the Pataphysics Group: mediators of the imaginary. The group of mediators is an extension and research project, linked to the Arts Center of the Federal University of Pelotas since 2011. Through a methodology of the meeting, the patafisicians mediators intends a mediation that happens even before the visit to the exhibition, at invitation of public already. Performing mediations with propositions discusses methodologies of experience of places of contemporary art and their possible intercessors for the constitution of mediation as an important element for art. The encounter as a work of art is a vector of the paths that will be given in the article and we have as artistic reference propositive practices articulated by Brazilian neo-concrete artists such as Hélio Oiticica and Lygia Clark. And for the theoretical reflection of our methodological practice, we talk mainly about the concepts of Spinoza's encounter, body and event in Deleuze's different writings, as well as other intercessors such as Rancière, Jacques, and Foucault that cross our readings and studies.

Keywords: mediation, art, encounter, body

A chegada: 1º encontro

O Projeto de extensão e pesquisa Patafísica: mediadores do imaginário é formado por um grupo de alunos dos cursos de Artes Visuais – bacharelado e licenciatura – do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Criado em 2011 o Grupo constitui-se e se inventa até hoje. Enunciados pela horizontalidade, a partir de nossas experiências enquanto mediadores e mediados, desenvolvemos uma mediação que tem como método o encontro. Interessados em receber grupos de pessoas propomos uma forma de mediação que acolhe a pluralidade de olhares que uma exposição de arte pode incitar e produzir.

O encontro parece ser a palavra-chave, a marca que faz do Patafísica[1] ser o grupo que é, que foi e que talvez será. Um grupo em constante movimento, já que se alinha e alinhava/costura através do embate de forças.

O besouro como método: 2º encontro

Em 2011 o grupo era formado por 13 integrantes e a galeria recebia uma exposição da ordem da fantasia, do artista Walmor Corrêa intitulada "Metamorfoses e Heterogonias". Nosso primeiro encontro foi com a exposição, nos reunimos sentados em círculo no chão da galeria (prática que perdura como procedimento do encontro) e ali começamos a tangenciar a criação de um método de mediação. A exposição trazia a produção de criaturas que contradiziam natureza e ciência, provocava por uma aparência científica das imagens e esculturas/seres a possibilidade contida na fantasia da concepção criativa ilimitada. A atenção para o ponto de partida dos processos do artista, que profana aspectos e estruturas científicas, diz muito do acontecimento patafísico que começava a se delinear.



Figura 1: mediação da exposição "Metamorfoses e Heterogonias" de Walmor Corrêa, 2011, Galeria A Sala – Acervo do Grupo Patafísica.

Num segundo momento nos encontramos com o artista Walmor Corrêa que dizia da influência de sua infância, principalmente das histórias e do estímulo de seu pai para as suas pesquisas/passeios que impulsionavam sua imaginação e curiosidade sobre as coisas do mundo. Aqui o grupo é "afectado" (SPINOZA, 2010) [1] por uma experiência tão potente partilhada pelo artista, que sugere a

[1] O grupo Patafísica: mediadores do imaginário é um projeto de extensão que se desdobra em pesquisa e ensino do Centro de Artes da UFPel. É formado por mediadores, alunos dos cursos do CA/UFPel. Os Patafísicos exploram a criação e o fazer, propõem reflexões e instigam a interrogação. O grupo atua especialmente na Galeria A SALA do Centro de Artes/UFPel, assim como, em eventos acadêmicos/culturais, trabalhando na mediação artística e/ou na formação de mediadores, visando a ampliação da ideia de mediação artística. Seguem endereços na rede e contato via email:mpatafisica@live.com - Facebook: http://www.facebook.com/PatafisicaMediadoresDoImaginario. A denominação "Patafísica" foi escolhida pelo grupo em função de seu significado, pois, segundo o dramaturgo francês Alfred Jarry, criador da Patafísica, é a "ciência das soluções imaginárias e das leis que regulam as exceções." Enquanto ciência busca explorar, ir além da física e da metafísica que buscam soluções generalizadas. A Patafísica, consiste no estudo das exceções, tenta explicar um universo que o saber dominante não ensina a ver.

constituição de um território em devir - a Patafísica. Walmor, contando como a brincadeira de construir seres torna-se pesquisa artística, nos disse que existe o chamado Número de Reynolds, uma fórmula matemática que diz o que pode ou não voar. "Tudo que sabemos que voa é atestado por essa fórmula, menos o besouro, que contraria a física e a aerodinâmica". Para o grupo assim como para o artista, houve uma relação grande com aquilo que pretendíamos em nossas mediações, pois assim como um besouro pretendíamos um encontro com a arte. Uma mediação pode produzir afetações e sentidos desterritorializados do campo da arte - daquilo que concerne as especificidades desse campo ou da intenção do artista/curadoria - que à princípio, não poderiam voar num espaço de arte. Com isso, pensamos: quanto o conhecimento da arte abraça a produção de saberes que é tão diversa em seus modos e práticas de vida? Um encontro com a arte tem a potência de abrir os olhos, trocar as lentes, de realizar o mundo que pensamos e de descobrir outro que desconhecíamos, deslocando lugares solidificados de nós mesmos e do próprio campo. Como um besouro que foge a regra e se mostra em outra possibilidade, desconhecendo a própria impossibilidade.

A conversa com o artista Walmor Corrêa nos mostrou aquilo que seria nosso método de mediação - a surpresa como condição patafísica - trabalhar na possibilidade do que o encontro com a arte e com as pessoas pode produzir.

Então, é reafirmada a ideia de que a mediação poderia ser menos informativa e mais participativa, construída na conversa a partir dos saberes, partilhando pensamentos, pontos de vista e afetações. É necessário que nos coloquemos com o público, sem uniformes, misturados entre eles, entre nós, entre informações, desejos, perguntas, proposições. Nas mediações somos um único bloco, um plasma estratosférico em composição de diferentes vetores, ou seja, heterogêneo em intensidade e sentido num mesmo plano de ação. Nesta condição de trabalho em intensidades diferentes, produz-se o inesperado, momento em que besouros lançam voos, por exemplo. Pela metodologia do encontro "as 'questões', o 'problema', o 'objeto', o 'sujeito' não estão aí, nunca são dados, devem ser inventados de novo, ainda estão por vir [...]" (TADEU, CORAZZA, ZORDAN, 2004, p.36). [2].

Estar entre, mediar, supunham os patafísicos, era de antemão o cruzamento total do tempo com o espaço. Já que a proposição de guiar outrem por um percurso de criação exposto é deixada de lado trocada pelo acontecimento tratando os encontros em suas projeções desejantes. Isso quer dizer mais de Aion que de Cronos. Deleuze, para construir o conceito acontecimento o caracteriza como "sempre qualquer coisa que acabou de passar ou que vai se passar, simultaneamente, jamais qualquer coisa que se passa" (DELEUZE, 1969, p. 79) [3]; desta forma a compreensão das temporariedades Cronos, que preside a ordem das causas, é corpóreo e se deve à "forma cíclica do infinito" onde o presente transforma-se no imutável passado e no inatingível futuro - porque este, quando chega, vira presente. Enquanto isso, Aion é suspensão, é o longe, podendo ser a "forma da linha reta ilimitada" porque não é corpo, é desejo. E nessa presunção desejante acontece o acontecimento que não quer ligar o real e o virtual, está em suspenso para ser tocado entre o espaço e o tempo.



Figura 2: mediação da exposição "Você fez tudo e muita mais para me fazer feliz", de Adriane Hernandez, Bianca Dornelles e Thiago Reis, Galeria Casa Paralela, 2013 – Acervo do Grupo Patafísica.

Haveria de ser entendido que instante suspenso era esse, o da pergunta, o da descoberta, o da surpresa - ou o tempo do revés

de tudo isso! -. O ritornelo existencial patafísico se faz sem juízo de valor, sem dicotomia, mas como um colapso epidérmico dos participantes do encontro: arrepio dos espaços de arte. Um salto espaço temporal da sacralização e da profanação para habitar-construir espaços temporalizados abertos e sem defesa; repetir a fórmula galiléica da constituição de um espaço infinito e infinitamente aberto (FOUCAULT, 1984) [4].

Um espaço epidérmico, um espaço entre, entre o que apresenta-se, real, e o possível, o projetado. Como pele estamos entre a arte, a ciência, o público, entre nós e entre eu mesma. Entre a galeria, a cidade, o quadro, a calçada. Então, somos o que nos atravessa? Jogo entre imagens, talvez a ótica foucaultiana [5].nos ajude a visualizar o que se passa entre:

> O espelho, afinal, é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, lá onde não estou, uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto de virtual que esta lá longe. (1984,p.415)

Não estou lá, nem cá. A mediação patafísica acontece nesse arrepio, no que passa o corpo, nos encontros. Difícil falar desse jogo reflexivo, quando procuramos, já foi... já foi. O tempo Aion enuncia a reflexão por suspender a linearidade e assegurar a multiplicidade que se compõe no encontro. Este tempo, que é revés, é compreendido como singularidade - diferente de homogêneo, - sendo no acontecimento o que pode ser observado é a magnitude e a intensidade das corporeidades a atravessar as coisas. A pluralidade deste suspenso múltiplo não contradiz o que se configura como desejo singular, mas torna-o mais aberto do que quando em oposição. Porque o encontro não é entre corpos que refletem, mas entre intensidades reflexivas.



Figura 3: Registro da proposição "Desenho Preso", abril 2018. Galeria A Sala – Acervo do Grupo Patafísica.

Uma mediação artística, uma mediação propositiva: 3º encontro

O campo da arte contemporânea, em especial no Brasil, desde as décadas de 1960 e 1970, apresenta considerável produção de arte de intenção participativa e/ou colaborativa, nas quais o público é agente produtor da obra ou do sentido artístico. Artistas como Lygia Clark, Helio Oiticica, Lygia Pape, por exemplo, já em 1966, diziam que o "Museu é o mundo; é a experiência cotidiana." (OITICICA, 1986, p.79) [6]. Suas obras/experiências como Caminhando, os Parangolés e Divisor respectivamente, problematizam e impulsionam questões que, ainda hoje, implicam no movimento de desterritorialização e reterritorialização no campo das artes, tencionando as relações dos atores envolvidos nos processos artísticos. Conforme Luiz Guilherme Vergara (2013, p.65) [7] estas produções artísticas, como o Divisor de Pape

> já apontava para o fim do primado das artes

> visuais, dando lugar ao que apresentamos como microgeografias dos encontros, esculturas caminho (caminhadas coletivas à deriva); proposições artísticas com formato de aula e escolas de arte; intervenções coletivas; fóruns; […]

Nesse movimento de "desterritorialização da arte" (VERGARA, 2013) [7] pode-se encontrar diferentes questões e conceitos que hoje tencionam o campo da arte, como por exemplo, a virada social[2], a estética relacional[3], a curadoria pedagógica[4], etc. Tais conceitos aproximam-se e afastam-se compondo uma trama que relaciona e tenciona os campos artístico, político, social e educacional, provocando um alargamento das fronteiras e a permeabilidade dos campos, reterritorializando, a própria arte como campo potente para tais atravessamentos. Um campo entre campos. Uma arte pós-autônoma[5] como preconiza o filósofo Nestor Garcia Canclini (2012, grifos do autor) [8], que acontece ao intersectar-se com outros campos.

Assim, Canclini (2012, p. 19 e 20) [9], nos propõe a pensar que o êxito da arte reside no lugar da iminência, pois é justamente aí que pode haver uma relação possível com "o real" tão obliqua ou indireta. Para o autor "as obras não simplesmente 'suspendem' a realidade, mas se encontram em um momento prévio, quando o real é possível, quando ainda não se desfez. As obras tratam os fatos como acontecimentos que estão a ponto de ser.". Então pode-se:

> *[…] assumir a impossibilidade de defini-la com aquilo que, justamente, nela realmente interessa: a falta de limites bem definidos que faz dela algo discreto e não necessariamente espetacular. Uma relativa indeterminação que permite uma notável capacidade de dispersão e de disseminação da arte na experiência cotidiana. (RIVERA, 2014)* [10]

Entender a experiência artística como prática de vida, transformando lugares e obras, é requerer da arte uma "arte ambiental", uma disponibilidade para quem chega, onde há a possibilidade de uma exploração, de algo desconhecido (OITICICA, 1986, p.80) [11]. Canclini ao perguntar quando se reúnem ou se perdem os requisitos para que algo seja avaliado como arte, encontra na resposta de Ricardo Piglia (Apud CANCLINI, 2012, p.60 e 61) [12] a seguinte afirmação: "um escritor escreve para saber o que é literatura." Acreditamos, como Piglia, que é na experiência que se pode tocar as coisas e ser tocado por elas. É nas dobras da arte presentes no cotidiano, nas mediações, na incerteza das relações, que a arte dá ressonância às vozes que procedem de diversos lugares da sociedade e as escutam de modos diferentes de outros, fazem dela algo distinto dos discursos políticos, sociológicos ou religiosos. É nessa teia singular, composta de elementos espaciais e temporais que a arte encontra-se como "aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja". (BENJAMIN, 2012, p.184) [13].

O corpo, o meio do caminho: 4º encontro

Dizemos que a mediação patafísica começa quando acaba. Como um nadador que mergulha na corrente-movimento do mar, corpo a corpo, compõe pontos singulares de seu próprio corpo, intensidades, com os de outro corpo, outro elemento que desmembra, que nos leva e empurra a penetrar num mundo

[2] Termo utilizado por Claire Bishop para designar projetos artísticos de artistas que "[...] usam situações sociais para produzir projetos desmaterializados, antimercadológicos, e politicamente engajados, que levam adiante o apelo modernista de mesclar a arte à vida". (BISHOP, 2008. p. 147).

[3] Teoria desenvolvida por Nicolas Bourriaud, que entende que a esfera das relações humanas e seu contexto social seriam o horizonte teórico de muitas práticas artísticas contemporâneas, "mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado" (BORRIAUD, 2006. p. 19).

[4] Termo desenvolvido por Pablo Helguera e amplamente debatido na proposta curatorial da 8ª Bienal do Mercosul com relação à discussão da arte como prática social e os vínculos da arte contemporânea com a educação (Transpedagogia).

[5] Conforme Canclini: "Com este termo refiro-me ao processo das últimas décadas no qual aumentam os deslocamentos das práticas baseadas em objetos e a práticas baseadas em contextos até chegar a inseriras obras nos meios de comunicação, espaços urbanos, redes digitais e formas de participação social onde parece diluir-se a diferença estética." (2012, p.24, grifos do autor).

de problemas até então desconhecidos. Encontro entre corpos. Geometria que não configura forma alguma, a serviço dos "problemas" ou dos "acidentes", possui apenas uma realidade intensiva que determina variações alotrópicas (DELEUZE, 2007.) [14].

As mediações acontecem nos encontros, e começam depois. Da possibilidade do choque entre as superfícies, das forças dos fluxos brotam, proliferam variações de sentido, intensidade das sensações. A mediação acaba e põe diante de nós a realidade de um corpo, linhas, texturas, cores, cheiros, sabores, dores liberadas da representação, deslocadas nos fluxos e nas intensidades. Após a mediação "reterritorializamo-nos", como quem houve uma música em outra língua e é atravessado, colocando a orelha no ventre, nos pulmões (DELEUZE, 2007.). O que do encontro se imprime no corpo, o que dele se torna quase - imagem, o que se vê depois do encontro já é aquilo que nos imprimiu. Das marcas impressas no corpo promovidas pelos embates construímos imagens hápticas, elaboramos formas e deformamos o vivido, criamos de nós e com outras formas alteradas, deformações de estar, de perceber e tramar a experiência, a potência de agir no mundo.

As impressões corporais sussurram imagens ligeiras e ampliam o acontecimento. As dobras revelam os vincos dos contatos, sobras que assombram os corpos, invisível aos olhos e visível ao tato, inverso ao espelho. A mediação busca na fragilidade das marcas, e na fisicalidade dos encontros a presença do próprio desaparecimento, contida na continuidade da respiração amplifica os traços de corpos em passagem, num movimentado fluxo entre desejo e morte, atua na potencialidade da criação.



Figura 4: Mediação da exposição/defesa de mestrado de Carolina Morais Marchese, Uma intenção (além do visível desenho /Galeria Casa Paralela / Acervo do Grupo Patafísica, 2014.

Depois dos encontros, no caminho de volta, na volta pra casa, nas ações cotidianas - e também naquelas inesperadas - temos a possibilidade de habitar um outro corpo, uma outra "corporgrafia" (JACQUES, 2008) [15]. Se a mediação aconteceu, promoveu agenciamentos, deixou a possibilidade de resignificação-reterritorialização do que dela se permitiu enquanto traço, enquanto marca do contato com os outros e consigo mesmo: outros corpos rostos, olhares, cheiros do que são-eram os mesmos.



Figura 5 mediação da exposição "Pequenos Mapeamontos de Espaços Experienciados" de Kelly Wendt, Galeria A Sala, 2016 – Acervo do Grupo Patafísica.

A conformação patafísica para o encontro, habita os entre-tempos sensoriais que delineam, como limites da mancha da aquarela, a visita à exposição. Não existe um tempo do relógio, a patafisização está na ordem da presencialidade desejante, uma temporalidade Aion. Talvez, por isso também dizemos que o encontro começa antes da chegada a galeria de arte, antes mesmo de

adentrarmos na SALA. As estruturações que existem antes mesmo da composição do planejamento das mediações ou da expografia vigente, herdaram a logística pragmática burguesa para destituir este além de proposta no movimento coletivo. Os Patafísicos percorrem junto com o grupo de visitantes o fluxo da cidade, o caminho caminhado. Este percurso, que é impregnado de regras e determinações de convivência, é tencionado pelo Grupo. Nos jogamos na atmosfera urbana e compomos nosso plasma, nas virtualidades desse avoar-imergir-caminhar atentos aos agenciamentos: ao que está por vir, às vontades em silêncio que adentrarão o organismo galeria, mediação, obra e, ainda, ao universo emergido de um pensamento artístico no processo anterior a este movimento. Movimento de impulso, dado no fluxo, individual e coletivo que em seu ritornelo (DELEUZE, 1997) [16] desterritoiraliza o lugar de si, do outro, do grupo, no deslocamento mesmo, no acontecimento do caminho, no que é devir, que acontece entre os lugares. Quando termina um lugar e começa o outro, qual o limite? A mediação provoca os caminhantes que tencionam ruas e desconfiam de seus passos, tropeçam no caminho caminhado, que é o mesmo, só que outro, algo se tensiona. É importante perceber neste deslimite que os acontecimentos possuem um envolvimento, uma dobra (DELEUZE, 1991) [17], uma redobra que sugerem outras espacialidades.

A "dobra" é um conceito trazido por Deleuze (1991) [18] constituído por quatro vertentes: Corpo, Poder, Saber e Espera. Uma composição variada de forças dispõe estes desdobramentos do Eu, as relações que coexistem a um Corpo são parte das subjetivações dele. Estas relações componentes são acontecimentos à corporeidade para além dos gestos, mas como escolha gestual. Quando estas alterações ocorrem, dobrando, mapeamos que tipo de pulsões constam neste encontro que é composto em unidade com espaço, obra e o já traçado plano imanente do artista expositor. A identificação da gestualidade vigente no encontro diz muito das pressuposições patafísicas para o ato de encontrar, que não estão atrelados à listas de visitantes mas à uma dada pulverização pluridirecional de subjetivações compostas constantemente.

O mediador é intercessor[6] de dobras, pontos de vista, de saber o que se sabe e ir na direção do que não se conhece. As relações estão no meio, são a dobra, assim dizemos que "Eu só conheço as misturas dos corpos e só conheço a mim mesmo pela ação dos outros corpos sobre mim, pelos contatos." (ROCHEFORT, 2010, p. 140 e 142) [20]. E, da mesma maneira que movimentamos, somos também movimentados, dobramo-nos, como nos diz um dos patafísicos: "Existem momentos em que o mediador percebe que sua ação não foi desperdiçada; e que ele é tomado de surpresa: nos dedicamos tanto para que o espectador seja tocado que às vezes esquecemos que estamos sendo afetados em tempo integral." (MORRONI, 2014, p. 24 e 25) [21]. Reafirmando o dissenso da atuação de uma ação educativa que se forma para garantir informações, os patafísicos são caçadores e a própria caça de atravessamentos - ou ainda, o atravessamento caçado.

E então, e aí, e depois...: 5º encontro

É pela metodologia dos encontros que intentamos o vôo de outros besouros. Concebendo os espaços da arte como espaços de potencia de vida, enxergamos eles para além da presença do corpo, mas com tudo o que cada corporalidade traz consigo. Na medida que a mediação provém do encontro exterior com outros modos existentes, ela se explica pela natureza do corpo, imagem

[6] Buscamos o sentido em Deleuze, um pensamento intercessor, ou experiência intercessora é que coloca em movimento, que mantém-se vivo,pois não é estagnado. "O essencial são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientista, para um cientista, filósofos ou artistas - mas também coisas plantas até animais como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série, se não formamos uma série estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê." (DELEUZE, 2013, p.160).

confusa envolvida no nosso estado. (DELEUZE, 2002) [22]. E então, a inclinação dos métodos patafísicos é para esta subjetivação, que é inerente ao visitante, para uma subjetividade que se reformula a cada encontro. Guattari define a subjetividade dando suporte à esta concepção de um pensamento para a singularização no coletivo:

> [...] vários pontos coexistem para um determinado indivíduo ou grupo, sempre engajados em vários processos lineares distintos, nem sempre compatíveis. As diversas formas de educação ou de "normalização" impostas a um indivíduo consistem em fazê-lo mudar de ponto de subjetivação [...] (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 55) [23]

Um encontro com a arte pode ser uma encontro consigo, entendendo também sua esfera coletiva na subjetividade de cada presença. O mergulhar, o voar,

A mediação patafísica é por si um Lá e um Não Lá, de um contato, de um encontro e de uma ausência em marca. Quando retornamos para a escola, para a cidade, para rua pulsa nos corpos afetados uma potencia de retorno, de um reviver e um sobreviver: coisas partidas ao longe, mas que persistem, diante de nós, próximas de nós, a fazer sinal de sua ausência (DIDI-HUBERMAN, 1997, p. 33) [24]. Uma sobrevivência contida na perda do encontro. Será preciso se deixar morrer, em traço, para, nesse mesmo traço, renascer.

Um renascimento que surge de um traço é potencia para um dessemelhante, enquanto mediadores nos produzimos “confabulando com o vivo, em conexão com as paisagens do fora, capaz de ser habitado por uma população estranha a si, um ativador consciente de misturas tais que vai atraindo para si novas montagens de existência.” (PRECIOSA, 2010. p. 36) [25]. Os mediadores patafísicos são aqueles corpos profundos de desejo, sensíveis à física, à química, às misturas dos materiais, dos outros corpos, dos seus corpos. Por isso eles desejam acontecimentos, misturas... desejam imagens. Corpos desejantes.

Referências

[1] SPINOZA, Benedictus. *Ética*, trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

[2] TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola; *Linhas de Escrita*. Belo Horizonte: Autentica. 2004, p.36.

[3] DELEUZE, Lógica da sensação1969

[4] FOUCAULT, Michel. *Outros espaços*. Conferência no Círculo de Estudos Arquitetõnicos Architecture, mouuement. contlnuité. n2 5, 1984.

[5] FOUCAULT, Michel. *Outros espaços*. Conferência no Círculo de Estudos Arquitetõnicos Architecture, mouuement. contlnuité. n2 5, 1984.

[6] OITICICA, Hélio. Programa Ambiental. In: FIGUEIREDO, L.; PAPE, L.;SALOMÃO, W. (org). *Aspiro ao Grande Labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

[7] VERGARA, Luiz Guilherme. Dilemas éticos do lugar da arte contemporânea: Acontecimentos solidários de múltiplas vozes. *Visualidades*, Goiânia v.11 n.1 p. 59-81, 2013.

[8] CANCLINI, Nestor G. *A Sociedade sem Relato: Antropologia e Estética da Iminência*, trad. Maria Paula G. Ribeiro. São Paulo: Edusp, 2012.

[9] CANCLINI, Nestor G. *A Sociedade sem Relato: Antropologia e Estética da Iminência*, trad. Maria Paula G. Ribeiro. São Paulo: Edusp, 2012.

[10] RIVERA, Tania. Arte no Mundo. *Revista MESA*, ISSN: 2319-0264, No. 1, Fevereiro 2014. Disponível em <http://institutomesa.org/RevistaMesa/artenomundo> . Acesso em 18/01/2016.

[11] OITICICA, Hélio. Programa Ambiental. In: FIGUEIREDO, L.; PAPE, L.;SALOMÃO, W. (org). *Aspiro ao Grande Labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

[12] CANCLINI, Nestor G. *A Sociedade sem Relato: Antropologia e Estética da Iminência*, trad. Maria Paula G. Ribeiro. São Paulo: Edusp, 2012.

[13] BENJAMIN, Walter. (2012) *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, São Paulo: Brasiliense.

[14] DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: A lógica da sensação*, Equipe de trad. Roberto

Machado (coordenador). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

[15] JACQUES, Paola. Corpografias urbanas. Arquitextos, São Paulo, ano 08, n. 093.07, *Vitruvius*, fev. 2008. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165>.

[16] DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze.* Entrevista com G.Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, VHS, 459min. 1997.

[17] DELEUZE, Gilles. *A Dobra - Leibniz e o Barroco*, trad. Luiz B. L. Orlandi. Campinas, São Paulo: Editora PAPIRUS, 1991.

[18] DELEUZE, Gilles. *A Dobra - Leibniz e o Barroco*, trad. Luiz B. L. Orlandi. Campinas, São Paulo: Editora PAPIRUS, 1991.

[19] DELEUZE, Gilles. *Conversações*, trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

[20] ROCHEFORT, Carolina. *A marca corporal como registro de existência e a pele como superfície de experiência: o contato como paradigma para as imagens impressas do corpo.* 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, BR – RS, 2010.

[21] MORRONI, Yuri. *Para quando esquecermos de*. Trabalho de Conclusão de Curso (Artes Visuais – Bacharelado). Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 100 f, 2014.

[22] DELEUZE, 2002

[23] DELEUZE, Gilles. e GUATARRI, Felix. *Mil platôs 2 - capitalismo e esquizofrenia*, trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

[24] DIDI-HUBERMAN, George. *O que vemos e o que nos olha. São Paulo: Editora 34*, 1997

[25] PRECIOSA, Rosane. *Rumores Discretos da Subjetividade-Sujeito e escritura em processo*. Porto Alegre: Sulina editora da UFRGS, 2010.

O PENSAMENTO FILOSÓFICO DE MICHEL FOUCAULT DA CRÍTICA DO HUMANISMO AO SUJEITO

THE PHILOSOPHICAL THOUGHT OF MICHEL FOUCAULT FROM THE CRITICISM OF HUMANISM TO THE SUBJECT

David Inácio Nascimento[a],

[a] Doutorando em Filosofia pelo PPG-FIL UFPel, orientado pela profa. Dra. Sônia M. Schio.
datanisgrego@yahoo.com.br

RESUMO

Algumas vezes incompreendida, a crítica de Michel Foucault (1926-1984) ao "humanismo" foi observada como se equivalesse à rejeição geral da concepção de sujeito. Essa noção incorreta invalida a discussão sobre a Filosofia Foucaultiana: não permite perceber que o humanismo está presente desde suas obras iniciais, que seu debate é realizado nos dois eixos característicos de sua obra (poder e saber) e que constitui um problema à medida que impõe e invalida as condutas humanas. No primeiro eixo, o do saber, Foucault analisou o surgimento e a organização dos saberes em torno do homem, tema principal de "As Palavras e As Coisas" (1966). No segundo, o do poder, no qual ele buscou analisar o modo como as disciplinas passaram a constituir uma forma de sujeição dos homens, discussão efetuada principalmente em "Vigiar e Punir" (1975). Dessa forma, retomar o humanismo permite compreender o seu lugar na crítica foucaultiana e observar que nela não há uma rejeição do sujeito, mas uma análise da "História do sujeito" e dos modos como ele se constitui em um falso humanismo. Por esse motivo, este artigo tem como objetivo retomar a crítica foucaultiana ao humanismo de modo a observar sua atualidade, além de tratar das possibilidades de romper com as formas que impedem a realização autônoma do sujeito.

Palavras chave: Foucault; Humanismo; Sujeito; Filosofia.

ABSTRACT

Sometimes Michel Foucault's (1926-1984) critique of "humanism" was viewed as equivalent to the general rejection of the conception of the subject. This notion invalidates the discussion about Foucauld's philosophy: it does not allow us to understand that humanism has been present since its earliest books, that its debate is carried out in the two characteristic axes of its work (power and knowledge) and that it constitutes a problem as it imposes a human conduct. In the first axis of knowledge Foucault analyzed the emergence and organization of knowledge around man, theme of "The Order of Things" (1966). In the second axis of power he analyzed the way in which disciplines became a form of subjection, a discussion carried out mainly in "Discipline and Punish" (1975). Researching humanism allows us to understand its place in Foucault's criticism and to observe that there is no rejection of the subject but an analysis of the "history of the subject" and the ways in which it constitutes in a false humanism. So this article aims to retake the Foucauldian critique about humanism in order to observe its actuality and thinking the possibilities of breaking with the forms that prevent the realization of the subject.

Keywords: Foucaut; Humanism; Subject; Philosophy.

Introdução

As pesquisas elaboradas por Michel Foucault (1926-1984) são retomadas atualmente nas mais diversas áreas, auxiliando na elaboração crítica sobre os problemas atuais da sociedade. A exemplo disso, suas menções sobre o sujeito, direito, Punição, etc. são encontradas desde seus textos iniciais, na década de 1960, até seus últimos escritos, na década de 1980.

Junto dos temas loucura e punição, apresentados principalmente em obras como "História da Loucura" (1961) e "Vigiar e Punir" (1975), são lidas considerações que podem ser usadas para promover o debate tanto sobre a emergência do sujeito como, também, sobre questões centradas nos "Direitos Humanos". Por exemplo, com sua distinção sobre os poderes soberano e disciplinar, Foucault apresentou os elementos que no poder disciplinar poderiam apresentar uma falsa ideia de humanização das penas. A mesma humanização poderia ser discutida quando tratou da libertação dos alienados das correntes, o que não significou um efetivo e imediato cuidado com os libertos.

Mediante a observação desses elementos, é possível elaborar uma crítica ao surgimento de um sujeito em relação com o humanismo: assim, uma das possibilidades para comprender o lugar do sujeito na obra foucaultiana poderia ser encontrada nas considerações de Foucault quanto ao problema do humanismo. Desta forma, o presente artigo objetva analisar as referências feitas por Foucault ao humanismo nos livros História da Loucura e Vigiar e Punir, além de mostrar em que sentido suas críticas a esse humanismo poderiam ser relacionadas à sua crítica ao sujeito.

"Humanismo" entre os muros: as prisões e o internamento

> [Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento (FOCAULT, 2010c, p. 9).

A cena do suplício citado por Foucault no início do livro "Vigiar e Punir" exemplifica as mudanças das punições na França. Descreve o cumprimento da sentença de Robert-François Damiens, acusado de tentativa de assassinato do rei Louis XV. Trata-se do último condenado ao suplício público na França. Mesmo tendo sua sanidade questionada, Damiens passou pelo ritual que a sentença solicitava, sofreu o infortúnio dos atos punitivos, teve seus membros cortados e seus restos lançados às brasas. Três décadas depois, o regulamento da "Casa dos Jovens Detentos de Paris" foi redigido por Léon Faucher, dando a conhecer as regras daquilo que tomou o lugar do suplício dos corpos (FOUCAULT, 2010c, p. 11). No regulamento constavam os afazeres dos detentos: estipuladas de acordo com a época do ano, as atividades da Casa dos Jovens Detentos de Paris iam das seis às nove da noite durante o inverno e das cinco da manhã às oito da noite durante o verão. Os detentos deveriam se levantar e "vestir-se em silêncio" (FOUCAULT, 2010c, p. 12); em fila e em ordem, iriam para a capela, onde fariam suas orações durante trinta minutos; trabalhariam durante aproximadamente três horas; fariam suas refeições; frequentariam à escola durante duas horas; então, teriam dez minutos para o recreio; depois, frequentariam as oficinas durante três horas; jantariam, e, uma hora depois; novamente estariam nas oficinas; de lá só sairiam às sete horas da noite (ou oito da noite), para receberem pão, instruções e realizarem algumas leituras; em quarenta minutos estariam novamente em suas celas, onde terminariam o dia (após lavarem as mãos, terem as vestes inspecionadas, etc.).

Ambos os casos, o de Damiens e o da Casa de Jovens Detentos de Paris, são citados por

Foucault para exemplificar, "cada um deles, um certo estilo penal" (FOUCAULT, 2010c, p. 13). Com a menção à essas transformações, Foucault discorre sobre o "desaparecimento dos suplícios" que, naquele tempo, teria "sido visto com muita superficialidade ou com exagerada ênfase como 'humanização' que autorizava a não analisá-lo"[7] (FOUCAULT, 2010c, p. 13). Não analisar a ênfase exagerada do humanismo significaria não colocar em questão o "desenvolvimento" em curso, o "progresso" da humanidade, das ciências humanas. Enfim, expressaria certa valorização dos homens em suas mais variadas condições: se mesmo os criminosos tiveram a vida resguardada ante o terror do suplício, algo em comum entre eles indicaria o desenvolvimento um regramento das condutas e das formas de tratamento. Isso é, por um lado o "Século das Luzes" foi capaz de apresentar as condições necessárias para o desenvolvimento do sujeito – em toda a sua plenitude, ainda que não de forma homogênea. Contra isso, ele responde com o livro "Vigiar e Punir" (1975) que, entre seus objetivos, observa a alma moderna e o poder punitivo (FOUCAULT, 2010c, p. 26). Entre as regras adotadas para a obra,

> 3) Em lugar de tratar a história do direito penal e a das ciências humanas como duas séries separadas cujo encontro teria sobre uma ou outra, ou sobre as duas talvez, um efeito, digamos, perturbador ou útil, verificar se não há uma matriz comum e se as duas não se originam de um processo de formação "epistemológico jurídico"; em resumo, colocar a tecnologia do poder *no princípio tanto da humanização* da penalidade quanto *do conhecimento do homem* (FOUCAULT, 2010, p. 27 - Grifo nosso).

A superficialidade das análises ou a exagerada ênfase ao humanismo das prisões, em comparação com os suplícios, fornecem a dimensão das críticas elaboradas ao sistema penal desde o final do séc. XVIII. Mesmo com a mudança na forma como as penas eram aplicadas, houve a continuidade do modo como era exercido o "poder sobre o corpo" (FOUCAULT, 2010c, p. 20), tal como se fazia quando os corpos eram supliciados: as aplicações das penas retiravam um bem ou direito do condenado, impunham castigos, trabalhos forçados, impediam o sexo, marcavam os corpos (enquanto condição de possibilidade). Os complemento, como a "redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra" (FOUCAULT, 2010c, p. 20), mostram isso. Assim, seus corpos se tornam catálogos de análises sobre as quais é possível observar as ações e, a partir de certos atos, modelar os gestos e impor submissões. Ou seja, os corpos permaneciam na centralidade da condenação, embora tenha ocorrido aquela mudança do modo como os castigos iriam ocorrer. Mais especificamente, parece haver certa dualidade: "a expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições" (FOUCAULT, 2010c, p. 21). A alma tomou o "lugar" de centralidade do corpo na punição. Ainda que mudem esses complementos, algumas situações acabam sendo anexadas em contextos atuais, observando como ocorre o desenvolvimento punitivo nas sociedades.

Assim, Foucault indica um postulado que "jamais" foi tratado, pois a crítica ao sistema penitenciário considerava, por exemplo, que os detentos tinham menos frio e fome, que viviam em condições melhores que pobres ou operários. Isso gerou indgações, seria "justo que o condenado sofra mais que os outros homens? A pena se dissocia totalmente de um complemento de dor física. O que seria então um castigo incorporal?" (FOUCAULT, 2010c, p. 20). Por um lado, isso pode indicar que a permanência dos castigos impostos aos corpos demonstrava não ter havido a referida humanização das penas. Assim, a crítica ao sistema indicava que as condições dos pobres e dos operários, que não haviam cometido crimes, também não estavam na pauta do

[7] Para não permanecer apenas nos contextos norte americano e europeu, talvez pudesse ser feito um paralelo com a libertação dos escravos no Brasil. A libertação seria observada como uma evidência do "humanismo", mas não das mudanças econômicas que motivaram aquela ação. Tão pouco questionaria a vida do escravo liberto (onde iria morar, qual trabalho ou função ocuparia naquela sociedade mais "humana" que se formava).

movimento do humanismo fora das penitenciárias. Por fim, o contexto sócio-político dos operários e dos presos poderia ser utilizado para reforçar a noção de que se deve punir os presos, sem qualquer cuidado, devido a diferença existente entre as condições sociais que separavam presos e os operários, e que a punição precisa ser aceita por todos, pois promove um bem social. Ou seja, o modo como são punidos os presos e a crítica ao sistema penitenciário puderam originar argumentos tautológicos centrados naquele "humanismo". Com isso houve um "afrouxamento da severidade penal" historicamente observado, percebido por muito tempo "como se fosse fenômeno quantitativo: menos sofrimento, mais suavidade, mais respeito e 'humanidade'" (FOUCAULT, 2010c, p. 21). Contrariando as expectativas de um bem social, com os usos políticos feitos sobre os presos e sobre e penitenciárias, foi possível a atuação de um poder que se relacionava com o saber extraído da observação dos presos, exercido para promover um assujeitamento dos homens.

Antes da discussão sobre as razões que influenciavam essas mudanças na justiça punitiva, é necessário observar o movimento humanista similar ao da punição, porém ocorrido quanto ao tratamento dos loucos. Para realizar tal discussão, é necessário fazer a apresentação da "História da Loucura" (1961). Nesta obra Foucault procede com uma análise das rupturas pelas quais o tema da loucura pode ser observada no Renascimento (até meados do séc. XVII), na Idade Clássica (até o final do séc. XVIII) e na Modernidade (até o presente momento). Também é possível observar a concepção e tratamento dado aos loucos, assim como as considerações sobre as relações entre a loucura e o louco (FOUCAULT, 2010b, p. 187). Um processo que, muitas vezes, correspondia às capacidades e às "crenças" com as quais se relacionavam as "ciências". Por exemplo, no contexto do pensamento médico dos sécs. XVII e XVIII era admitida

> de bom grado uma relação quase imediata entre a loucura e o mundo: era a influência da Lua; era também a convicção geralmente difundida de que o clima tinha uma influência sobre a natureza e a qualidade dos espíritos animais e, por conseguinte, sobre o sistema nervoso, a imaginação, as paixões e, enfim, sobre todas as doenças da alma (FOUCAULT, 2010b, p. 361).

Nesse aspecto, é preciso observar que o estudo da loucura nem sempre relacionado à "razão". Buscando a origem da loucura, o estudo motivado pelo medo atribuído a ela também fazia uso de elementos da natureza, como a lua. O mesmo podia ser indicado sobre os cuidados atribuídos aos loucos[8], sendo ainda alguns "acorrentados às paredes e às camas" (FOUCAULT, 2010b, p. 149). Tem-se aí o resultado do que foi o processo de desenvolvimento da consciência crítica da loucura em oposição a sua experiência trágica. Em suma, é nesse mesmo período (séc. XVIII) que se encontra "a série de rupturas, das descontinuidades, das fragmentações pelas quais ela [a loucura] se tornou aquilo que é para nós no esquecimento opaco daquilo que ela foi" (FOUCAULT, 2010b, p. 393). Por um lado, ainda no séc. XVIII se encontram loucos acorrentados, vivendo em lugares inóspitos . Por outro lado, os médicos começavam a realçar as distinções do que seria ou não loucura e quais seriam os cuidados necessários para com ela (FOUCAULT, 2010b, p. 393). Isso demandará etapas para a ação: tentativas de reformas, as indignações, as denúncias contra o tratamento dos loucos, que eram mais maltratados do que os malfeitores

[8] "Em seu *Rapport sur le service des aliénés*, Desportes descreve os alojamentos de Bicêtre tal como existiam ao final do século XVIII: 'O infeliz, que por mobília tinha apenas esse catre coberto de palha, vendo-se espremido contra a muralha, na cabeça, nos pés ou no corpo, não podia gozar do sono sem ser molhado pela água que vertia dessa montanha de pedra'. Quanto aos de Salpêtrière, o que tornava sua 'habitação ainda mais funesta e frequentemente mais mortal é que no inverno, quando das cheias do Sena, os cômodos situados ao nível dos esgotos tornavam-se não apenas bem mais insalubres como, além disso, refúgio para uma multidão de grandes ratos que à noite se jogavam sobre os infelizes ali presos, roendo-os onde podiam; encontraram-se muitas loucas com os pés, as mãos e o rosto dilacerados por mordidas muitas vezes perigosas, muitas das quais morreram'" (FOUCAULT, 2010b, 148-149).

(FOUCAULT, 2010b, p. 394). Em suma, desde a criação do Hospital Geral na Idade Clássica, o enclausuramento feito era uma forma de separar desrazão da razão, e a internação podia ser feita por meio das Cartas Régias.

Sob o prisma da desrazão, o grande internamento foi usado como forma de separar grupos de pessoas acusadas de erros morais. O grande internamento não era destinado exclusivamente ao louco. Naquele espaço, a preocupação médica com os internos se dava pelo contágio de doenças decorrentes do enclausuramento, como a febre tifóide. Em suma, a loucura ainda não era concebida como doença e respondia por uma liberdade interna. Será a partir de etapas que o louco vai se esvaecer, quando parte dos internos for posta em liberdade e ele for isolado: neste momento, ao louco vai ser atribuída a necessidade de cuidado e sua loucura se torna objeto de conhecimento (MACHADO, 1981). Na primeira etapa, as medidas adotadas decorriam das distinções entre os loucos e os que podiam ser classificados de outras formas: elas contribuem para a redução da prática do internamento dos que eram acusados de faltas morais ou de conflitos familiares, libertinagem, etc. (FOUCAULT, 2010b, p. 418). Isso colaborou tanto no sentido de separar loucos de criminosos quanto de realizar o que talvez tenha sido uma prévia avaliação de níveis da loucura, ao fim ocorrendo a separação entre os loucos e aqueles que tinham capacidade de produzir (MACHADO, 1981, p. 75). A segunda etapa se situa após a *Declaração dos Direitos do Homem* e encerra o internamento[9]: "permanece apenas uma detenção onde se colocam, lado a lado, criminosos condenados ou possíveis criminosos e loucos" (FOUCAULT, 2010b, p. 418). Por fim, a terceira etapa é marcada por decretos que fazem "A Declaração dos Direitos do Homem" receber "uma aplicação concreta" (FOUCAULT, 2010b, p. 419): impunha prazos para que os detidos fossem libertados em casos nos quais a detenção não fosse decorrente de queixas crime. Mesmo assim, a liberdade dos loucos não vai significar cuidados adequados, uma vez que faltam "hospitais destinados ou pelo menos reservados aos loucos" (FOUCAULT, 2010b, p. 420). Por fim, esse processo impõe às famílias, em decorrência da lei de 22.7.1791, a responsabilidade de zelar "pela vigilância dos alienados" (FOUCAULT, 2010b, p. 420).

Se aparentemente há um rompimento com o tratamento dado aos alienados, a falta de condições adequadas demonstram a não efetivação objetiva para a ação, consequência das etapas do internamento. Pode-se afirmar que o "que desapareceu, no decorrer do século XVIII, não é o rigor desumano com o qual se tratam os loucos, mas a evidência do internamento" (FOUCAULT, 2010b, 417). Por isso, permanecem elementos com os quais se poderia pressupor a não ocorrência do alegado "humanismo". Nesse momento, é importante ressaltar que o tratamento desumano não decorre apenas do fato de não haver hospitais, pois não se trata só de questões sociais, mas também políticas (e, porque não, filosóficas?) ao atribuir condições de normalidade e anormalidade aos homens. De qualquer forma, até esse momento, deve ser considerado que a loucura não deixava de ser um problema ao evidenciar o trato para com os homens[10]. Portanto, é necessário evitar meticulosamente procurar nos anos que cercam a reforma de Pinel e Tuke alguma coisa que seria como que um advento: advento de um reconhecimento positivo da loucura; advento de um tratamento humano dos alienados (FOUCAULT, 2010b, p. 423).

Ainda no século XVIII, foi possível repensar as condições dos loucos e a loucura. Porém, no

[9] "'Ninguém pode ser preso, nem detido, a não ser nos casos previstos pela lei e segundo as formas por ela prescritas ... A lei só deve admitir penas estrita e evidentemente necessárias, e ninguém pode ser punido a não ser em virtude de uma lei estabelecida e promulgada anteriormente ao delito e legalmente aplicada'. A era do internamento se encerrou." (FOUCAULT, 2010b, p. 418)

[10] Principalmente o capítulo "Do Bom Uso da Liberdade" (FOUCAULT, 2010b, 417-457) possui recorrente discussão que pode ser trabalhada de modo a questionar a aplicação de cuidados de "humanos".

século XVIII se fez mais, e o jogo de palavras[11] efetuado por Foucault não deixa expor o espírito observado por trás daquele século e seu movimento. Nesse viés, também são encontrados os debates que vão ser importantes para o contexto social, político e filosófico. Em suma, o jogo de palavras não é o único: ainda há a descrição de um jogo da consciência que devolve a liberdade à loucura mediante um equilíbrio entre "duas séries de processos positivos": de "esclarecimento" (e liberação) e "estruturas de proteção" (FOUCAULT, 2010b, p. 454). Esse jogo torna explícito o movimento de liberação e de sujeição no qual se encontra a "experiência moderna da loucura" (FOUCAULT, 2010b, p. 455). Por sua vez, tal experiência "moderna" possui uma filiação que não pode ser negada: ela é o resultado de um processo de elaboração do conhecimento.

A medicina positivista do séc. XIX vai se ligar a algo dessas elaborações sobre a liberdade, direito, loucura, etc. É importante ressaltar que a medicina passava por um processo que tinha como contexto a discussão sobre o direito e a prática social do internamento, como os quais eram questionadas as "capacidades do sujeito de direito" e também "as condutas do homem social" (FOUCAULT, 2010b, p. 131). Nesse sentido, são discutidos os direitos do homem (sua responsabilidade jurídica decorrente dos atos enquanto louco) e também suas condutas. É o que Foucault (2010b) expõe quando observa a dualidade com a qual o louco é posto em evidência pela medicina. É também isso o que vai ser dito sobre a medicina positivista do séc. XIX: ou seja, ela herda "todo esse esforço da *Aufklärung*" (FOUCAULT, 2010b, p. 131). Ela retoma temas que estiveram presentes no debate do Pensamento Político Iluminista, o ajustamento "da velha noção jurídica de 'sujeito de direito' com a experiência contemporânea do homem social" (FOUCAULT, 2010b, p. 131). O ajustamento da noção jurídica e a experiência social do homem leva em consideração sua capacidade de "elaborar contratos e contrair obrigações" e questiona suas condutas "em termos de normal e anormal, de sadio e mórbido" (FOUCAULT, 2010b, p. 131).

> A doença mental, que a medicina vai atribuir-se como objeto, se constituirá lentamente como a unidade mítica do sujeito juridicamente incapaz e do homem reconhecido como perturbador do grupo, e isto sob o efeito do pensamento político e moral do século XVII (sic)[12] (FOUCAULT, 2010b, p. 131).

Aquele que é acometido da doença mental passa a ser considerado incapaz, e por isso necessita de cuidados específicos. Também, é considerado ser verdade que, a partir de Philippe Pinel (1745-1826), tem origem uma "psiquiatria que pela primeira vez pretende tratar o louco como um ser humano" (FOUCAULT, 2010b, p. 132). Mas isso ainda não deve ser suficiente para promover a noção de humanismo como possuidor de um valor indiscutível. De forma diferente do que anteriormente ocorria, isto é, quanto da inexistência de condições objetivas para assegurar o tratamento "humanizado", a crítica, a partir desse momento, demandou duas problematizações. A primeira considera as referências feitas pela psicopatologia do século XIX quanto à existência de um "*homo natura* ou num homem normal" (FOUCAULT, 2010b, p. 132), que na verdade poderia ser observado enquanto uma criação. Em segundo lugar, compete à consolidação da sociedade em torno da disciplinarização, ou seja, a sociedade cujo exercício do poder passa da soberania à disciplina[13].

[11] "A loucura enfim designada numa problemática que lhe é própria. Ainda falta dar a essa tomada de consciência a plenitude de seu sentido; trata-se menos de uma descoberta repentina do que um longo investimento, como se nessa 'tomada de consciência' a *captura* fosse ainda mais importante do que a novidade da *iluminação* (FOUCAULT, 2010b, p. 454 - grifos do autor.)

[12] Percebe-se um equívoco de tradução, possivelmente de uma edição anterior: no francês, afirma o trecho "et ceci sous l'effet de la pensée politique et morale du XVIIIe siècle" (FOUCAULT, 1972, p. 146). Logo, não se trata do séc. XVII, mas do séc. XVIII.

[13] O tema da disciplina será recorrente na obra de Foucault na década de 1970: quando da elaboração de "História da Loucura", a temática ainda não havia sido

O humanismo e o sujeitoO

Anos depois da publicação de a História da Loucura (1961), Foucault[14] retorna ao tema da loucura, mas realizando "uma análise radicalmente diferente" (FOUCAULT, 2006, p. 17) daquela efetuada em seu livro da década de 1960: ele passa a considerar o poder como elemento central para a realização das análises propostas. De forma semelhante àquela da descrição do suplício de Damiens e o nascimento da prisão, também a loucura possui uma cena de considerável relevância para a Psiquiatria Moderna. Nela, Jorge III (1738-1820), rei da Inglaterra e acometido pela loucura, é posto sob os cuidados dos médicos. Ele não foi destronado por outro soberano, por alguém que se tornaria o novo Rei da Inglaterra, mediante um conflito interno pelo trono ou externo por conflitos bélicos. Jorge III foi destituído por aquilo que vai designar o papel da vigilância, pelo poder exercido pelos médicos:

> Um monarca [Jorge III rei da Inglaterra; M.F.] entra em mania e, para tornar sua cura mais pronta e mais sólida, não se faz nenhuma restrição às medidas de prudência daquele que o dirige [notem a palavra: é o médico; M.F.]; por conseguinte, todo o aparelho da realeza se desvanece, o alienado, afastado da família e de tudo que o rodeia, é relegado a um palácio isolado e encerrado sozinho num quarto cujo chão e cujas paredes são forradas de colchões para que ele fique impossibilitado de se ferir. Aquele que dirige o tratamento lhe declara que ele não é mais soberano, que deve dali em diante ser dócil e submisso (PINEL apud FOUCAULT, 2006, p. 26).

Como supõe Foucault, o poder em seus mecanismos não havia recebido a atenção devida. De forma diferente, a História estudada costumava ser aquela dos detentores de poder (reis, generais e grandes homens): ainda poderia ser suposto que a relação entre saber e poder era ainda menos estudada, o que levava à falsa consideração de que onde o poder agia, cegamente, o saber era silenciado (FOUCAULT, 2012, p. 169). Contrariamente a isso, cabe pensar que "o exercício do poder cria perpetuamente o saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder" (FOUCAULT, 2012, p. 169). Sob esse aspecto, tem-se uma problematização entre a loucura e a prisão, pois a ausência da violência física por si própria não era capaz de possibilitar a emergência de ações humanistas. No caso da loucura do rei Jorge III, "o faz cair sob um poder que não é outro poder soberano, ela o faz cair sob um poder que é de um tipo totalmente diferente do da soberania e que, creio, se opõe a ela termo a termo" (FOUCAULT, 2006, p. 27). Esse referido "poder anônimo" age de modo oposto ao poder do senhor soberano, daquele poder absoluto que seria concebido por Hobbes como transposição dos direitos de todos os súditos para o soberano que, então, teria sobre eles o seu direito de vida e de morte (FOUCAULT, 1988, p. 147).

A cena do suplício de Damiens e a cena do encerramento do rei Jorge III revelam a oposição existente entre ambas. Decorrem de motivações opostas, de poderes que agem de modos opostos: de um lado, um poder que age pelo dispêndio de corpos, que pode causar a morte (FOUCAULT, 1988), fazer morrer, destroçar um corpo, queimá-lo. Do outro lado, um poder anônimo que gere a vida, que faz com que o rei seja posto em um quarto com paredes e chão protegidos (para que ele não atente contra sua própria existência ou a coloque em risco durante alguma crise). Ou seja, "no lugar desse poder decapitado e coroado se instala um poder anônimo múltiplo,

elaborada. Contudo, algumas pontuações neste livro remetem ao tema que pode ser melhor observado em "Vigiar e Punir" e "A Vontade de Saber" publicados, respectivamente, quatorze e quinze anos depois do livro de 1961. Embora esteja presente a crítica do humanismo, esse debate irá se intensificar com o estudo do poder, soberano e disciplinar. Entre a publicação de a História da Loucura e Vigiar e Punir, Foucault expôs alguns de seus erros, sua ignorância em relação a certos temas da psiquiatria, psicologia, etc. (FOUCAULT, 2006, p. 18).

[14] Foucault retomou seu livro no curso ministrado no Collège de France nos anos de 1973-1974, "O Poder Psiquiátrico" (FOUCAULT, 2006). Defert (2011, p. 18) faz menção que, em 1963, Foucault abandona "a continuação prevista da *História da Loucura*, que deveria incidir sobre a história da psiquiatria penal" e começa a escrever "um livro sobre signos", que viria a ser "As Palavras e As Coisas" (1966).

pálido, sem cor, que é no fundo o poder que chamarei da disciplina. Um poder de tipo soberania é substituído por um poder que poderíamos dizer de disciplina" (FOUCAULT, 2006, p. 28). Uma mudança na forma como a punição ocorria. As figuras de Damiens e do Rei Jorge III precisam ser consideradas como exemplos que emergem e que podem ser analisadas em seus contextos políticos. Podem ser considerados como possibilidades. Funcionam assim como outros modos de agir, de instituir as condutas dos sujeitos. Se estiver correta a observação de que o poder foi pouco estudado em suas relações, seria importante observar na História a recorrência do poder, as relações nas quais ele pode ser analisado. Não apenas quanto as grandes figuras da História são os protagonistas, mas também averiguar como ocorria para as pessoas simples, avaliar os modos como a relação entre saber e poder atua sobre os sujeitos. Assim, acaba por revelar a inscrição de cada sujeito no mundo: o saber que dele é possível; também o modo como, em suas relações com outros sujeitos, tem sua conduta elaborada por uma disciplina; como são levados a optar por uma constituição de si baseada na dualidade normalidade e anormalidade (FOUCAULT, 2010a, p. 5).

Com o poder disciplinar, o sujeito vai ser observado, dar a conhecer sua alma, seus desejos e atos, apresentar a verdade de sua sexualidade ou de sua loucura. Novamente, saber e poder não podem ser entendidos como se estivessem indissociados. Primeiramente, "a partir do momento em que o poder assumiu a função de gerir a vida, já não é o surgimento de sentimentos humanitários, mas a razão de ser do poder e a lógica de seu exercício que tornaram cada vez mais difícil a aplicação da pena de morte" (FOUCAULT, 1988, p. 150). Se a caracterização do humanismo residir em atos como os da extinção da pena de morte ou da retirada das correntes dos loucos, tal caracterização da humanização será devido à lógica do poder disciplinar de conservar a vida em substituição ao poder soberano. Os usos do saber extraído somados à lógica do poder disciplinar serão suficientes para o desenvolvimento de outras formas de agir sobre o corpo. Ou melhor, sobre o corpo em sua multiplicidade, a população (FOUCAULT, 1988, p. 151-152). O que se esconde sobre os temas do humanismo, ou propriamente sobre o humanismo em si, é a capacidade do poder disciplinar agir sobre as possibilidades de emergência do sujeito normatizado. Com isso, percebe-se que a crítica ao humanismo não decorre do humanismo em si, ou do que ele promete ou deveria ser, mas do que é mascarado (em sua origem) sob seu nome e do que impede (em sua realização).

Considerações finais

Ao questionar a centralidade das Ciências Humanas (FOUCAULT, 2007), o homem também foi posto sobre a sua efêmera forma: assim como não constituía o problema mais antigo das pesquisas; assim como apareceu e suscitou toda uma gama de pesquisas e ciências sobre ele; o homem também podia desaparecer sobre a condição de seu duplo papel de sujeito e de objeto de conhecimento (FOUCAULT, 2007, p. 535). A busca por conhecimento do mundo é, por isso, uma busca do conhecimento de "si mesmo". No processo de conhecer o mundo, ao buscar conhecer, ele intenta se conhecer em suas relações. Mas isso parece não ter sido o suficiente, é preciso acrescer um olhar dentro do próprio homem, descobrir sua "natureza", suas razões de agir de uma forma ou de outra, de desejar certos prazeres e não outros.

Sob os cuidados da medicina psiquiátrica o homem não apenas estava resguardado dos perigos que a loucura poderia lhe trazer, também estava aberto em uma proximidade com a emergência de estudos que tanto podia torná-lo sujeito como objeto de conhecimento. Com o advento da psquiatria moderna, o controle e a busca pelo por seu conhecimento, sua natureza, a revelação da alma, ganharam outros contornos. O mesmo poderia ser dito sobre as questões relacionadas ao humanismo. A atenção às considerações foucaultianas sobre o humanismo são importantes em dois aspectos. Primeiramente, demonstram que sobre a crença decorrente de ações de humanismo está configurado um poder de gerir a vida, o poder disciplinar. Sob esse aspecto, outras problematizações poderiam ser interligadas, como a necessidade de produção

de riquezas ou de homens para atuar nos conflitos bélicos na Europa (FOUCAULT, 1988, p. 149). Em segundo lugar, situa o problema do sujeito, tão caro para a filosofia foucaultiana, ainda que por vezes entendido como secundário. Somados esses dois aspectos, o que a crítica foucaultiana faz não é tomar o sujeito como um elemento impossível ou que se deve combater. A crítica feita ao sujeito é feita enquanto possibilidade de transposição de certos elementos que impedem sua plenitude. É dessa forma que se pode perceber a formulação dos três eixos da Filosofia Foucaultiana[15].

Por fim, considerando o objetivo e capacidade do poder disciplinar de gerir a vida ao invés de promover a morte, caberia problematizar temporalmente as condições de surgimento de tal poder (o aparecimento dos Estados Modernos - séc. XV e XVI, a necessidade de produção de riquezas, etc.). Com isso, poder-se-ia problematizar se, em um momento futuro, a gestão da vida não seria mais necessária. Em outros termos, quais seriam os dispositivos, as explicações, a ações que seriam utilizadas para tal. Exposto outramente, esse poderia ser o momento em que o homem desvaneceria da mesma forma "como, na orla do mar, um rosto de areia" (FOUCAULT, 2007, p. 536). Nesse aspecto, obras como "A História da Loucura" e "Vigiar e Punir" permanecem atuais para a compreensão do sujeito em suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

[1] BASSAGLIA, Franco. *Psiquiatria Alternativa:* contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática – conferências no Brasil. São Paulo: Ed. Brasil Debates, 1979.

[2] DEFERT, Daniel. Cronologia. In *Problematizações do Sujeito*: psicologia, psiquiatria, psicanálise. Org. MOTTA, M. B. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Universitária, 2011. [Ditos & Escritos, v. 1]. p. 1-70.

[3] DREYFUS, L. Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault*: Uma trajetória Filosófica: Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica. 2ª. ed. 2ª. reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

[4] FOUCAULT, Michel. *A Vontade de Saber.* s/ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. [História da Sexualidade, v. 1]. 20ª. reimpressão.

[5] FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. 9ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. [Tópicos].

[6] FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Org. MOTTA, M. B. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. [Ditos & Escritos, v. 4].

[7] FOUCAULT, Michel. *História da Loucura*: na Idade Clássica**.** 9ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010b. [Estudos].

[8] FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros:* curso no Collège de France. 1ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a. [Obras de Michel Foucault].

[9] FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

[10] FOUCAULT, Michel. *O Poder Psiquiátrico*: curso dado no Collège de France

[15] "O eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser do sujeito." (FOUCAULT, 2010a, p. 41)

(1973-1974). 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Tópicos).

[11] FOUCAULT, Michel. *Problematizações do Sujeito*: psicologia, psiquiatria, psicanálise. Org. MOTTA, M. B. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Universitária, 2011. [Ditos & Escritos, v. 1].

[12] FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. 38ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010c.

[13] MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber*: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

[14] MACHADO, Roberto et al. *Danação da Norma*: a medicina social e a constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

[15] PASSOS, Izabel Christina Friche. *Loucura e Sociedade*: Discursos, Práticas e Significações Sociais. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

[16] VEYNE, Paul. *Foucault*: Seu pensamento, Sua Pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CARTOGRAFIA: UMA COMPOSIÇÃO DE PESQUISA E DE PENSAMENTO

CARTOGRAPHY: A COMPOSITION OF RESEARCH AND THOUGHT

Juliana Nunes[a]
Roselaine Albernaz[b]

[a] *Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu / Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia – MPET/ Mestre em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (campus – Pelotas), e-mail: ju_nunes3021@hotmail.com*

[b] *Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu / Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia – MPET/ Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (orientadora), e-mail:* rosealbernaz@gmail.com

RESUMO

A cartografia foi criada por Gilles Deleuze e Félix Guattari. O seu conceito foi trazido da Geografia para o campo da Filosofia. Trata-se de um procedimento que estuda a composição dos "afectos" em territórios existenciais cujas matérias podem ser de espécie subjetiva, individual e coletiva. Uma prática de pesquisa prezadora por um acompanhamento dos processos, formada por conceitos de "multiplicidade" e de "rizoma", que se destaca por tornar viável várias perspectivas de pensamentos. Esse método inventivo não busca a composição de um caminho linear através de um modelo orientador padrão. Também não se refere a uma intervenção sem rumo. Há uma diretriz que se delineia por meio de pistas orientadoras durante o processo. Esta investigação, constituída no curso de Mestrado em Educação e Tecnologia do IFSul, busca compor uma escrita articuladora de saberes sobre o modo de fazer pesquisa, apoiado nas Filosofias da Diferença, que abre passagem para a problematização dos encontros vividos na vida docente, buscando compor um outro processo de formação de professores. Este estudo cartográfico problematiza o modo de fazer pesquisa, bem como a formação tradicional composta por meio do pensamento representacional e revela que um ato investigatório pode se compor através de uma "experiência", acarretando em uma potente "performance".

Palavras-chave: formação, cartografia, experiência, pensamento, performance.

ABSTRACT

Cartography was created by Gilles Deleuze and Félix Guattari. Its concept was brought from Geography to Philosophy field. It is a procedure that studies the composition of the “afectus” in existential territories whose subjects origins can be subjective, individual and collective. A practice of caring research for processes follow-up, formed by concepts of “multiplicity” and “rhizome”, which stands out by abling various perspectives of thoughts. This inventive method does not search the composition of a linear path through a guiding model pattern. Also this is not an intervention. There is a guideline that outlines through guiding tracks during the process. This investigation is build up in IFSul Master's Program in Education and Technology, it looks for composing a written research that is a knowledge articulator of how to do research, supported in the Philosophy of Difference, thus, opening passage to the problematization of the encounters experienced in teaching life, trying to compose another teacher training process. This study discusses the Cartographic research mode, as well as the traditional formation composed through representational thinking, and reveals that an investigative act can be composed through an “experience”, leading into a powerful “performance”.

Keywords: formation, cartography, experience, thought, performance.

Inquietações e anseios

O intento deste trabalho é problematizar a pesquisa cartográfica, pela qual este estudo se compõe, a qual busca abarcar algumas experiências de um sujeito-em-ação inserido em uma esfera social. A ideia é entender o funcionamento de realidades com a intenção de acolher multiplicidades de pensamentos a respeito da constituição de uma escrita, a qual abre espaço para discussões sobre o modo de fazer pesquisa e de produzir pensamento na educação.

A preposição *como* anuncia um modo de pesquisa peculiar: a cartografia. Apesar de se deter poucas palavras para explicá-la e desmembrá-la. Tão logo, já se havia compreendido que ela reivindicava por uma atenção nem controladora nem controlada nem sem medida. Difícil de balizar, um tanto balizadora.

A cartografia foi formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari. O seu conceito foi trazido da Geografia para o campo da Filosofia. Trata-se de um procedimento que estuda a composição dos afetos em territórios existenciais cujas matérias podem ser de espécie subjetiva, individual e coletiva. Uma prática de pesquisa prezadora por acompanhamento dos processos. Por não ter uma escolha prévia dos movimentos, não pode ser considerada como uma metodologia, e, sim, como um plano de composição.

A etimologia da palavra metodologia (*metá-hódos)* abarca um caminho (*hódos*) determinado pelas metas (*metá*) que são elencadas para que o próprio caminhar seja realizado. Já *a "*cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o méta-hódos em hódos-metá" [1] KASTRUP, 2009, p.11. Refere-se a uma prática que solicita uma experimentação de pensamentos pelo cartógrafo ao invés de sua aplicação e descrição.

Pesquisar munido com esse olhar e sentir evoca uma outra maneira de percorrer a investigação. Nesse processo, havia necessidade de pensar "como se experimenta algo" ao invés de "o que é isso que se observa". Ocorreu uma mudança no modo de fazer leitura, escrita e pesquisa que implicavam na experimentação de territórios existenciais. Inevitavelmente, isso modificava também o modo de falar e de fazer ciência, transformando a postura das pesquisadoras, que neste âmbito, passaram a ser alguém que promove conexões e é conectado, submergido no emaranhado de fios e de questões. A distância entre o par sujeito-objeto e o cultivo de uma relação em linha reta simplesmente, aos poucos, esfacelou-se.

A pesquisa cartográfica, formada por conceitos de *multiplicidade* e de *rizoma*, destaca-se por tornar viável várias perspectivas de pensamentos. Esse método inventivo não busca a composição de caminho linear através de um modelo orientador e uma técnica padrão, pré-determinada no início da investigação. Também não se refere a uma intervenção sem rumo. Há sim uma diretriz, a qual "se faz por meio de pistas que orientam o percurso sempre considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto de pesquisa, o pesquisador e seus resultados" [2] KASTRUP, 2009, p.17. É uma inquirição que se constrói no acompanhamento dos efeitos e no entendimento sobre os fluxos de intensidades ocorridos no cartografar, que escapam do plano de organização de um terreno existencial.

Um mapa em composição

Na caminhada do mestrado, entender o que era pensar e escrever rizomaticamente foi dificultoso. Da mesma maneira, absorver conceitos da escrita Deleuzeguattariana. "Absorver" que significa: "embeber, sorver, consumir, esgotar; preocupar inteiramente; aspirar; engolir; entusiasmar; concentrar; aplicar" [3] BUENO, 2007, p.13. À medida que aumentava o vínculo com os textos desses filósofos, entendia-se que não poderia consumi-los. Era inviável "sorver" um trecho do discurso e encaixá-lo nesta intervenção; afinal, "um rizoma, ou multiplicidade, não se deixa sobrecodificar" [4] DELEUZE & GUATTARI, 2007, p.16. Se sentido houvesse em uma costura, o que se faria não poderia ser um "sorver", um "aplicar" e um "absorver". Haveria de ser uma outra coisa. Tratava-se de um "experimentar".

Na obra "pesquisar na diferença: um abecedário", os autores fazem uma junção de alguns termos utilizados nas pesquisas que estão sob a interferência das Filosofias da Diferença. No capítulo "Experimentar", de Gislei Lazzarotto, pistas foram deixadas para o pesquisador que trabalha com uma investigação sob a orientação da experimentação. Esta, de certa forma, traz potência ao engendrar da cartografia: "Para experimentar vista-se de não senso. Abandone a cronologia e habite o tempo que flui no movimento de pensar. Opte por seguir pelas passagens de novos sentidos e faça do absurdo a matéria do pensamento" [5] GALLI & NASCIMENTO, 2015, p.101.

Fazer do absurdo uma matéria é inventivo e encantador, perigoso também. Quando um pensar oriundo de um encontro toma corpo, quase impossível é controlar sua engrenagem. Necessidades geradas nessa máquina são matérias com força, delineiam espaços e ocupam lugares com vigorosa *performance*. Isso leva a pensar que um cartógrafo não pode ser autônomo, seguro de si. Passa a ser alguém afetado pelas forças dos encontros, nesse caso, ocorridos por intermédio de uma escrita.

Este modo de pesquisar, cultivador da experiência, é uma saída para tratar da multiplicidade que nos compõe. "Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas" [6] ROLNIK, 2007, p.65. Que saídas esse experimentar poderia proporcionar? Segundo Galli, "a diferença. É a diferença que invade o pensamento quando a representação não dá conta de responder ao que acontece, e nos leva a criar outros modos de pesquisar" [7] GALLI, 2015, p.101. Conforme a educadora, a experiência não garante a experimentação, o cartógrafo há de encontrar maneiras para permanecer em processo, em invenção. Suas palavras, além de tecerem como construir esse processo, dão destaque, como Deleuze e Guattari aconselham, para o "e", "há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser" [8] DELEUZE & GUATTARI, 2007, p.36:

> Fique atento ao modo como as relações, o tempo e a crítica afetam seu modo de pesquisar. As relações próprias de cada experiência possibilitam analisar as condições de emergência de um problema de pesquisa. Abandone o "ou", a dicotomia, o binarismo, deixando-se levar pela simples conjunção "e" que mantém uma rede sempre aberta para acolher a multiplicidade. Acompanhe as perturbações causadas nas tensões entre o eu "e" o nós, a teoria "e" a prática, o método "e" a metodologia, o problema "e" a resposta. [9] GALLI, 2015, p.101.

Esse tramar de ideias propõe aberturas para o múltiplo. Refere-se a uma constituição de pensamento rizomático, o qual se consolida na composição da matéria múltipla e interconectável, que caminha para uma outra direção. Diferencia-se da lógica do pensar representacional cuja prioridade é a categorização e a unificação das coisas, a instituição de verdades para o homem e o seguimento do modelo "mais clássico, o mais refletido, o mais velho, o mais cansado" [10] DELEUZE & GUATTARI, 2007, p.19. Não somos idênticos, somos vários, como Deleuze exorta. Talvez, ao invés de tudo ser, tudo esteja em movimento.

Na escrita, em que lugar as incompreensões se situam? Ou seja, as inconstâncias em meio à travessia dos estados. Aonde elas se encontram nos processos de subjetivação? Como compreendê-las quando estão em via de se fazer?

No processo com a escrita, teve-se o cuidado para entender com qual conexão, as matérias de expressão reverberam intensidades. Um entendimento que nada *tem a ver com explicar e muito menos revelar* [11] ROLNIK, 2007, p.66. O que se consolidou na investigação foi uma tentativa de mergulhar na geografia dos afetos com a intenção de criar conexões para fazer pontes de linguagem, como Rolnik sugere, as quais levassem a entender uma formação em transformação. Buscou-se conectar um pensamento e sentir em conexão com quais multiplicidades ele transforma sua própria conexão. Em suma, a ideia era fazer fluir um rizoma, um modelo de pensamento desarticulado.

O pensamento rizomático, por meio das conexões, constrói um mapa aberto, "conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber

modificações constantemente" [12] DELEUZE & GUATTARI, 2007, p.18. Esse é o movimento composto com esta cartografia.

A indagação surgia. Como uma escrita poderia contribuir com essas articulações e acolher o movimento d*o* processo de produção de realidade? Seria possível delinear um mapa de pensamentos interligados? Isto é, compor um rizoma. Múltiplas são as saídas: "Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer... É impossível exterminar as formigas...", conforme Deleuze e Guattari exortam. [13] DELEUZE & GUATTARI, 2007, p.25.

A cartografia é "um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como uma atitude" por quem se propôs investigar uma determinada questão [14] KASTRUP, 2009, p.11. O rigor das ciências permanece de uma outra maneira. Ter precisão passa a ser o compromisso e o interesse selados pelo cartógrafo com a própria pesquisa. Uma exatidão que requer uma disposição para percorrer alguns caminhos. Em suma, estima-se para o pesquisador um pulsar pelas descobertas. Suely Rolnik aconselha o cartógrafo a ter consigo um aparato composto de: "um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações" [15] ROLNIK, 2007, p.67, possíveis de serem modificados no percurso investigatório.

Por se tratar de uma pesquisa-intervenção tramada nos encontros vividos pelo pesquisador no campo social, algumas questões se engendravam: como investigar as intensidades de um processo de formação sem deixá-las escapar? Será que um escrever, detalhista ajudaria estabelecer fortes vínculos com esse processo? Os saberes compartilhados por alguns professores serviriam de combustível para uma escrita e suas engrenagens? Será que o próprio ato da escrita incitaria a composição de um novo território existencial?

A cartografia delineia-se por meio de mergulhos realizados pelo pesquisador no plano de produção, em que o sujeito, o objeto, a teoria e a prática estão engendrados. Esse investigar pede, ao cartógrafo, segundo Rolnik, uma atenção às estratégias do desejo, um acompanhamento dos fenômenos presentes no campo social: "desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações da sensibilidade coletiva" [16] ROLNIK, 2007, p.65. Importante perceber, no fluxo de pensamentos múltiplos, qual elemento carece de atenção. Como fazer essa uma varredura no território? Kastrup indica o rastreamento e o acompanhamento d*as* "mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo" [17] KASTRUP, 2009, p.40. Nesse movimento de vaivém no campo da existencialização, o território de um campo perceptivo se constitui.

Kastrup diz que "tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo" [18] KASTRUP, 2009, p.42 que aciona o processo de seleção. Uma aplicação cuidadosa que não tem a ver com a focalização e a seleção de informações, vincula-se com o estar à *espreita* para ser tocado pela experiência. Uma atenção aberta ao encontro, ao que está por vir, em *devir*, como dizem Deleuze e Guattari.

A autora recomenda ao cartógrafo intensificar a sua atenção para o problema de pesquisa depois de ter realizado o ato de suspensão, isto é, o momento no qual os dados subjetivos - alguns interesses prévios e saberes acumulados - foram desarticulados. A ideia é parar e dar uma espécie de *zoom* no campo de observação para entender com riqueza de detalhes as experiências cotidianas e aprender com os atravessamentos.

Esse movimento de ampliação dos sentidos não é o mesmo gesto de focalização. Quando a atenção pousa em algo, um trabalho fino e preciso recai sob o objeto, evidenciando seu tamanho e sua intensidade. Preso aos detalhes, o cartógrafo realiza um reconhecimento atento do território com intuito de reconduzir os seus sentidos para o objeto, destacando seus contornos singulares até ampliar a percepção e potencializar dados presentes no plano de produção. Assim, virtualiza, atualiza um mundo que já existe e abre espaço para a criação de um outro território. A fase de meditação sobre uma escrita tendeu a ser um momento de atualização.

A cartografia requer uma atenção oscilatória, a qual suscita diversos movimentos, e é entendida como um músculo

em funcionamento que deve evitar dois extremos: o relaxamento passivo e a rigidez controlada do cartógrafo. Este método inventivo requer uma condução de maneira ético-política, como experiência estética, já que não se trata de uma competência, é uma *performance*. Um desempenho que se constitui no caminhar com base na atenção e no nível de sensibilidade do pesquisador. O seu critério alterável é *o* "grau de abertura para a vida" [19] ROLNIK, 2007, p.65, que deve levar em conta o grau de defesa para a sua proteção, caso alguma situação na pesquisa evoque. Por isso, seu princípio é extramoral. O que faz a cartografia ser o lugar do imprevisível para uma escrita.

Uma escrita constituidora de uma experiência

Durante a investigação, capturou-se o desejo de mudar a maneira de escrever. O que se enaltecia era a vontade de emitir uma voz livre da vaidade dos discursos. A ideia era afastar-se do pensamento enformador, encontrar vocábulos que exprimissem a comoção de um corpo para compor um escrever que abrisse passagem para histórias cujo ponto alto fosse uma experiência. O que se sobressaltava era a vontade de escrever de maneira inventiva, conforme Focault nos ensina. Trata-se de uma escrita engendrada conforme os encontros, para estar no ponto de tensão.

Que conexões delinearam esse mapa? Cada percurso revelava o olhar sob "eus" em distintos ângulos e experimentados de modos desiguais. Trata-se de uma abertura, uma busca de rizoma, que se avulta para diferentes direções, demonstrando singulares movimentos de uma escrita em vários tempos. Em fluxos.

Afinal, o que se tencionava pesquisar? Desejava pensar a respeito de uma formação. A ideia era experimentar o verbo "aferir-se". Pôr-se a prova. Esfacelar-se por meio de uma escrita inconstante, com a qual se tentava fazer articulações entre matérias intensas presentes nos avessos, no impensado, no dito, no vivido, no escrito e, até mesmo, no indizível. Trata-se aqui de um desfazer-se que perpassou por peculiares estados, resultando em uma diversidade de formas de pensamentos. Uma desconstrução com a qual, no decorrer da caminhada, sobre alguns pensamentos, sensações e experiências individuais e coletivas, foi possível aprender.

Uma escrita cuja composição consolidava-se através de uma *performance*, vigorosamente incentivada após as longas discussões sobre os processos de subjetivação na contemporaneidade. Em cada encontro, existia uma oportunidade de costurar na carne um novo conceito concernente às Filosofias das Diferenças, à Educação e às experimentações vividas. Aos poucos, um outro mundo era pintado diante da plasticidade que afetava o corpo.

Acerca das filosofias das diferenças, o que se poderia dizer? Trata-se de uma ciência que preconiza a produção de um pensamento múltiplo e busca problematizar fenômenos concernentes à diversidade, à pluralidade e à singularidade, respeitando as multiplicidades e os diversos campos de saberes.

Durante a caminhada investigativa, cultivaram-se intensos laços com vários filósofos. Um deles é Gilles Deleuze (1925 – 1995), um pensador francês, defensor da ideia de que pensar é criação. Esse filósofo das diferenças, professor da Universidade de Paris III, Vincennes, ligado aos movimentos pós-estruturalistas, questiona em suas obras a visão de pensamento que prima pela construção da identidade, visando atingir a essência das coisas e um padrão. O filósofo propõe que, ao invés de seguir modelos de pensamentos, o indivíduo cultive a arte dos encontros com as coisas e se disponha a sentir as intensidades oriundas das experiências e dos acontecimentos. Sua Filosofia propõe a construção de um pensamento singular que leve o indivíduo a experimentar e atualizar as potências de sua vida por meio das intensidades. Em uma de suas obras,

intitulada *O Abecedário de Gilles Deleuze*[16], constituída a partir de entrevistas concedidas à Claire Parnet, o filósofo problematiza, além de outros temas, o uso da linguagem. Com sua atípica maneira de tomar a palavra, desenvolve no texto a possibilidade de se explorar outras potencialidades da língua materna. Defende a ideia de que o falante poderia inventar uma palavra. Ele sugere um afastamento e, até, uma demolição dos cercados ensinados e impostos para o uso da linguagem. Sua ideia incentiva uma escrita em fuga da colocação metódica.

No curso de mestrado, o contato com as Filosofias das Diferenças serviu de desejo para a construção de um projeto de pesquisa que buscasse aquilo que "uma minoria faz em uma língua maior" [20] DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.25. Estimava-se desfrutar de uma outra consciência, para compor uma escrita em conexão com seus pormenores. O detalhe passou a ser instigante. Assim como o desejo de experimentar a linguagem, realizando passeios no território, no qual era possível ser ter processos de desmantelamento, inércia e restauração.

Buscou-se uma composição de escrita diferente da constituída na época da graduação se engendrava. Alguns fragmentos tornaram-se visíveis ao ponto de provocarem uma pequena vibração no texto, que desvelava tantos outros "eus". Esses minúsculos traços de diferença começavam a tornar a escrita em devir, um conceito criado por Deleuze para se referir ao que "está sempre entre ou no meio, sempre inacabado" [21] DELEUZE, 1997, p.11. Paulatinamente, o escrever modificava a própria materialidade, ato que ajudava a colocar em prática o que Foucault tanto exorta: que as pessoas falem em seu próprio nome. Para ele, o intelectual deve se propor a falar em nome de suas próprias inquietações e questões ao invés de falar em nome dos valores universais e dos outros.

O que é falar em seu próprio nome? É "nomear as potências impessoais, físicas e mentais" [22] DELEUZE, 1997, p.115, enfrentadas e combatidas quando alguém tenta atingir um objetivo. Ação que nada tem a ver com escrever com suas memórias. Esse pensamento levantava um questionamento: como materializar os entraves desse combate na escrita sem tropeçar em um "eu egocêntrico"? Como trazer à tona esse combate? Permitindo que fios de sensibilidade se entremeassem na trama do texto?

Bastava saber qual era a dosagem necessária para não fantasiar a escrita, que embora tivesse proporcionado encontros alegres, inúmeros tinham sido de perda de potência, frustração e medo. Outros vieram. Mesmo a pesquisadora tendo formação em Letras, por várias vezes, o distanciamento em relação aos fluxos da linguagem ocorreu. Algumas forças colocaram as palavras e as coisas em fuga. Ainda assim, com o corpo desatinado, escrever era uma necessidade. Escrever foi o ato de insistência e de resistência.

Essa experiência, por exercitar as sensações, incitava o abandono das velhas trilhas e um esboço de outros/novos caminhos. Nesse sentido, algumas indagações surgiam: Quantos modos de ser professor um corpo possui? Como estar atenta à multiplicidade? Como estabelecer encontros mais potentes na educação e na escrita?

Como se poderia trazer alguns pequenos fragmentos de um corpo em formação para uma escrita? Traços de experiências, possivelmente, incrustados na própria carne. Vestígios que poderiam ser capazes de atravessar outros corpos, produzir encontros

[16] "*O Abecedário de Gilles Deleuze* é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989. Como diz Deleuze, em sua primeira intervenção, o acordo era de que o filme só seria apresentado após sua morte. O filme acabou sendo apresentado, entretanto, com o assentimento de Deleuze, entre novembro de 1994 e maio de 1995, no canal (franco-alemão) de TV *Arte*. A primeira intervenção de Claire Parnet foi feita na ocasião da apresentação (1994-1995), enquanto a primeira intervenção de Deleuze é da época da filmagem (1988-1989)". Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> Acesso em: 24 de jan. 2016, p.105.

com diferentes potenciais, "dar a pensar"[17] sobre outros modos de ser professora. Tencionava-se compor um jogo de palavras que trouxesse para o visível as marcas de um corpo, por vezes, em estado de flexibilidade e, por outras, em estado de rigidez e entre esses dois, em estado de diferentes matizes. Como fazer esse aparato funcionar?

Talvez, a resposta dessa indagação viesse com o afrouxamento de um corpo erguido e seguro de si, distante da experiência, como alerta Jorge Larrosa. Desfazer-se por meio de um escrever poderia tornar a vida uma "obra de arte", como Foucault nos leva a pensar. Contudo, isso requereria uma experimentação enviesada da obra e alguns estancamentos que consiste: "segui-la e não julgá-la, captar suas bifurcações, estagnações, avanços, brechas, aceitá-la, recebê-la por inteira". [23] DELEUZE, 2007, p.112.

Um acompanhamento dos processos

A escrita esteve em desequilíbrio. O pensamento distante da lógica habitual. Era o início de um estranhamento na linguagem. Gilles Deleuze na obra "Conversações" afirma "que a lógica de um pensamento é o conjunto de crises que ele atravessa, a qual se assemelha mais a uma cadeia vulcânica do que a um sistema tranquilo e próximo do equilíbrio" [24] DELEUZE, 2007, p.110. O nível de atenção estava elevado, e o corpo em situação de desequilíbrio, rendido e em sintonia com os afetos, agindo como um cartógrafo, que com afinco se entrega e mergulha na própria experiência.

Escrever estava se tornando intimidador. O texto parecia um novelo enredado. Não encontrava as pontas. Mas era preciso encontrá-las? As ideias não fluíam. Nesse sentido, tornavam-se importantes as palavras de Suely Rolnik que alertava que a dificuldade com a escrita é como uma torneira enferrujada que precisa "escorrer bastante água, até que ela vá recuperando sua potência cristalina". [25] ROLNIK, 1993, p.11. Não importava a matéria da palavra, deixava-se que as mais variadas vertessem.

Ainda assim estava distante de uma escrita que fizesse com que o mundo parecesse aberto, visto que, ainda, estabelecia-se fortes relações com as verdades científicas instituídas e reproduzidas, carimbadas no corpo. Decalque.

Pensar não é fácil, requer silêncio, força e resistência. É uma violência, como diz Deleuze. Nesta fase da viagem formativa, foi possível perceber que se seguia esse modelo de maneira obstinada e se construía as relações na perspectiva de uma visão que consiste em imaginar o mundo em sua completude. Um modelo absoluto que faz com que o indivíduo entenda que os pensamentos devem ser repassados, ao invés de criados. Isso, talvez, justifique a dificuldade inicial para compor uma escrita em movimento. Diante dessa perspectiva que forma moldes cognitivos, pensar fora do eixo central passa a ser uma ousadia, até mesmo um ato de violência contra si.

Reconhecer a condição de submissão é um começo para um corpo que tenciona sair do espaço constituído pela linguagem acadêmica dura, carregada de certezas. Um corpo que deseja livrar-se de alguns valores acerca dos saberes e fazeres de uma escrita. Experimentar distintos movimentos no mundo da linguagem. Todavia, como desarraigar as tantas peles que asfixiam o pensamento e explorar a língua com um olhar oblíquo como Deleuze exorta.

Quanto mais a escrita representativa dispunha sua rede, mais insistia-se na composição de uma escrita que transformasse "a formação" em "uma formação". Para tanto, entendia que haveria de lançar mão do "eu" e evocar forças capazes de deixar o sujeito desprovido de palavras. *Desfamiliarizado* na linguagem.

Na tentativa de abrir fissuras na escrita padronizada, surgia algumas indagações: como deslocar-se de outro modo na linguagem? Quem sabe, como afirma Deleuze, farejando por uma escuta que emane um

[17] Uma ideia desenvolvida por Jorge Larrosa. LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana:* Danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. – 5. ed.; Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

"devir-animal". Um jeito singular de escrever que pede para estar "à espreita". Atentando-se ao sentir, ao pensar, ao ler e ao escrever. Para escapar da escrita padrão, o emprego de pronomes e artigos indefinidos passou a ser uma aposta, embora o texto carecesse de outros movimentos com palavras intensas que materializassem um pensamento específico, entre outras demandas.

Deleuze traz, para a Filosofia, a expressão "à espreita", termo referido ao contexto animal para destacar a atenção das espécies com o mundo. O filósofo transporta essa ação ao universo da linguagem por considerar que o escritor deve estar atento ao que se passa, para capturar as intensidades da linguagem. Segundo ele, é essa polidez do escritor que o leva a usufruir da potência criadora da escrita, a escrever "para uso de" e "no lugar de", isto é, para um povo e no lugar de um povo que falte. Avizinhar em outros territórios por meio da linguagem.

Para tanto, essa escrita desarticulada pede, ao escritor, para forçar a linguagem e o pensamento ao extremo. Estar no limite que separa da animalidade, sem ficar separado dela. Como estar nesse entre? Quem sabe, colocando-se nos fluxos da linguagem para capturar "tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido" [26] ROLNIK, 2007, p.65. A ideia era, na composição de uma escrita sem um eixo central, desemaranhar alguns fios dos processos de subjetivação e absorver "matérias de qualquer procedência, sem o menor racismo de frequência, linguagem e estilo" [27] ROLNIK, 2007, p.65, como um cartógrafo faz ao acompanhar as estratégias e sensações de um corpo no campo social. Uma absorção das mais variadas fontes.

Após algumas experiências com uma escrita e com a cartografia, partindo das explicações de Larrosa, passou-se a entender que há aspectos que estão além da relação estabelecida entre a ciência e a técnica, um par que remete a uma perspectiva na qual o educador é visto como um sujeito técnico que aplica o conhecimento científico. A partir dessas vivências, compreendeu-se que a experiência também precisa ser considerada no labore de um professor. Por não ser possível prevê-la, conforme Larrosa, *ela* "é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem *pré-ver* nem *pré-dizer*". [28] LARROSA, 2002, p.28.

Uma perspectiva mais existencial e estética se compôs com o movimento do trabalho. Passou-se a entender como era o sujeito da experiência: "sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido", [29] LARROSA, 2002, p.25, alguém afetado pelas forças.

Com o advento da tecnologia, o homem contemporâneo vem, freneticamente, alterando a sua forma de interagir no mundo. O que tem estado em predominância, nas relações pessoais e profissionais, é o processamento veloz da informação, como se aprendizagem estivesse estreitamente relacionada com o acúmulo de informações. O mesmo procedimento acontece com os acontecimentos que rapidamente tornam-se notícias e perecem. A comunicação também é realizada, quase sempre, de forma veloz, dinâmica e, até, superficial, fazendo com que vários indivíduos permaneçam alheios e impassíveis ao que lhes acontece. Estar atento ao outro, ter paciência são ações raras.

O ato de escrever pode fazer com que o indivíduo componha uma relação mais ética com a vida? Poderiam as palavras produzir uma geografia dos gestos da linguagem e as transformações de corpos? Afinal, nós podemos fazer coisas com as palavras, e elas coisas conosco.

Como diz Larrosa, o sujeito da informação luta incessantemente contra o tempo para tentar vivenciar os acontecimentos. Devora a informação, munido de sua arrogância, a fim de produzir a opinião. E nos espaços de convivências se alguém não tem opinião, sente-se desprovido de algo essencial: a verdade. Como suspender a opinião nesse emaranhado de informação?

> (...) 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. [30] LARROSA, 2002, p.24.

Essas palavras do educador Larrosa provocam um pouso sobre os processos de subjetivação. Ao mesmo tempo, elas direcionam o pensar acerca da própria potência da palavra ao escavar os sentidos, construir outras realidades, funcionando como potentes mecanismos de subjetivação, os quais poderão, ou não, levar a outros modos de ser educadora. Por isso, "considerar as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório" [31] LARROSA, 2002, p.21, na pesquisa, como diz esse educador. Por meio delas, experimenta-se a vida e um corpo. Tentando sentir as intensidades. Agrimensá-las. Acoplá-las na cartografia.

O que seria então a experiência? 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 acontece". [32] LARROSA, 2002, p.21. Alguns modos de vida, na contemporaneidade, retratam esse pensamento de Larrosa. Muitos indivíduos não sentem as intensidades das experiências e fazem da vida um grande vazio ou um circuito fechado.

Observa-se que o sujeito da informação vive uma rotina agitada, porém sem vida, sem emoção, sem lugar para as sensações e a diferença. O que fica em evidência é a falta de atenção ao "si" que, progressivamente, talvez, extirpe ou diminua as intensidades dos encontros.

Ao acompanhar os modos de vida predominantes, quem se joga nesse emaranhado sem pensar nas próprias escolhas constrói um viver que não está em consonância com o próprio corpo, fato que pode ser capaz de roubar boa parte de sua potência. O que se tenta problematizar é a vida repetitiva e padronizada sem fios de diferença, construída sem ser pensada e aspirada.

A domesticação de pensamento também tem sido praticada por algumas escolas que têm como elemento norteador um currículo que se organiza em categorias. Nesse caso, o aluno é condicionado a pensar conforme as perspectivas desses pacotes, de acordo com o pensamento representacional, sendo considerado competente se alcançar essas expectativas, acertando o que lhe é conferido, ao reproduzir o discurso padronizado.

Essa dinâmica de pensamento prevalece, também, em algumas instituições de ensino superior que, por buscarem atender alguma demanda do mercado, formam um padrão de aluno e de aprendizagem. Esse sujeito, após sair da universidade, continua uma constante atualização de saberes, visando à quantidade de informação. Compõe, conforme Jorge Larrosa nomeia, uma formação permanente e acelerada, que utiliza o tempo como uma mera mercadoria, passando pelos acontecimentos ao longo da formação. Pouco se vive a experiência.

Nesses ambientes, lidar com o fracasso e com o erro, muitas vezes, é algo raro. O que impera nessa perspectiva é a idealização da vida de acordo com o exemplo proposto.

O indivíduo menos atento a essa dinâmica da vida contemporânea acaba sendo capturado pelo sistema produtor da subjetividade em massa, disseminado pelas instituições de ensino, midiáticas, entre outras. Normalmente, sem se dar conta, reproduz pensamentos superficiais, comporta-se de maneira padronizada, sendo inábil para sentir e produzir inéditas possibilidades de experiências. Para produzir um percurso singular.

Félix Guattari sugere, para aqueles que não querem cair nas armadilhas dos sistemas dominantes, a procura de antídotos para a uniformização midiática e manipulações de opinião [33] GUATTARI, 1990, p.16, *c*riar um antídoto para buscar reinventar a sua relação com a vida. Um contraveneno, para curar o homem da domesticação de pensamento e deixá-lo mais atento às tramas existenciais, que pode ser encontrado na arte (a música, a literatura e o cinema). Trata-se de encontrar meios de construir uma vida singular para evitar "viver a vida de todo mundo", como

Deleuze exorta. Uma escrita pode ser um caminho.

Uma experiência cartografada

Escrever sob a orientação das Filosofias da Diferença foi um desafio e uma aventura. A escrita, por diversas vezes, parecia uma grande engrenagem entrevada. Procurava-se as palavras, ao contrário do que desejava, surgiam somente as que direcionavam a outra lógica de pensamento, que, com afinco, estava entranhada na pesquisadora.

Escrever fora da ordem habitual, requereu do corpo uma alta energia para criar estruturas frasais, ao ponto de trazer um grande desequilíbrio para o corpo. Levando-o a traçar uma linha de morte, como dizem Deleuze e Guattari.

A experiência proporcionada pelas Filosofias da Diferença e pela composição de uma prática cartográfica requereram um exercício que está além do bem escrever. Nada tem a ver com o domínio da gramática tradicional. Construímos casulos na escrita com as verdades que carregamos. E, às vezes, nem sabemos o motivo pelo qual tomamos posse desse modelo de escrever, incorporando discursos de verdades que nem se quer são nossos.

O caminhar na cartografia compôs um artístico modo de ler e de escrever. Experimentava-se com obstinação o que se lia e lia-se com leveza e cuidado o que experimentava, constituindo uma performance através de uma escrita. Só depois de sentir as intensidades dessas relações é que conseguia dar corpo a uma matéria em forma de um escrever.

Perante a essa nova maneira de se relacionar com o texto, desfrutava-se dos conceitos de forma ética. Nesse traçar de pensamento, não há nenhuma palavra e nenhum conceito que não tenham sidos acolhidos por um motivo específico. Cada conceito era encaixado somente se, portador, fosse de um fio que o ligasse a outro pensamento.

Essa postura foi assumida de maneira criteriosa e firme, pois nesse tipo de pesquisa, não é o conceito que sustenta o texto. É a experiência do pesquisador que sustenta o conceito acolhido no texto. Ocorreu uma entrega de *corpo-e-língu*a para viver uma escrita que assumiu várias substâncias, como Rolnik sugere. Por vezes, densa. Por outras, cristalina. Por outras, maleável. Por tantas outras vezes, fragmentada. Rachada. Fora do eixo. Desarticulada. Uma escrita que quebrava a linearidade da oração, do próprio texto, do pensamento, que rachava, desfigurava o rosto do escritor e solicitava, do leitor, uma capacidade de ler com os olhos, com os ouvidos, com a pele, com o corpo seu e o do outro. Uma escrita desenhada para um povo que está por vir.

Uma escrita e uma pesquisa tecidas por várias vozes que tornaram visível algumas texturas de pensamentos. Vozes que se encontraram, palavras que se entremearam, dando corpo a um novo texto, que, dependendo da maneira como fosse lido e por quem fosse lido, produzia um determinado sentido.

Trata-se aqui de um trabalho que materializou um mapa que se delineou na constituição de percursos singulares, feitos de sinuosas curvas que impediram o pesquisador de ver o que estaria por vir. Só foi possível experimentar o "não saber", após fazer a curva, quando o corpo deslocava sua força para uma direção que lhe levara ao encontro daquilo que, ainda, era desconhecido. Em suma, através dessa prática de pesquisa, realizou-se um acompanhamento de uma experiência formativa, a qual se compôs por meio de uma escrita em processo de formação e de transformação.

REFERÊNCIAS

[1] KASTRUP, Virgínia (orgs). *Pistas do método da cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, Porto Alegre, Sulina, 2009, p.11.

[2] KASTRUP, Virgínia (orgs). *Pistas do método da cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, Porto Alegre, Sulina, 2009, p.17.

[3] BUENO, Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa.* São Paulo: FTD, 2007, p.16.

[4] DELEUZE, G; GUATTARI, F.. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Ed 34, 2007, p.16.

[5] GALLI, Mara. F.; NASCIMENTO, Maria. L.; MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença:* um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.101.

[6] ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007, p.65.

[7] GALLI, Mara. F.; NASCIMENTO, Maria. L.; MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença:* um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.101.

[8] DELEUZE, G; GUATTARI, F.. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Ed 34, 2007, p.36.

[9] GALLI, Mara. F.; NASCIMENTO, Maria. L.; MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença:* um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.101.

[10] DELEUZE, G; GUATTARI, F.. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Ed 34, 2007, p.19.

[11] ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007, p.66.

[12] DELEUZE, G; GUATTARI, F.. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Ed 34, 2007, p.18.

[13] DELEUZE, G; GUATTARI, F.. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Ed 34, 2007, p.25.

[14] KASTRUP, Virgínia (orgs). *Pistas do método da cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, Porto Alegre, Sulina, 2009, p.11.

[15] ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007, p.67.

[16] ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007, p.65.

[17] KASTRUP, Virgínia (orgs). *Pistas do método da cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, Porto Alegre, Sulina, 2009, p.40.

[18] KASTRUP, Virgínia (orgs). *Pistas do método da cartografia:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, Porto Alegre, Sulina, 2009, p.42.

[19] ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007, p.65.

[20] DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Kafka*. Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1997, p.25.

[21] DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica.* Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997, p.11.

[22] DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica.* Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997, p.115.

[23] DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007, p.112.

[24] DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007, p.110.

[25] ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007, p.11.

[26] ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007, p.65.

[27] ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007, p.65.

[28] LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação.* Jan/Fev/Mar/Abr/ 2002, nº19.

[29] LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação.* Jan/Fev/Mar/Abr/ 2002, nº19, p.25.

[30] LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação.* Jan/Fev/Mar/Abr/ 2002, nº19, p.24.

[31] LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação.* Jan/Fev/Mar/Abr/ 2002, nº19, p.21.

[32] LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação.* Jan/Fev/Mar/Abr/ 2002, nº19, p.21.

[33] GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990, p.16.

AS METÁFORAS E A SIMBOLOGIA EM MOBY DICK: UMA REFLEXÃO EXISTENCIALISTA

METAPHORS AND SYMBOLOGY IN MOBY DICK: AN EXISTENTIALIST REFLECTION

Karina Moraes Kurtz[a]

[a] *Estudos Literários/Programa de Pós-Graduação em Letras//Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), kakakurtz@gmail.com*

RESUMO

O trabalho a seguir pretende realizar uma análise sucinta das principais características da obra *Moby Dick*, do autor Herman Melville. Abordando o seu contexto histórico, alguns dos principais personagens, a variedade étnica, principais símbolos, metáforas e questões filosóficas que surgem visivelmente ao longo da narrativa, relacionando com reflexões atuais sobre a vida, religião e moral, existência humana e natureza. O desenvolvimento do trabalho procurou ater-se a esses detalhes principais, encontrando conexões com reflexões atuais, do passado e questionamentos futuros com relação ao homem e a busca pela identidade, devido ao grande número de metáforas e símbolos presentes na leitura, o que caracteriza a grandiosidade e o mistério dessa obra literária considerada como literatura metafísica. O trabalho é concluído com reflexões a respeito da análise das interpretações possíveis encontradas no material selecionado e sua relação com a filosofia e psicologia atual na busca de encontrar respostas para as questões abordadas por Melville. A análise conduz a uma melhor compreensão não apenas do romance em si, mas sobre a própria existência humana como um todo.

Palavras-chave: Moby-Dick; Melville; Simbologia; Literatura-Metafísica.

ABSTRACT

The following work intends to make a brief analysis of the main features of Moby Dick, by Herman Melville. Approaching its historical context, some of the main characters, ethnic variety, main symbols, metaphors and philosophical issues which appear visibly throughout the narrative, relating those to current reflections on human life, religion and morality, human existence and nature. The development of the work sought to stick to these main details, finding connections with current reflections of the past and future questions regarding man and the search for identity, due to the large number of metaphors and symbols present in the reading, which characterizes the grandeur and the mystery that surrounds this literary work considered as metaphysical literature. The work is concluded with reflections about the analysis of the possible interpretations found in the selected material and its relation with the current philosophy and psychology, in order to find answers to the questions approached by Melville. The analysis leads to a better understanding not only of the novel itself, but human existence in general.

Key-words: Moby-Dick; Melville; Symbology; Metaphysical-Literature.

Introdução

A presente análise pretende explorar algumas questões simbólicas através de uma abordagem psicológica da obra "Moby Dick", do autor Herman Melville. Analisando não só o contexto em que se passa a história, porém, suas características principais, como personagens, objetos e possibilidades de representações destes símbolos contidos na obra em virtude desse impressionante exemplo da literatura americana, com que Melville a escreve de maneira absolutamente bela e controla o leitor ao mesmo tempo que lhe fornece informações ao longo da leitura, de próximos acontecimentos. Em outras palavras, é uma obra que jamais deverá ser esquecida.

> Escrever. Já não bastava ler. Não bastava a fruição do texto que o afogava, que o fazia naufragar na textura literária. Era preciso aventurar- se, arriscar-se à palavra. Era preciso fazer-se máquina de escrita. E Ahab era a palavra mágica. Ahab. Força, potência que o impelia e o invadia de tantas e estranhas sensações. Ahab era a condição necessária para seu gesto. Ahab se tornava devir que o aproximaria perigosamente do experimentar literário. Mas Ismael era quem o mantinha na borda do precipício textual. Prudência, uma voz insistia. [MARTINS e FARINA, 2011, p.29 e 30]

Para a realização do mesmo foram lidas e utilizadas as seguintes versões: uma original (em inglês) e uma traduzida, é importante mencionar que para as referências que serão citadas no decorrer da análise, serão acrescidas também da respectiva tradução para a melhor compreensão de todos os leitores. Durante o texto, conforme penso ser necessário, utilizarei trechos do texto original, colocando as suas respectivas traduções em notas de rodapé numeradas.

O trabalho constitui de Introdução, uma breve história da vida do autor, um resumo da obra, logo em seguida um tópico sobre os principais símbolos contidos na história, como o navio, o capitão Ahab, a baleia branca, entre outros, as considerações finais e as referências citadas neste trabalho.

Desenvolvimento

Neste tópico serão abordados questões importantes para o leitor que permeiam a obra, como um breve resumo do autor da obra trabalhada, uma breve apresentação da baleia e sua representação na obra e os simbolismos presentes no texto de Melville, todos separados em subtópicos.

Herman Melville

O autor nasceu em NY, EUA, em 1º de agosto de 1819. Em 1826, Melville passou por uma febre escarlatina (geralmente decorrência de faringite), que lhe deixou com a visão prejudicada. Filho de uma família abastada, até uma decadência financeira, culminando com a morte do pai em 1832. O irmão mais velho, Gansevoort, assumiu os negócios da família até que Melville se uniu ao irmão dois anos mais tarde, precisando interromper os estudos para ajudar a sustentar a mãe e mais sete irmãos, retomando os seus estudos mais tarde.

Em 1935, Melville retornou os estudos e se tornou parte integrante de um grupo de debate, se tornando professor, porém, ficou infeliz no cargo e abandonou o mesmo. Em 1937 os negócios vieram a falência total, e seu irmão mais velho conseguiu um cargo para Melville como *cabin boy* (garoto do convés) em um navio mercante. Em 1839 embarcou como ajudante no navio mercante St. Lawrence e em 1841, no baleeiro Acushnet, a bordo do qual percorreu quase todo o Pacífico. Em 1846, publicou sua primeira obra, um bestseller, Typee, baseado nessa última viagem, em que ficou meses morando com uma tribo canibal nativa na Polinésia, os Typees. No mesmo ano entrou para o navio baleeiro Lucy Ann, australiano, como no entanto, se uniu a um motim e acabou preso no Tahiti, escapando sem dificuldades e retornando para casa. No final desse ano, ele se registrou como arpoador no navio "Charles & Henry," em sua última viagem baleeira, saindo de Nantucket (MA) mesmo local de partida do livro "Moby Dick"), passou algumas meses no navio e desembarcou no Havaí, realizou outros serviços e só conseguiu retornar para casa em 1844. Casou-se com Elizabeth Shaw em 4 de agosto de 1847.

Foi um escritor do Renascimento Americano, que marca o movimento literário dos anos 1830 a 1860, aproximadamente, antes da Guerra Civil Americana (1861-1865). Outros escritores do mesmo período foram: os humoristas da época, os clássicos New Englanders (Henry Wadsworth Longfellow, Oliver Wendell Holmes), Herman Melville, Walt Whitman. Um período conhecido também por seu transcendentalismo, uma literatura rica, repleta de personagens, descrição da pátria e sua natureza, principalmente depois da Revolução Americana (1775-1783) e da Guerra de 1812 (1812-1815), onde estavam em guerra França e Grã-Bretanha (Escócia, Inglaterra e País de Gales), e uma nação não queria que os EUA tivessem negócios com a nação contrário, afetando diretamente os navios mercantes. Com o Tratado de Gante (Ghent), as nações entraram em acordo em manter a situação mercantil marítima do período anterior a 1812.

> O Romantismo, corrente literária que durou do século XVIII até o XIX, chegou aos Estados Unidos quando o país alcançou a independência, em 1776. Com o desejo de definir a identidade norte-americana, autores como Edgar Allan Poe, Nathaniel Hawthorne e Herman Melville criaram personagens que foram de encontro aos tradicionais protagonistas ingleses, geralmente pertencentes à classe econômica mais pobre, que ascendem socialmente no decorrer dos enredos. Além disso, a natureza passa a ser o pano de fundo da maioria dos romances românticos, e a busca pelo autoconhecimento, o maior objetivo. [MACEDO, 2014, p.9]

Seus livros Typee e Omoo receberam grande sucesso de crítica no início de sua carreira, diferentemente dos trabalhos seguintes que foram mal recebidos pelo público e pela crítica, por exemplo, Moby Dick. Faleceu em 28 de setembro de 1891 de dilatação no coração, sua notícia não foi divulgada, suas últimas obras já não recebiam tanto mérito ao final de sua vida.

> A obra-prima de Melville só obteve o merecido reconhecimento muitos anos depois, na segunda década do século XIX. Isso porque a obra estende-se além da ação dos acontecimentos. A princípio parece apenas um romance cheio de aventura, porém é perceptível uma profunda contemplação sobre a vida e sobre a condição humana. O autor discorre sobre uma diversidade de temas e ela acaba por tornar-se uma obra metafísica14. Metafísica porque busca a essência das coisas. [MACEDO, 2014, p.18]

Moby Dick – a baleia branca

O narrador (ora em 1ª pessoa, ora em 3ª) é um jovem chamado Ishmael que narra a sua trajetória ao longo do navio baleeiro Pequod, saindo de Nantucket (Massachusetts, EUA) para uma viagem em busca de espermacete e outros derivados da caça a baleia. Essas viagens tem por costume durarem em torno de três e quatro anos, pois os navios costumam fazer o retorno no Cabo Horn ou até mesmo no Cabo da Boa Esperança, e retornam para casa após encherem o porão do navio com barris de espermacete[18], âmbar gris[19] e outros derivados na caça baleeira.

O narrador, Ishmael decide se aventurar pelo mundo através da caça baleeira, e antes de partir em um navio, no porto de Nantucket, local de imensa movimentação de navios baleeiros em sua época, conhece o ex canibal Queequeg, e sua divindidade de madeira, Yojo. Queequeg pede a Ishmael e escolha o navio o qual ambos deverão embarcar. Com isso se tornam grandes amigos. Ao embarcar junto com todos os outros tripulantes, passam-se uns dias até que Ahab, o Capitão, se mostre presente para a sua tripulação. Durante a viagem a tripulação toma conhecimento sobre o propósito real do navio, Pequod, porém, ninguém prepara ou realiza um motim, com tementes de seu capitão, ou respeitosos. Encontram vários navios baleeiros no

[18] Espermacete: O caxalote possui, na cabeça, uma substância líquida semelhante a cera, de cor leitosa: o espermacete. Os primeiros baleeiros acreditavam ser o esperma da baleia devido a sua aparência, no entanto descobriu-se que assemelha-se a um "óleo", há cerca de 2000 L acima do crânio da cachalote, na cabeça, que compreende um terço do tamanho da cachalote. Este se solidifica em torno dos 30º C. Foi um produto de extrema importância para iluminação de casas, ruas, etc. Ainda hoje é utilizado em produtos cosméticos.

[19] Substância sólida, gordurosa e inflamável, retirada do intestino da cachalote, foi muito utilizada como fixante de perfumes. É uma secreção biliar.

caminho, alguns deles avistaram a baleia branca, próximo do final da narrativa, deixando Ahab ainda mais irado, apressado e ao mesmo tempo, temeroso do temível encontro, que não resta dúvidas, desde a primeira página, mantém uma certeza assustadora no leitor de que ocorrerá, mais cedo ou mais tarde. Um dos navios encontrados está sofrendo um motim, por um jovem que se diz messias, enviado de Deus, seu nome é Gabriel, profetizando, verdadeiramente ou não, um fim trágico para Ahab, assim como seu parse, Fedallah, que profetiza um final onde haverão dois caixões. O último navio com quem falam antes dos três dias finais, será com o navio "Rachel", onde o capitão perdeu seu filho em um bote atrás de uma cachalote, este pede auxílio para procurar o menino por apenas 48h, velejarem em linhas paralelas para cobrir o espaço que o menino possa estar à deriva, porém Ahab nega-se.

É importante mencionar que Queequeg adoece gravemente na metade do caminho, sendo necessário a construção de um caixão para este, que no fim, termina sobrevivendo à febre. O caixão de Queequeg é transformado em um "bote" salva-vidas. Após os três últimos dias de caçada à Moby Dick, esta rompe o casco do navio, causando um naufrágio, Ahab neste momento percebe, que o segundo caixão vem a ser o seu próprio navio. Apenas Ishmael sobrevive, ressurgindo das profundezas, se agarrando ao caixão salva-vidas, ficando à deriva, sendo socorrido pelo Rachel.

Em meio a descobertas, o narrador proporciona longos manuais a respeito da constituição anatômica externa e interna de vários tipos de baleias conhecidos em sua época (século XIX), seu comportamento, fala a respeito do louvor da profissão e de sua necessidade diante do contexto da época, bem como de pintores que retratavam esses "monstros marinhos" em seu período. Tudo isso a bordo de um navio que tem como capitão um homem ditador que duela com seu lado racional e emocional, chamado Ahab, que tendo perdido uma das pernas para uma baleia branca de tamanho desproporcional, pretende realizar essa viagem com o intuito de vingar-se da mesma, custe o que custar.

> Moby Dick, de Herman Melville, possui uma gama de sentidos inclassificáveis. Entretanto, a questão do morrer e do renascer aparece por toda a obra. Um caixão que, antes de conduzir para a morte, da morte, reconduz a vida ao mundo. No entanto, não se furta de permitir, da beirada do precipício, a visão do vórtice: a voragem assustadora e sensual das forças do caos. [MARTINS e FARINA, 2011, p.25]

O narrador conta toda a sua história através de muitas metáforas, simbolismos, lendas e rituais pagãos, referências bíblicas do velho testamento, reflexões acerca dos mais variados assuntos da vida humana, incluindo astrologia e um pacto com o demônio.

> MD não é um simples romance de aventuras. De fato, é difícil classificar que tipo de obra é MD. Não se trata de romance de viagem, nem de um drama (é possível afirmar que MD tem cores de tonalidades shakespeareanas, devido à sua intensa carga dramática) nem de um romance psicológico (ainda que seja possível, mesmo necessária, uma interpretação psicológica da narrativa), mas, ao mesmo tempo, combina todos esses elementos, e vários outros. [CALDAS, p.167, 2004]

Ao mesmo tempo que fala da fúria e da agressividade da monstruosa baleia branca, é possível notar as mesmas características no capitão do navio, que salvo raras exceções, dúvida de si mesmo. Portanto, percebe-se de maneira clara, que a linha entre racionalidade humana e instinto animal se torna praticamente invisível, uma vez que a baleia está apenas se defendendo, e o capitão busca uma vingança sob um animal que não tem controle sob suas atitudes. Tornando o próprio capitão Ahab, um animal movido a instinto e emoção, colocando sua tripulação inteira em risco, desde que possa cumprir sua missão de vingar-se.

Uma das frases mais clássicas de toda a literatura estrangeira, "Call me Ishmael."[20] [MELVILLE, 1851, p.22], refere-se ao narrador da obra, que em certos momentos ocorre em primeira pessoa, ora em terceira,

[20] "Podes me chamar de Ismael." (GUARNIERI, 2017, p.15]

desaparecendo por completo de cena. No Gênesis, Ismael era filho de Abraão com a serva Agar. Agar foi expulsa após o nascimento de Isaac, que herdou o pacto do Senhor com seu povo, em vez de seu meio-irmão mais velho. Ismael é banido para "o deserto de Beer-Sheba", enquanto o narrador de Moby Dick vaga, em suas próprias palavras, "no deserto das águas", transformando sua identidade e desencontrando-se de si mesmo. Na Bíblia, o deserto é um cenário comum onde os profetas recebem visões. Em MD, Ishmael vai para o mar em busca de *insights*.

> Here, Ishmael admits to the human need for salvation from the pressures and restrictions of everyday life. What makes him different from the other sailors, however, is his orphan status. Ishmael has no family and therefore feels that if he cannot find love and acceptance on land, he will find it on the ocean. This idea brings him to pack up and spend the night at the same inn as Queequeg. Indeed, in the beginning stages of the novel, Ishmael does find an accepting family in Queequeg after the initial shock of the harpooneer's differences has worn away. [FALLER, 2013, p.79][21]

Diante desta referência, ao analisar a referência do nome do narrador, podemos partir do pressusposto que ele seria semelhante a um príncipe abandonado, filho indesejado e bastardo, um herói anônimo, na sombra de alguém maior.

> No romance Moby-Dick, o narrador começa: "Call me Ishmael". É um observador e diz: "sou/estou descentrado, não estou em mim", uma declaração que denota a falta de senso ou de direção, e elementos como o mar e a água aparecem como escape. O mar como extensão da terra mostra a extensão da própria vida. É narciso que vê algo que não se pode ver ou agarrar. E a questão do privado tornado público, Kant dizendo que é através da arte, do sublime, que se pode aproximar desse algo que não é conhecido plenamente. [NUNES, 2004, p.6]

E com isso, adentro no personagem "Queequeg", um ex integrante de uma tribo canibal, que abandonou sua tribo, na ilha de Rokovoko, que não se encontra em nenhum mapa, deixando de ser um futuro chefe e comandante de sua tribo para fugir com um navio e viver da caça baleeira como eterno pagão e na função de arpoador, aquele responsável por lançar o arpão contra a baleia. Ishamel e Queequeg desenvolvem uma grande amizade, apesar de muitos estudiosos discutirem se há a presença ou não de homossexualidade na narrativa, pelo fato de ambos dividirem um leito várias vezes, o próprio narrador, Ishamel, explica que isto é fato corriqueiro principalmente em navios. Sabemos também que sendo a obra escrita em um período onde não havia interepretações errôneas, e aos homens melhores amigos e íntimos era completamente normal dividirem uma cama junto em pousadas, e no mar, por exemplo. Com relação a Queequeg e Ishamel:

> [...] o narrador encontra-se com aquele que viria a formar consigo "[...] um casal aconchegante e amoroso" [...] A rigor, Ishmael doravante insistirá nessa cumplicidade instituída não pelo conhecimento mútuo, mas sim pela condição de exílio e de estranhamento partilhada por ambos [...] Isso que derrete no narrador é a linha divisória que demarca os limites entre o 'eu' e o 'outro' e que, uma vez desfeita, aciona um descontrole narrativo e textual marcado pela presença de 'consciências múltiplas' não só 'equipolentes' – como no caso da leitura bakhtiniana de Dostoiévski. [CECHINEL E CABRAL, p. 52 e 53, 2015].

Outros personagens importantes mencionar são: Peleg e Bildad (ambos comandantes que aparecem muito pouco na narrativa pois não embarcam), Elijah (mendigo que profetiza alguns sinais da viagem antes do navio partir), Tashtego (arpoador pele-vermelha), Dagoo (arpoador negro e selvagem), Starbuck (1º piloto, o reflexo de Ahab, a sua imagem invertida, demonstra sensatez, equilíbrio, preocupação com a tripulação e seu capitão

[21] "Aqui, Ismael admite a necessidade humana de salvação das pressões e restrições da vida diária. O que o torna diferente dos outros marinheiros, no entanto, é seu status de órfão. Ismael não tem família e, portanto, acha que, se não puder encontrar amor e aceitação em terra, ele a encontrará no oceano. Essa ideia o conduz a fazer as malas e passar a noite na mesma estalagem que Queequeg. De fato, nos estágios iniciais do romance, Ishmael encontra uma família acolhedora em Queequeg depois que o choque inicial das diferenças do arpoador já desapareceram." [tradução minha]

desestruturado), Stubb (2º piloto), Flask (3° piloto), Fedallah (um parse zoroastra)[22], o carpiteiro, o ferreiro, e Pip (um menino magro e negro, ajudante de convés, que no final da trama, escapa à morte, renascendo das águas e trazendo reflexões sobre a vida provocando um certo sentimentalismo em Ahab, que torna Pip seu protegido).

> Os vários personagens de MD formam um mosaico humano muito rico em variação e densidade. No plano da narrativa, é difícil analisar quem verdadeiramente é o herói da trama – na verdade, é difícil saber se há um herói em MD. Seria Ishmael, o narrador testemunha de MD, o herói? Ou seria o destemido (porém derrotado) Capitão Ahab o herói, um símbolo da luta humana contra forças que lhe são infinitamente superiores? Se essa leitura for a preferida, Ahab poderia ser entendido como uma espécie de "figura" (Auerbach) de Prometeu. [CALDAS, p.168, 2004]

O simbolismo em Moby Dick

Neste tópico pretendo manter a análise sob três personagens principais, o navio, o capitão e a baleia branca e outros simbolismos que se destacam ao longo da narrativa. Visto como um veículo de locomação, que movido pelas emoções de fúria, ódio, vingança, derramamento de sangue em nome do diabo, indica um futuro trágico (assim como o homem e sua mente). De acordo com Caldas [2004, p.171], o Pequod "é como um microcosmo a navegar pelo mar da vida, transportando pessoas das mais diversas nacionalidades e tendências religiosas. Na verdade, o Pequod transporta a humanidade pelo oceano da existência." E, conforme citado anteriormente, o Pequod acaba se revelando o segundo caixão do qual o parse Fedallah alertou Ahab durante o percurso, nos conduzindo a imagem final de Ishmael, salvo pelo caixão de Queequeg, flutuante, único sobrevivente de toda a tragédia (importante ressalta que, premeditada), o caixão acaba sendo um forte símbolo para vida e morte, e salvação pelo cristianismo. Embora toda a narrativa mostre que, em meio a tantas religiões, nenhuma reza é forte o suficiente contra o monstro ao qual a tripulação está destinada, o caixão utilizado em funerais cristãos, se revela única opção como salvação [CALDAS, 2004].

> Pequod, navio antigo, leva a tripulação em busca da grande Baleia. Da mesma forma as palavras, na tentativa de instaurarem o simbólico quando endereçadas a alguém, passam pelo processo de compreensão de sujeitos investidos de psiquismo. A metáfora com o navio ultrapassa seu sentido da caça pura e simples, dirige-se na analogia de um esquife, mortalha negra para qualquer possibilidade de mudar seu rumo. Devemos isso à obstinação do capitão da embarcação, Ahab, e à incansável correspondência interpessoal de Melville. [KETZER e SOUSA, 2012, p.276]

É válido mencionar que a história de Melville tem inspiração no naufrágio do baleeiro Essex, que saía de Nantucket, e naufragou em 1821, causado por uma cachalote. Esse acontecimento acabou fazendo com que diversas outras histórias surgissem no mesmo período, principalmente dos sobreviventes. De acordo com Macedo [2014, p.9 e 10]:

> A primeira delas, inclusive, foi escrita pelo próprio Owen Chase1 logo após o seu retorno a Nantucket, intitulada *The Wreck of the Whaleship Essex (1821)*, além da versão de Thomas F. Heffernan, *Stove by a Whale*, de 1981. O historiador norte-americano Nathaniel Philbrick também escreveu sobre essa tragédia, na obra *No Coração do Mar*, datada de 2001, que conta em detalhes como aconteceu o incidente, além de como foi a luta pela sobrevivência da tripulação, que durou mais de 90 dias.

A história explora não apenas conflitos externos mas também internos, entre a própria condição humana e sua missão, o porquê do homem estar na Terra, o conflito não apenas entre Ahab e um monstro, mas o monstro dentro si e uma realidade distorcida, ocupada pela baleia, ambos comparados muitas vezes

[22] Um parse segue os ensinamentos de Zaratustra (Zoroastro). Parse é também a língua dos persas. O Zoroastrismo ou Mazdeísmo é uma religião monoteísta, que acredita na eterna luta entre o bem e o mal, dia do juízo final e o julgamento dos humanos, bem como em um lugar após a morte.

como uma divindade ou até mesmo um demônio. Tudo isso faz parte de elementos naturais, onde pode-se interpretar como sendo uma luta constante entre razão e emoção, ou por exemplo, entre o homem e a natureza, essa compreendendo tudo aquilo que é misterioso, mágico, e divino ao mesmo tempo. De acordo com Macedo [2014, p.29], os homens dependiam da caça a baleia para seu sustento, necessitavam da bondade da natureza em lhes permitir caçar e retornar aos seus lares, "no caso de Ahab, ao ficar preso na baleia pelo seu arpão e ir junto com ela para o fundo do mar, há um fechamento do ciclo da vida, ele "retorna à mãe".

> É disso que Melville faz Ahab falar. É isso que Ahab vem a ser. Fluxo constante do movimento da vida, movimento que se desprende e retorna às forças marinhas, abissais e insondáveis do mar, de *Moby Dick*, da literatura, do enunciado, da proposição, do caos e do pensamento. Atravessando com seu corpo textual, através de naufrágios, lugares de uma "impossibilidade" contestada. [MARTINS e FARINA, 2011, p.22]

A baleia é deformada, repleta de marcas de batalhas antigas e inclusive, rugas, o que sugere a idade da baleia e sua alta capacidade em combate, quase como se fosse imortal, como é descrita no romance, quando comparada a uma divindade ou ao próprio demônio. Ela representa o mal, a onipotência, o poder, mas também, o mistério, e um certo equilíbrio, como é visto no final do romance.

> Moby Dick é apresentada como um ser misterioso, silencioso e poderoso, que reina absoluto nos mares, que não se pode compreender – e muito menos dominar. Um ser com grande antiguidade, e, até mais que isso, a descrição parece apontar para um ser com divindade. [CALDAS, p.172, 2004]

Segundo a descrição de Ishmael, a respeito do leviatã, demonstram a magnitude, o medo e ao mesmo tempo, o respeito que nosso narrador tem pela natureza e pelos seus "filhos":

> […] the mightiest animated mass that has survived the flood; most monstrous and most mountainous! That Himmalehan, salt-sea Mastodon, clothed with such portentousness of unconscious power, that his very panics are more to be dreaded than his most fearless and malicious assaults! [MELVILLE, 1851, p.132 e 133][23]

Para Ahab, ela é vista principalmente como um obstáculo, visto que esta lhe ceifou a perna, destruindo seu prospecto de futuro ao lado da família e como baleeiro, e a prótese que este usa é feita do próprio osso de baleia, como se ele fosse parte monstro, fosse parte de tudo aquilo que ele deseja dominar e caçar, destruir; em alguns momentos, a trama sugere que enquanto Ahab não destruir Moby Dick, ele não conseguirá nem mesmo viver. De acordo com Nunes [2004, p.7] "a questão que se apresenta é que a fusão dos corpos é a imperfeita complementariedade tanto dentro quanto fora do self."

> O questionamento da identidade não é apenas um tema persistente em Moby-Dick, mas o seu assunto. Existe a idéia de que os corpos são incompletos e que a sua incompletude estaria ligada à invisibilidade de sua essência. Melville apresenta a questão da busca de identidade na personagem de Ahab. E Moby Dick seria esta identidade, a perna que ele perdeu. A baleia completaria Ahab. (NUNES, 2004, p.6]

O próprio oceano em si atua como um símbolo, uma vez que o leitor realiza a ligação entre as imensas histórias religiosas sobre profetas que vão em direção do deserto em busca de respostas, ou que até mesmo se tornam profetas nesses desertos; é impossível não perceber a ligação entre um personagem chamado Ishmael, que por si só possui uma grande carga bíblica, aventurando-se em um

[23] "[...] a mais poderosa massa viva que sobreviveu ao dilúvio; mais monstruosa e mais montanhosa! Aquele himalaico mastodonte do mar, vestido com tal portento de poder inconsciente, cujos pânicos devem ser mais temidos que seus ataques mais maliciosos e destemidos!" (GUARNIERI, 2017, p. 47].

navio desconhecido ao longo do horizonte do oceano, sem rumo, uma paisagem que se mostra enalterada e mortal. Como um deserto, por onde vagam os profetas em busca de respostas, assim como os loucos, e ficam perdidos em busca de miragens. Tomado pela água, que é o elemento simbólico para emoção.

> Why upon your first voyage as a passenger, did you yourself feel such a mystical vibration, when first told that you and your ship were now out of sight of land? Why did the old Persians hold the sea holy? Why did the Greeks give it a separate deity, and own brother of Jove? Surely all this is not without meaning. And still deeper the meaning of that story of Narcissus, who because he could not grasp the tormenting, mild image he saw in the fountain, plunged into it and was drowned. But that same image, we ourselves see in all rivers and oceans. It is the image of the ungraspable phantom of life; and this is the key to it all. [MELVILLE, 1851, p.25 e 26][24]

E por último, selecionei durante as leituras realizadas, como símbolo que denuncia os desesjos de Ahab, seu arpão, forjado sob o fogo com o sangue da tripulação, literalmente, como uma metáfora para a navalha de Ockham:

> Para o filósofo, só se pode conhecer a verdade sobre uma coisa na medida em que conhecemos os fatos presentes que a geraram. Aqui surge com clareza o método, "navalha" para cortar as explicações excessivas. O excesso não pode ser entendido senão como um problema para a explicação, pois não permite que se chegue a um suficiente fim. [...] As lágrimas de Ahab expressam o alívio imediato, escoamento do traumático pelo universal da palavra [...] Com ele, caem por terra os sonhos de uma vida familiar e a simples imagem de Moby Dick como um conflito necessário para seguir o rumo do Pequod para recriar o cotidiano. Talvez haja aqui o grande traço triunfal da escrita trágica, não a aniquilação de sua tripulação por um desvio insano de moral, mas antes sua arrogância que o cega com empáfia. [KETZER E SOUSA, p. 281, 2012]

Ou seja, aquele por quem o leitor crê, ser o antagonista, ele pode ser ao mesmo tempo um herói trágico, como visto nas peças de Shakespeare, como Macbeth, que comete atrocidades para se manter no trono de rei da Escócia, usurpado por ele, após assassinar o rei, os guardas do rei, um amigo oficial do reino, e a família inteira de um oficial. Pode parecer imensamente mais cruel que nosso Ahab, no entanto, Ahab não se importa, desde o início do trajeto em arriscar a vida de pelo menos, trinta homens que perderão suas famílias para sempre, em busca de uma vingança descabida de razão, ou não? A vingança de Ahab pode simbolizar um desfecho, bem como um recomeço, uma passagem para outro mundo, visto que sua vida na Terra foi infeliz.

> A baleia Moby Dick personifica, para Ahab, todos os obstáculos que o impedem de ser o que ele acredita que poderia ser. O cetáceo se torna um muro, uma parede que deve ser encontrada e destruída para que ele, Ahab, consiga finalmente ultrapassar os limites que sua existência lhe infringe. Todavia, Moby Dick não é só o muro. A baleia gigante também está conectada com o próprio caos, com o fluxo caótico. Ao enfrentar a baleia-muro, Ahab é absorvido pelas forças alucinantes desse caos. Ahab acaba tornando-se fluxo dessa força que o acolhe. [MARTINS e FARINA, 2011, p.27]

Ou simplesmente é o anti-herói da história, um louco sem razão, movido apenas pela emoção, sem contar perdas e danos? Acredito que, após a leitura das obras e das referências utilizadas na presente análise, Ahab assim como Macbeth, se culpa e sente remorso por tudo que faz, isso é demonstrado ao longo da narrativa, porém, de maneira explícita no final do livro, deixando o leitor também perdido com relação a própria luta entre razão e emoção que ocorre na narrativa.

[24] "Em tua primeira viagem como passageiro, por que sentiste tamanha vibração mística, quando descobriste já não ser possível avista a terra? Por que razão os antigos persas consideravam o mar como sagrado? Por que os gregos lhe conferiram uma divindade específica, o próprio irmão de Júpiter? Certamente tudo isso tem um significado. E ainda mais profundo é o sentido da história de Narciso, que por não conseguir agarrar a suave e atormentada imagem que viu na fonte nela mergulhou e se afogou. Mas vemos essa mesma imagem em todos os rios e oceanos. É a imagem do inapreensível fantasma da vida; e essa é a chave de tudo," (GUARNIERI, 2017, p.16] [SIC]

> "Consideramos como hamartia a falha trágica do herói que, ao ver-se entrelaçado pela investigação de sua história, dá-se conta dos erros e entra em um processo de embate com um real que o determina. Ahab teme de fato. Não seria este temor o que o leva a ferir a Baleia com seu arpão? Percebemos a busca desesperada de um lugar que tenta suprir uma indeterminação no sujeito. O arpão é a própria formação do sentido da onipotência; o devaneio é o sinthome [...] O poder ao qual a história nos remete desvela forças antagônicas, podendo ser interpretado como um domínio das determinações do real na compulsão à repetição transbordando por sobre o sujeito, que se vê jogado contra a tempestade e o destino sem poder interromper este chamado. Ahab exerce poder e controle sobre a tripulação, tentando lidar com a angústia do deslizamento de sua razão, ligando-se ao imponderável da linguagem divina, à espera de uma enunciação possível." [KETZER E SOUSA, p. 282-283, 2012]

No final do romance, Ahab chora debruçado sobre a amurada do navio, e Starbuck ao perceber isso tenta convencê-lo de desistir dessa vingança "irracional" e que conduzirá, certamente, todos à morte. Ahab sofre com suas decisões, não porque está fadado à morte ou a derrota, mas por ter consciência de tudo que moveu e do que está em jogo, como as vidas sob seus cuidados, sua família que ficará abandonada, e o que será de si, vencendo ou não.

> Em que se torna mais verdadeiro interpretar Ahab diante de um momento trágico? Ele continua seu caminho mergulhando uma parte de si na Baleia e expurgando a dor aparente pela via sintomática. Com sua lágrima, há um retorno ao problema das coisas fixas e nominalmente universais. Se, em Ockham, o conceito-chave é a definição, e a explicação suficiente para o conceito pela via da objetividade, em Ahab essa definição lhe escapa por entre pensamentos conflitantes, porque cindidos numa imaginação confabulatória. Seu passado condena-lhe a aceitação da derrota no presente e não é senão marca da própria tragédia: o Eu recrudesce, apropriando-se de um sentido moral e delimitando suas fronteiras, simplesmente no enigma do Eu transcendente. Responde ao desejo e a um novo movimento de esquecimento. Assim, Ahab é obrigado a fugir para a divinização. Não está louco, mas seu sofrer é insuportável, precisa colocar-se na posição de Capitão, com todo o discurso de sua tripulação sobre sua figura inefável. [KETZER e SOUSA, 2012, p.284 e 285]

E com isso, voltamos ao que significa a imagem e a representação de Moby Dick para os tripulantes, para Ahab, para Ishmael e para o leitor. A tripulação do predestinado Pequod, a imagina como um monstro, porém, não passa de uma baleia dona de muito espermacete, ou seja, dinheiro, que após dois dias de luta, não conseguem matá-la, o sensato seria abandoná-la e partir em busca de outras. Para Ahab, e isso está nas palavras do narrador, ela é a personificação do mais puro mal, no entanto, para Ishmael e acredito que, também para o leitor, a baleia não passa de um animal sem capacidade de racionalização como Ahab, portanto nem mesmo imagina que está sendo caçada [PAZ, 2003].

Resultados e Discussão

Após a análise da presente obra, levando em consideração os aspectos apontados, mesmo que de maneira breve, é possível chegar a algumas respostas, indefinidas, porém, que oferecem alguma interpretação, conforto ou até mesmo um alívio na tentativa de compreensão do que significa *Moby Dick.*

De acordo com Faller [2013, p.83], "the need for dominance and the need for acceptance are prominent in *Moby Dick"*[25]*:*

> […] man yearns to be put up on a pedestal, worshipped by those who were created by God not to be his inferiors, but his equals. In other words, though all men are supposedly created alike, each secretly longs for the elevation of his own importance in relation to others. The epitome of man in *Moby Dick*, then, is Ahab. [FALLER, 2013, p.83][26]

[25] "a necessidade por dominância e a necessidade por aceitação são claras em Moby Dick" [tradução minha]

[26] "[...] os homens desejam ser colocados em um pedestal, adorados por aqueles que foram criados por Deus, não para serem seus inferiores, mas iguais a Ele. Em outros termos, embora todos os homens sejam criados igualmente entre si, cada um anseia, secretamente, pela elevação de sua própria importância perante os demais. A epítome do homem em Moby Dick, então, é Ahab." [tradução minha]

Com isso, o que representa a vingança de Ahab no romance, seria, de acordo com Ketzer e Sousa [2012, p.282] "ele deseja o grande Outro, no auspício de reconhecer-se no psiquismo alheio, mas busca, assim, remeter àquele que também faz parte de si."

Ou seja, Ishmael procura encontrar-se diante do mundo, pois inicia a narrativa como um ser perdido, bastardo, abandonado, encontrando refúgio em um ser completamente diferente de si, que o ensina a ser mais receptivo com relação aos outros e as crenças dos demais.

Ahab busca na vingança, um controle em sua vida em declínio desde que perdeu a perna para um ser, supostamente, inferior a ele, busca dominação sob aquilo que ele mesmo sabe que não tem controle, ele projeta em seus discursos ao longo do romance a fúria, o tamanho desproporcional e a cor da baleia, tomanda de uma brancura assustadora, que aponta o mistério e a sua diferença perante as demais, talvez, pois ela só é vista sozinha. Fato comprovado que os animais tendem a abandonar seus semelhantes caso esses sejam diferentes, anômalos. Ahab busca uma aceitação e uma elevação humana, até mesmo espiritual, que em vida a baleia teria lhe tomado.

Conclusões

Sendo assim, estudiosos, pesquisadores e leitores ainda estarão por muito tempo sendo tomados por questionamentos a respeito do romance aqui abordado, pois não é possível chegar a um denominador comum a respeito de sua estrutura, de sua linguagem, seus efeitos literários, as complicações humanas que permeiam os personagens, os seres e até mesmo os objetos desda obra-prima, e é nisso tudo onde se encontra a beleza surreal do formidável legado de Melville.

REFERÊNCIAS

[1] PAZ, Ravel. *Da Ordem Mítica ao "Caos Enfeitiçado": O Homem e o Mundo na Odisséia de Homero e em Moby Dick, de Herman Melville*. Revista de Filosofia: Curitiba, PR, v. 15, n.17, 2003.

[2] MARTINS, Ronie Von; FARINA, Cynthia. *Aprendizagem do Naufrágio: Moby Dick, Ahab, Um Leitor e o Muro*. Educação em Revista: Belo Horizonte, v.27, n.02, 2011.

[3] MACEDO, Letícia Carolina da S. *Do Essex ao Pequod: Fato, Ficção e Simbologia em Moby Dick*. Trabalho de Conclusão de Curso, 43 páginas, Curitiba, Paraná, 2014.

[4] CALDAS, Carlos. *Elementos Religiosos em Moby Dick, de Herman Melville: Da (Re)descoberta da Importância da Literatura para o Estudo da Religião.* Ciências da Religião: História e Sociedade, v. 2, n. 2, 2004.

[5] *Moby Dick*. MELVILLE, Herman. Domínio Público, 1851.

[6] NUNES, Adriana Z. *A América do Século XIX através de sua Literatura: Um Estudo sobre a Questão da Identidade no Romance Moby-Dick.* Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, RJ, v. 2, n. 9, 2004.

[7] FALLER, Veronica. *Tied by Cords Woven of Heart-Strings: A Study of Manhood in Herman Melville's Moby Dick.* Arts & Sciences Writing Program: Boston, MA, Wr. 150, Paper 3, 2013.

[8] CECHINEL, André, CABRAL, Gladir da S. *Um pensamento insone: os perigos do símbolo em Moby Dick, de Herman Melville.* Acta Scientiarum. Language and Culture: Maringá, v. 37, n. 1, 2015.

[9] KETZER, Estevan de N., SOUSA, Edson Luiz André de. *Lágrimas nas profundezas: alegorias utópicas em Moby Dick e o nominalismo na obra de Will iam de Ockham.* Ágora: Rio de Janeiro, RJ. v. XV, n. 2, 2012.

[10] *Moby Dick*. MELVILLE, Herman. Vera Silvia Camargo Guarnieri (trad), Landmark, São Paulo, 2017.

UM JARDIM, ALGUNS TEXTOS, UM OU MAIS CORPOS: IMPRESSÕES E PERSPECTIVAS

UN JARDÍN, ALGUNOS TEXTOS, UNO O MÁS CUERPOS: IMPRESIONES Y PERSPECTIVAS

Marta Lizane Bottini dos Santos[a],
Ursula Rosa da Silva[b],

[a] *Centro de Artes - Universidade Federal de Pelotas – UFPEL,* marta.lizane@gmail.com

[b] *Centro de Artes - Universidade Federal de Pelotas – UFPEL,* ursularsilva@gmail.com

RESUMO

Este texto se ocupa sobre uma pesquisa que versa de assuntos relativos ao corpo e o que demanda este tema. Alinha-se com questões que tratam de espantar-se, de formação, alinha-se a práticas metodológicas docentes, e tenciona o arco de questões a partir de um viés cartográfico de pesquisa. Tal estudo se faz no Programa de pós-graduação no Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Deste modo, o que nos interroga a pensar sobre o espanto, a curiosidade? E como o ensino de arte pode ser provocador da curiosidade, como a experiência estética pode ser um dos modos de exercitar este espanto, esta provocação na escola. A experiência estética, além de conteúdo para a formação de professores de artes, precisa ser algo também vivenciado pelos sentidos, pelos corpos dos estudantes. Tomando como referência a definição de Larrosa, para quem a experiência estética é um atravessamento, passar por uma experiência é algo que deve nos transformar, e entendemos que na formação docente deva haver experiências com arte transformadoras e que possibilitem rever metodologias no ensino na escola. O que se pretende ao tratar do corpo nesta pesquisa é antes de tudo, pensá-lo em sala de aula, problematizar sobre as práticas cotidianas de ensinar e aprender sobre este corpo. Ao passo que esta pesquisa se desenvolve surge uma escrita que apresenta este texto como um jardim, um jardim-texto no qual convido você leitor a caminhar por entre as leiras deste jardim-texto, um jardim-texto movediço que construo com palavras, conceitos, flores e temperos.

Palavras chave Formação, corpo, cartografia, experiência estética.

RESUMEN

Este texto se ocupa sobre una investigación que versa de asuntos relativos al cuerpo y lo que demanda este tema. Se alinea con cuestiones que tratan de sorprenderse, de formación, se alinea a prácticas metodológicas docentes, y tiene el arco de cuestiones a partir de un sesgo cartográfico de investigación. Tal estudio se hace en el Programa de postgrado en el Máster en Artes Visuales de la Universidad Federal de Pelotas - UFPEL. De este modo, ¿qué nos interroga a pensar sobre el espanto, la curiosidad? Y como la enseñanza de arte puede ser provocadora de la curiosidad, como la experiencia estética puede ser uno de los modos de ejercitar este espanto, esta provocación en la escuela. La experiencia estética, además de contenido para la formación de profesores de artes, necesita ser algo vivido por los sentidos, por los cuerpos de los estudiantes. Tomando como referencia la definición de Larrosa, para quien la experiencia estética es un atravesamiento, pasar por una experiencia es algo que debe transformarnos, y entendemos que en la formación docente debe haber experiencias con arte transformadoras y que posibiliten revisar metodologías en la enseñanza en la escuela. Lo que se pretende al tratar del cuerpo en esta investigación es ante todo, pensar en el aula, problematizar sobre las prácticas cotidianas de enseñar y aprender sobre este cuerpo. Al paso que esta investigación se desarrolla surge una escritura que presenta este texto como un jardín, un jardín-texto en el que invito a usted lector a caminar entre las leñas de este jardín-texto, un jardín-texto movedizo que construyo con palabras, conceptos, flores y condimentos.

Palabras clave Formación, cuerpo, cartografía, experiencia estética.

Um inicio...

Este surge da pesquisa a qual me empenho a investigar, e que é realizada no curso de pós-graduação no Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, e tem como finalidade trazer reflexões sobre o corpo, o qual penso com cuidado. Sugiro como elemento de estudo, ainda em uma abordagem inicial, tratar sobre o corpo e práticas/metodologias em sala de aula, e as derivações-linhas que demandam este tema. É preciso salientar que ao passo que as leituras/estudos vão se constituindo, abrem-se possibilidades de pensar este objeto de estudo sobre inúmeras perspectivas e abordagens-modos de como podem ser tratados. O que se pretende ao tratar do corpo nesta pesquisa é antes de tudo, pensá-lo em sala de aula, por exemplo, como é este corpo? Como é problematizado? Será que é problematizado? Como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental tratam tal assunto e se tratam como criam possibilidades de pensar sobre as práticas cotidianas de ensinar e aprender sobre o corpo?

Deste modo, este texto foi movido por questões que nos são apresentadas cotidianamente as quais existem corpos, que 'vagam' por entre os vastos territórios da escola. Territórios que são ocupados de inúmeras formas e modos... E, o modo como aprendemos é composto de muitos elementos; alguns destes são esquecidos por esta escola, que não trata, por exemplo, os modos de subjetivação os quais nos constituem, constituem o corpo que sente a experiência estética. O espanto é uma reação do corpo frente a algo que nos surpreende. Para conhecer algo, precisamos antes querer perguntar sobre este algo, isso move a pesquisa e move o aprendizado. Nas artes, assim como na filosofia, o espanto, a curiosidade e a pergunta podem ser provocadas. É pensando no ensino de arte como provocador da curiosidade, do aguçar o olhar que vemos a importância de que a experiência estética seja um dos modos de exercitar esta provocação na escola.

A experiência estética, além de conteúdo para a formação de professores de artes, precisa ser algo também vivenciado pelos sentidos, pelos corpos dos estudantes, futuros professores. Tomando como referência a definição de Larrosa, para quem a experiência estética é um atravessamento, passar por uma experiência é algo que deve nos transformar, entendemos que na formação docente deva haver experiências com arte transformadoras e que possibilitem rever metodologias no ensino na escola.

Temos neste artigo, uma reflexão sobre uma prática feita na disciplina *Desenho do corpo, o corpo que desenha*, no curso de Mestrado Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Atividades esta que reverberou outros movimentos. Na universidade e fora dela. A atividade foi nomeada 'Intervenção-corpo-jardim'. E, é dela de onde partimos para buscar cartografar esta experiência de tentar oferecer o espanto a alguns corpos que estão lá na escola. Autores como Deleuze, Guattari, Merleau-Ponty e Larrosa trazem suas contribuições para pensar as problematizações que aqui se tencionam.

Espanto, experiência, e sobre cartografar

Sempre , ou quase sempre inicio esta parte de meus textos com esta metáfora do amor de Ariadne que encomendou o principio de seu fim ao se apaixonar por Teseu e dar-lhe seu novelo de ouro, este se entrega a Minotauro para enfim derrotá-lo, e deste modo conseguir a façanha de escapar do labirinto de Dédalos e acabar com os sacrifícios que eram impostos a Atenas. Percebo esta metáfora que trata da jornada interna que fazemos pelo autoconhecimento, como processo de formação. Um exercício do olhar sobre... Do fazer-se, do formar-se. Do vir a ser. Do Experimentar. Do estar à espreita, e estar à espreita é estar aberto ao que te acontece, ao inesperado. "Estar à espreita envolve o mover-se em meio a, dentro de, envolve o risco de criar e criar-se, de ser tocado por, de tocar em..." [CAMPELLO, 2016, p. 19]. Ao tratar de corpo, de espanto pensando na perspectiva do encontro, não o encontrar alguma coisa ou alguém, mas sim se encontrar-espantar com alguma coisa ou alguém, onde este encontro nos arrebate, nos mova, nos crie nos desloque a um novo território, buscamos explorar a possibilidade deste instrumento criador, o

corpo, para pensar-possibilitar um modo particular de estar, de fazer-se, de espantar-se, de olhar e compor com o que esta dado, tratando de singularizar esta experiência e provocar encontros ao bem ou ao mal e dele explorar o que há para ser explorado no mais ínfimo do devir. "Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco ele é uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação" [DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18]. Um devir "é observar com olhar aguçado, perceber o mínimo que não se mostra, é entregar-se à paisagem e compor com ela, desconstruir e fazer-se nela" [CAMPELLO, 2016, p. 19] é sentir o encontro das forças que movem este corpo a espantar-se.

Deste modo, aguçar o olhar é espantar-se é aguçar a sensibilidade é tornar este corpo instrumento... Pois, sou olho, sou boca, sou pele, sou anus e sou a roupa que visto a comida que como, a imagem que faço de mim e sinto com todas as células que me compõem meu entorno, sou a experiência que faço disso um acontecimento, uma singularidade.

> Não posso me pensar como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam [MERLO-PONTY, 1971, p. 60]

A educação do corpo, atualmente assume um papel significativo como prática pedagógica, o ser humano é elemento fundamental da educação e está em constante movimento, é fluido, é líquido e neste sentido, se faz necessário o desenvolvimento de novas alternativas para o 'fazer pedagógico', este que destaque-se, que produza sentido, que faça gerar inquietações, provocações, onde possamos ter um entendimento, no mínimo, mais consistente e reflexivo acerca de questões corporais. "O corpo é o fundo continuado para os gestos que vão e vêm" [BOEHM, 2015, p. 33]. Perceber e estudar o corpo a partir das suas singularidades, dos atravessamentos que os conduzem a intenções e formas de percepções do mundo. Tecer linhas "aferentes/eferentes que levam e trazem experiências, sensações, toques, encontros, possibilidades, a epiderme com o dentro e o fora se fazendo com o todo, o corpo que se faz sentir no encontro" [CAMPELLO, 2018, p. 57-58] a construção de pensamentos e idéias, como pontos do rizoma que se ligam a outros e outros e desta forma fruem estas linhas...

Um cartógrafo sem dúvida alguma transita por entre os mais diversos caminhos em inúmeros territórios quando se envolve no processo de confecção de sua pesquisa, recolhe objetos, guarda-os em claviculários, deixa-os pelo caminho, "está aberto a que lhe passem coisas, a ser aberto por forças de acontecimentos. Com essa força, necessita produzir sentido, esboçar ideias para o território no qual se desloca e se *re*constrói" [CAMPELLO, 2016, p. 21]. Faço cartografia quando volto e leio, uma, duas, três... várias vezes estes textos que construo, *re*construo e os *re*invento, pois a cada nova leitura, a cada nova escrita já não sou mais a mesma. Os caminhos por mais que sejam os mesmos tem outros cheiros, outras cores. "[...] *sou* formad*a* nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar" [POZZANA, 2014, p. 61]. "Cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto" [KASTRUP, 2008, p. 469].

Intervenção-corpo-jardim

Esta atividade que nomeie de 'Intervenção-corpo-jardim', surge da proposta de seminário: *Corpo, identidade e cultura* oferecida na disciplina *Desenho do corpo, o corpo que desenha* ministrada pelos docentes: Prof.ª Dr.ª Nádia Senna e Prof.º Dr.º Thiago Amorim. Desta proposta, revirei e reescrevi estas linhas inúmeras vezes e creio que irei fazer muitas outras, pois aqui esta a pesquisadora cartógrafa tratando de exercitar o método, pois sempre que vou e volto nos textos que escrevo, que leio faço cartografia, e da mesma forma quando preciso escrever sobre as mesmas coisas que me afetam, trago novos-antigos relatos, às vezes com mais alguns detalhes, às vezes omitindo outros. Desta vez tentarei falar sobre a intervenção-cartográfica que propus de um modo como ocorreu desde onde consigo revirar em minhas memórias o que me afetou.

Este trabalho se iniciou dias antes preparando a compra de alguns itens, sapatos e flores. Após isso feito, minha proposta ainda precisava de um local a ser instalada, fiquei alguns dias observando e escolhendo um que se adequasse. Depois de muito pensar, decidi onde iria aplicar. Seria no pátio em um local de acesso a dois prédios distintos do Centro de Artes. Ali já existem algumas obras que acredito serem trabalhos realizados em outras disciplinas por também colegas e professores deste curso...

No dia da intervenção, preparei com cuidado todo o material que havia comprado, cheguei cedo à universidade e dediquei-me a um momento de introspecção, de silêncio, momentos em que um segundo leva anos para terminar. É o corpo que quer se comunicar, que fala na solidão, um cuidado que despertei nesta disciplina com alguns encontros que tive com algumas leituras oferecidas. Em sala, após as apresentações dos colegas convido-os a descer, neste momento, percebo os deslocamentos, de humor, de vontades, de interesse... Aqui já há um espanto. É deste modo que pretendo problematizar minha pesquisa. É preciso sempre movimentar este corpo em sala de aula para que estas sejam melhor sucedidas?

Ao chegarmos ao local que pensei ser o mais adequado disponho os sapatos, as plantas e os utensílios para então fazermos a atividade. De imediato todos entenderam a proposta. Sol, calor, terra, água, pássaros uma frondosa árvore que nos brinda com sua generosa sombra e um grupo de alunos e professores ávidos a escolher sapatos, lugares e plantas. A interação de todos com os materiais dispostos se da de uma forma tão harmônica que penso que os fins se cumpriram.

De início alguns estavam tímidos, mas logo um colega pegou uma bota e daí por diante se seguiu um caleidoscópio de ações e movimentos em fluxos contínuos e descontínuos que construíram deste modo um mosaico de ações, produzindo/compondo um jardim-movediço.

Nesta proposta de atividade que trouxe eles (meus colegas e professores) trazem consigo intenções que não eram as minhas, mas agenciaram-se, distorceram-se, criaram um mundo singular. Para todo lado que fotografo, uma imagem se faz, um segundo único capturado e repleto de significados, intenções e signos, uma imagem refletida na lente dos meus olhos, por todos os cantos desse jardim movediço que cria uma história, uma narrativa. As imagens falam por si, flores e sapatos e informações diferentes imagens que reverberam em um pretérito infância.

Com uma bota cheia de terra e uma planta assentada nela esta imagem, trata de falar sobre desconstrução, de darmos outros signos aquilo que nos interessa, de singularizar o que esta posto e criar, e percebermos que o que esta dado pode assumir outras perspectivas.

Ao desconstruir a utilidade da bota reinventamos outro sentido para ela, para o caminhar, para o encontro. A planta mostra-se potente de estar em qualquer ambiente, seja no mais inesperado. A imagem possui várias formas de entradas para se ler e dizer algo que não está explicito, uma complexidade na sua leitura, uma polissemia, a uma linguagem própria que é só dela, e pode vir imbricada de metáforas, poesia e códigos a serem decifrados, por um olhar mais treinado e aguçado, mas que para um leigo pode passar despercebido, possuindo uma potência na sua narrativa, encharcada de subjetividade e imaginação na leitura. Uma imagem pode assumir vários disfarces para comunicar uma expressão poética, “compreender a imagem nos mostra sua forma de mostrar – que nos mostra, portanto, como ela se mostra” [BOEHM, 2015, p. 36]. A imagem é uma narrativa, uma construção do pensamento, uma transição simbólica, um acontecimento. O que ela mostra, ou já mostrou é, portanto quem sabe a questão. Pois, será que esta imagem mostrará a todos o que ela realmente esta mostrando?

Minha proposta inicial para a desconstrução dos sapatos seguiu um caminho próprio, a criatividade, os espantos deram voz as devires outros.



Figura 1. Uma bota e sua planta, Centro de Artes, 2018 (atividade 'intervenção-corpo-jardim), Pelotas RS Brasil. Fonte própria



Figura 2. Sapatos azuis, nylon e uma árvore, Centro de Artes, 2018 (atividade 'intervenção-corpo-jardim), Pelotas RS Brasil. Fonte própria

Os fios de nylon entrelaçam um par de sapatos de salto alto azul a uma grande árvore, dando a impressão de ser um corpo, de que esses sapatos possam fazer parte desse corpo, ou também que alguém que passou por aquele local, viu aquela grande árvore, muito exausto, com os pés cansados, quis aproveitar a bela sombra, retirou seus sapatos e desfrutou do seu acolhimento.

Reticências

Esta não é a conclusão deste texto, ao contrário, é um degrau para pensarmos que ainda não se não chegou ao fim desta escrita e sim, ao principio de outra. Esta é plataforma ao que virá. Ao fim da atividade proposta o que ficou foram indagações de como pensar esteticamente a docência movendo estes corpos em sala de aula? Também de que forma podemos pensar o professor da escola básica tem agido enquanto criador de encontros, espantos em suas abordagens e práticas educativas? Questões estas levantadas nesta atividade que me propus levar tal prática a uma escola pública de periferia. Lá o que pude encontrar foi uma escola gasta, sem cor e sem espanto. Por mais que o os professores queiram e/ou tentem pensar sobre um corpo em sala de aula, não existem linhas pelas quais se possam escapar.



Figura 3. Crianças em torno do muro. Escola pública, 2018 (atividade 'intervenção-corpo-jardim), Pelotas RS Brasil. Fonte própria

Deste modo desloco o olhar a outra paisagem, uma que costumo observar cotidianamente, pois meu filho estuda e meu marido trabalha nesta escola. E, a mesma é um território que costumo habitar, mas que busco com os olhos sensíveis exercitar e deste exercício calar, não trazer esta "doença do

olhar subjugado por sombras" [RANCIERE, 2012, p. 09].



Figura 4. Crianças em torno do muro e o professor. Escola pública, 2018 (atividade 'intervenção-corpo-jardim), Pelotas RS Brasil. Fonte própria



Figura 5. Crianças plantando. Escola pública, 2018 (atividade 'intervenção-corpo-jardim), Pelotas RS Brasil. Fonte própria



Figura 6. Um antes em torno do muro. Escola pública, 2018 (atividade 'intervenção-corpo-jardim), Pelotas RS Brasil. Fonte própria



Figura 7. Um depois em torno do muro. Escola pública, 2018 (atividade 'intervenção-corpo-jardim), Pelotas RS Brasil. Fonte própria

Ao escapar das questões que me são cotidianas vou visitar meu jardim-movediço, que não é mais meu, e que esta lá, sendo cuidado por mim e por outros que foram afetados. Penso que é assim que se dá o processo criativo quando se trabalha com algo vivo, quando nos deixamos inquietar, afetar. Quando se aguça o olhar e se pensa educação pensando estes corpos que estão lá na sala de aula, discentes e também docentes. O movimento não se só no corpo, mas no

pensamento. É preciso oferecer oportunidades e explorar o que há de mais criativo para que estes corpos se desenvolvam plenamente.

A atividade de criar um jardim num espaço que seus olhares estavam tão acostumados e doentes foi uma das reverberações que esta *intervenção-corpo-jardim* provocou e que ao escapar do centro de Artes desta Universidade faz provocar inquietações em outros mapas.



Figura 8. Crianças e os pés. Escola pública, 2018 (atividade 'intervenção-corpo-jardim), Pelotas RS Brasil. Fonte própria



Figura 9. Percepções. Escola pública, 2018 (atividade 'intervenção-corpo-jardim), Pelotas RS Brasil. Fonte própria

Foi na construção destes jardins, sim jardins, pois, todas as atividades as quais as fotos retratam, são jardins, pois penso que foram sementes que semeie ao longo de um ano, e foram destes jardins, do exercitar o olhar sobre... de onde retirei(o) forças e inspiração para problematizar questões que a mim são caras quando trato sobre meu objeto de pesquisa, o corpo. Desta maneira, cartografo este assunto e outras linhas que surgem e escapam nas quais me aprofundo, e deixo-me envolver, e permito-me deixar de lado algumas das linhas ou por que não dou conta de perseguir ou por que caminhos novos- antigos, colocam-se a frente e mais e mais os passadas precisam ser miúdas para dar conta de poder experimentar o que há neste território fértil, nesta terra úmida, que permite pensar temas pertinentes ao corpo e que versam sobre educação. É neste território onde cartografo-problematizo questões e também busco compreender como surgiram tais inquietações, quais pistas foram deixadas ao longo de muitos caminhos, quais segui, quais desviei, enfim.



Figura 10. Percepções. Escola pública, 2018 (atividade 'intervenção-corpo-jardim), Pelotas RS Brasil. Fonte própria

É inicialmente na escola que desenvolvemos as primeiras noções de relações sociais, convivendo desde bem cedo (pré-escola) com nossos pares, e, neste processo que segue até a vida adulta necessitamos de direcionamentos que nos capacitam ao convívio em sociedade. De tal modo, é imperativo compreender que se o docente tiver um olhar mais compassivo e distinto para o mundo pode direcionar o educando a uma participação mais plena/total em suas aulas, de forma criativa e instigadora.

E, se a escola não procura instigar a curiosidade, o espanto o que resta?

A cartografia como instrumento

A proposta deste trabalho utiliza o método cartográfico de pesquisa proposto por Deleuze e Guattari (1995) o qual possibilita trabalhar de um modo onde o que nos interessa mais são os processos, e não o que resulta das investigações, ou seja, as oscilações da/na construção das atividades, as discussões, o que se propôs a fazer, e como foi feito. "Cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto" (KASTRUP, 2008, p. 469). "A proposta cartográfica de investigação não prestigia os fins em si, mas os meios, os fazeres e não a conclusão" (CAMPELLO, 2016, p. 21), faço cartografia quando me proponho a ler, escrever; *re*escrever e sempre inquietar-me com o que esta sendo produzindo, ou com o que esta sendo e como esta sendo problematizado. Sempre pensar maneiras novas, ou não, de questionar o que se propõem a cartografar.

Quase um fim...

Ao considerar as justificativas sobre o estudo deste tema neste trabalho e sobre a opção de argumentos indicativos ao corpo pretende-se com isso potencializar reflexões sobre ajuizamentos sociais, que desde a infância forjam sujeitos. Neste trabalho buscou-se trazer reflexões sobre o corpo em sala de aula, a partir de uma atividade que surge numa disciplina do programa de pós-graduação – Mestrado - em Artes Visuais da UFPEL, que escapa e vai além.

Intervenção-corpo-jardim é deslocar o pensamento, deslocar este corpo para um lugar de atuação, de se sentir, de sentir o cuidado das relações, o semear, plantar, experimentar novas possibilidades, criar, apr(e)ender, se expressar, é ser corpo participante vivo, liquido que busca sentidos... É transitar por jardins e desertos, é buscar caminhar com amigos nessa busca inquietante do fazer-se professor. Pensar que todos nós temos conhecimentos próprios e que somos criativos capazes de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

[1]CAMPELLO, R. L. G. *Cartas para ler e escrever. Cartografando uma prática de ensino.* 2016. 78f. Dissertação (mestrado) - Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2016.

[2]DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

[3]MERLEAU-PONTY, M. *O Visível e o Invisível.* Trad. José Arthur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

[4]BOEHM, G. *Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica*. *In* Alooa, Emmanuel. *Pensar a imagem.* Emmanuel Alloa (org.). – 1 ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

[5]POZZANA, L. *A formação do cartógrafo é o mundo: Corporificação e afetabilidade*. *In Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum* / organizado por Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Silvia Tedesco – Porto Alegre: Sulina, 2014.

[6]KASTRUP, V. *O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção* In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p.465-489. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v10n1/v10n1a07.pdf> acessado em 30/08/2015.

[7]BOEHM, Gottfried. "Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica." *In* Alooa, Emmanuel. *"Pensar a imagem."* Emmanuel Alloa (org.). – 1 ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

[8]RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. 1ª edição. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012

CONEXÕES ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

COLLEGAMENTI FRA FILOSOFIA E FORMAZIONE PROFESSIONALE E TECNOLOGICA

Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior[a],
Laís Basso[b],

[a] *Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense- IFSul, neijunior@ifsul.edu.br*

[b] *Direção de ensino/ Pró-reitoria de ensino/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, lais.basso@ifrs.edu.br*

RESUMO

O objetivo dessa comunicação é apresentar uma reflexão sobre as contribuições do ensino de filosofia na educação profissional e tecnológica (EPT). Esta tematização tem em vista pensar a significação da disciplina de filosofia como condição para o acesso dos estudantes a procedimentos de pensamento, próprios do trabalho filosófico e considerados exigência para o atendimento dos objetivos formadores do ensino médio integrado. Vivemos num mundo que reverencia as aplicações imediatas do conhecimento. Diante disso, não é incomum que os estudantes perguntem: para que estudar filosofia se não vou precisar dela na minha vida profissional? Assim, propomos o exercício de pensar o lugar dessa especificidade, que é filosófica, mas é conjuntamente cultural e pedagógica. A atividade filosófica vai muito além da formação escolar, porque envolve muitos, se não todos, aspectos da nossa vida. Na história da filosofia, quando estudamos o nascimento da filosofia, na Grécia, é concebível que uma das formas que os próprios pensadores usaram para entendê-la foi perguntar o que faz homens e mulheres filosofarem. Em termos gerais, a curiosidade despertada pelo sentido da existência e pela prática dos saberes é um ensejo para filosofar.

Palavras chave: Filosofia, Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

L'obiettivo di questa comunicazione è presente una riflessione sui contributi della formazione di filosofia nel professionista e della formazione tecnologica (EPT). Questo tematização ha in vista per pensare il significação alle discipline di filosofia come termine per l'accesso degli allievi le procedure di pensiero, adeguate del lavoro filosofico e del requisito considerato della presenza dei formadores obiettivi di formazione media integrata. Viviamo in un mondo quel reverence le applicazioni immediate della conoscenza. Davanti a questo, non è raro che gli allievi chiedono: in modo che per studiare filosofia se non vado averlo bisogno nella mia vita professionale? Quindi, consideriamo l'esercitazione pensare il posto a questo especificidade, che è filosofico, ma siamo insieme culturali e pedagogici. L'attività filosofica molto va oltre pertinente a formazione della scuola, perché coinvolge molti, se non tutti, funzioni della nostra vita. Nella storia della filosofia, quando studiamo la nascita della filosofia, in Grecia, è immaginabile che una delle forme che i thinkers adeguati avevano usato capirli era chiedere che cosa rende gli uomini ed a donne a filosofarem. In generale, il despertada di curiosità per il senso dell'esistenza e quello pratico di conoscerli è una prova a filosofar.

Chiave di parole: Filosofia, Formazione professionale e tecnologica.

Introdução

Uma reflexão sobre as instituições escolares brasileiras, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. É no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação de negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Por ser a instituição escolar produzida dentro de determinadas relações sociais, este retrato só ganha melhor compreensão quando analisado no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade, que foi sendo construído no Brasil, desdobrando-se num longo período de colonização (econômica, político-social e cultural), sendo a última sociedade ocidental a proclamar o fim da escravidão.

Levantaremos algumas questões para, junto, pensarmos novas formas de reavivar e fortalecer os diálogos entre a Rede Federal e a sociedade, e dessa maneira, perspectivar novos horizontes para o ensino, a pesquisa e a extensão de filosofia no cenário nacional. As questões nomeadas filosóficas podem desafiar nossas crenças mais fundamentais, nesse sentido apresentamos uma reflexão sobre uma concepção de filosofia e seu ensino no IFSul – Câmpus Avançado Novo Hamburgo. O componente curricular filosofia, no ensino técnico integrado ao ensino médio, é muitas vezes rejeitado por estudantes e professores de outras áreas do saber, por ser compreendido como sem relevância para a vida cotidiana dos estudantes, que se resume ao imediatismo, a manipulação midiática e a precariedade de exercício do senso crítico.

Mesmo sem perceber, todos nós temos crenças filosóficas, diluída em noções tais como: a crença em Deus; a possibilidade das almas transgredirem para outro plano após a morte; a questão dos valores; da crença numa verdade universalmente aceita sobre as definições do que é certo ou errado; ou a noção de que os valores devam ser analisados segundo uma perspectiva subjetiva. Essas crenças têm, na maioria das vezes, um grande impacto sobre nossas vidas cotidianas. A presença das reflexões filosóficas é constatada nos mais variados debates sobre liberdade; aborto; pena de morte, direitos e deveres; eutanásia; preservação da natureza, entre outros. Um estudante que nunca tenha pensado sobre tais questões, ou que apresente sérias limitações na compreensão sobre temas cotidianos, configura-se como um sujeito mal preparado ou em séria desvantagem para avaliar o sentido das experiências.

Quando nos atemos aos conteúdos explorados nas aulas de filosofia para o ensino técnico integrado no IFSul – Câmpus Novo Hamburgo, podemos antecipar o caráter perturbador que a dúvida provoca nos estudantes, já que muitas ideias que eles tinham a convicção de suas verdades, acabam se desmantelando, não surpreendendo que muitos desses estudantes optem por não pensar em problemas filosóficos, preferindo resguardar sua capacidade compreensiva a noções que aparentemente não ofereçam riscos.

Uma das atividades propostas no componente curricular filosofia é questionar os fundamentos. Tal proposta já se configura como postura de resistência aos ataques a Educação Brasileira. Alguns dos grandes debates morais e políticos resultaram da disposição em questionar, rejeitando, em muitos casos, as suposições iniciais sobre a verdade. As ideias de empoderamento da mulher e de negação de qualquer forma de escravidão receberam grande aceitação em tempo muito recente, resultado de um questionar.

O componente curricular filosofia, no ensino técnico integrado, estabelece-se como um convite aos estudantes a realizarem uma análise de expressões que carregam o termo “filosofia”, em razão do seu planejamento objetivar, direta ou indiretamente, a busca pelo seu significado. Quando técnicos de futebol comentam sobre a “filosofia” do time ou os administradores anunciam a “filosofia” da empresa, interpretamos que, nesses casos, a filosofia é entendida como um conjunto de ideias selecionadas como as melhores para usos estratégicos, almejando resultados que representem a conclusão sucedida de projetos previamente elaborados, sendo assim, a “filosofia” é interpretada como um conjunto de ideias sistematizadas, que operam

instrumentalmente como um guia para fins pré-determinados.

Na época clássica dos gregos, não existia uma diferenciação entre filosofia e ciência, e tal vínculo se justifica pela simples circunstância de que as ciências particulares não haviam ainda se desenvolvido a ponto de desvincular-se de sua origem filosófica. Esta unidade entre filosofia e ciência está enraizada no modo grego de conceber o conhecimento. Conforme nos indica Platão [1], o filósofo, na definição presente no Banquete (203e-204a) e no Fedro (278d), não é o sábio nem o ignorante, mas aquele que possui amor à sabedoria. "Saber" nesse contexto significa o saber teórico, o discurso que pretende a verdade. Platão louva o mérito de Sócrates por ter estabelecido as condições mínimas para se atingir o saber teórico. A definição platônica de filosofia situa-se nessa dimensão entre o sábio e o ignorante, pois não cabe ao filósofo reivindicar qualquer posse definitiva da verdade. A contribuição de Platão para pensarmos a concepção clássica de filosofia está em estabelecer a dualidade rigorosa entre o saber metodicamente estabelecido, a *episteme*, e o discurso não regrado, entendido como *doxa*.

A filosofia, na Grécia Clássica, inaugurou um modo de pensar o tratamento dos temas que passa a se dedicar, e podemos verificar isso a partir na análise da reconhecida primeira proposição filosófica. A primeira proposição filosófica, dando créditos a Nietzsche, foi enunciada por Tales (625-547), a saber, que *a água é o princípio de todas as coisas* [2]. Nesse caso, cabe questionar o que haveria de filosófica na proposição de Tales. Hegel [4] afirma sobre tal proposição que "com ela a Filosofia começa, porque através dela chega à consciência de que o um é a essência, o verdadeiro, o único que é em si e para si".

A filosofia representa, na interpretação de Nietzsche, a passagem do mito para o *logos*, representando um passo emancipador na medida em que liberta o homem de um mundo mágico.

A ideia de uma *arqué*, que em grego apresenta um amplo sentido, estendendo-se desde princípio, origem e destino, indica uma estrutura de pensamento que a diferencia o pensar filosófico da compreensão mitológica. Portanto, em sua origem, a filosofia pode ser considerada como um saber geral, um saber que hoje, dado os desenvolvimentos das ciências particulares, é impossível de ser alcançado pelo filósofo.

Considerações sobre filosofia e seu ensino no nível técnico integrado

Os professores de filosofia frequentemente se queixam de que o estudante do nível médio integrado não possui as qualificações requeridas para esta forma de saber. Estas constatações trazem implícita uma crítica e uma tarefa aos IFs, pois compete a estas instituições desenvolver as qualificações requeridas para o estudo da filosofia. É preciso, juntamente com os conteúdos de filosofia, investir na sua aquisição, isto é, na capacidade de ler, interpretar, abstrair, argumentar, redigir etc. A pretensão de relacionarmos a filosofia e seu ensino no nível técnico integrado, nos remete à impossibilidade de abarcar todo âmbito do conhecimento humano, como desejavam os gregos, no conceito de um componente curricular, parecendo ser mais plausível pensar numa restrição temática à filosofia. Nesse sentido, o componente curricular filosofia teria um âmbito de problemas específicos sobre os quais trataria. Desenvolvendo este raciocínio, indicamos que o ensino de filosofia, na educação técnica integrada, é uma possibilidade de superação dos efeitos de massificação. Além do mais, IFSul – Câmpus Avançado Novo Hamburgo, é afetado por uma pressão social em termos de formar profissionais capacitados para atuarem de forma otimizada no mercado de trabalho.

A partir da homologação, em 2008, do Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação, ocorreu a reimplantação de um componente curricular por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada, de modo satisfatório, como componente curricular do ensino médio e técnico, tanto no que se refere aos materiais didáticos adequados quanto aos procedimentos pedagógicos. É faltante, ainda, uma avaliação de seu desempenho, por assim dizer, histórico,

que lhe permita vencer as várias formas de resistência cultural que questionam sua importância.

O componente curricular filosofia é pensado no IFSul – Câmpus Avançado Novo Hamburgo, objetivando o aprimoramento do educando como ser humano, a sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências. Uma das tarefas mais urgentes do ensino de filosofia, em especial, na formação técnica, é a compreensão da relação entre filosofia e ensino. Desde sua origem, a filosofia inaugura uma forma de pensar pautada por explicações elaboradas e argumentadas. Os conceitos de ordem, desordem, felicidade, tragédia, comédia, prazer, finitude e compreensão suscitam admiração, curiosidade por parte dos estudantes, portanto, merecem uma atenção especial dos professores de filosofia na educação técnica integrada.

O componente curricular filosofia pode, além de favorecer a integração das várias áreas do conhecimento, contribuir para a formação técnica integrada na medida em que seu papel no desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e na formação ética está diretamente ligado à sua função crítica. O componente curricular filosofia é ministrado no IFSul de forma relacionada com as linguagens, entendidas como instrumento de produção de sentidos para toda e qualquer formulação do intelecto humano, para isso utiliza-se diferentes formas de acesso, organização e sistematização de conhecimentos. As aulas de filosofia são focadas no desenvolvimento das capacidades de ler textos filosóficos de modo significativo, ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros e, para finalizar, os estudantes elaboram por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. Tais movimentos geram um debate, em que os estudantes tomam posições e as defendem argumentando, podendo mudar de posição em face de argumentos mais consistentes..

Intenções das aulas de filosofia no ensino técnico integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Avançado Novo Hamburgo

As competências de representação e comunicação, isto é, a capacidade de debater, sustentando sua opinião com argumento próprio, assim como a possibilidade de mudar de posição em virtude da força de outro argumento, é o resultado esperado segundo a proposta do componente curricular filosofia, desenvolvendo no estudante uma capacidade essencial para a cidadania. Desde sua origem na Ágora grega, a filosofia constitui-se como uma atividade dialógica, acontecendo de forma intersubjetiva, segundo a troca de argumentos entre iguais, num espaço público.

As aulas de filosofia almejam suscitar o debate entre estudantes, sobre temas filosóficos ou de interesse. O resultado dessa experiência está em transformar uma simples troca egocêntrica de opiniões em um debate informado pela análise de textos, pautado na disposição social do respeito pelo outro, o que simboliza a disposição para dar razões às opiniões próprias e modificá-las a partir das perspectivas e argumentos apresentados por outros. Os resultados são positivos quando se percebe que a sala de aula se transformou numa comunidade de indagações capaz de compreender o conhecimento como uma construção coletiva formada em variados espaços de convivência.

O exercício de pensar a importância do componente curricular filosofia na educação técnica integrada indica a necessidade do alinhamento dos conteúdos a serem trabalhados à vivência do educando em seus contextos culturais, éticos e sociais, o que não deve se restringir a um repertório de textos e formulações. Considerando a realidade perversa a ser enfrentada no ensino médio massificado, esse parece ser um caminho particularmente adequado para responder aos seus desafios.

Considerações Finais

O componente curricular filosofia, no IFSul – Câmpus Avançado Novo Hamburgo, vislumbra desenvolver no educando a capacidade de análise, de reconstrução

racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos e argumentos propostos de qualquer tipo e emitir juízos acerca deles é um pressuposto necessário para o exercício da cidadania.

O componente curricular filosofia nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não ocupa um lugar especial. É apenas mais um no currículo e deve compor com os demais certa positividade curricular. Porém, seu trabalho com conceitos fundadores e o questionamento da manutenção dos valores vigentes joga, fatalmente, a filosofia na negatividade, no sentido de não aceitar como óbvias e evidentes as ideias, os fatos, as situações, os valores e os comportamentos de nossa existência singular e plural sem investigação prévia.

Sobre as indicações do referencial curricular do componente curricular filosofia, não é um programa fechado ou uma relação de conteúdos obrigatórios, embora indique conhecimentos e competências considerados mais pertinentes em relação a cada etapa do ensino técnico integrado.

Consideramos que o ensino de filosofia deve introduzir o estudante no universo da problemática filosófica fazendo ver que esse universo é o universo das possibilidades. A discussão filosófica permite que o caminho traçado inicialmente, de um programa ou temas a serem trabalhados, possa ser modificado de acordo com o ritmo do surgimento das questões que mobilizam alunos e professor no decorrer da dinâmica da aula. Assim, o estudante poderá perceber, por exemplo, as inquietações que motivaram Platão a desenvolver uma teoria do conhecimento a partir do contato permanente com dois mundos, tal como Descartes chega à verdade seguindo uma dúvida metódica, e assim por diante.

A afirmação, atribuída a Kant [3], de que não se aprende filosofia, mas se aprende a filosofar é utilizada, normalmente, quando se quer defender a prioridade de uma metodologia certificada como filosófica em relação a conteúdos pré-estabelecidos. Entenda-se que o ensino de filosofia faz sentido quando aquele que busca compreendê-la ou ensiná-la atenta-se mais a sua forma de proceder e menos a conceitos prontos e personagens.

Ao problematizarmos essa interpretação, entendemos que o isolamento do aspecto metodológico, puro e simples, no ensino de filosofia, inviabiliza uma ideia de componente curricular que possa ser compreendido na plenitude de suas contribuições para a formação de estudantes de nível médio integrado com formação técnica.

Sendo assim, se considerarmos que o importante no ensino de filosofia é o seu método e não o seu conteúdo, percebemos que o caminho mais indicado para descobrirmos o que é filosofar é investigarmos a tradição do pensamento filosófico. Nesse caso, não faz sentido quando o estudante se limita a memorização de conteúdos. Também é incoerente afirmar que o componente curricular filosofia é apreendido somente a partir do pensar individual ou em grupo. A amplitude da atividade de pensar já antecipa que nem tudo que se origina nela pode ser definido como filosofar ou filosofia, nem todo ato do pensamento é filosofia. Nesse sentido, a História da Filosofia pode servir de referência necessária para as aulas de filosofia. O componente curricular filosofia está, portanto, intrinsecamente comprometido com a formação dos estudantes de nível técnico integrado e o seu elemento como prática é o texto. E texto não significa somente o escrito, mas tudo o possa levar a pensar, que possibilite uma reflexão compartilhada, comunicada, dialogada. O ensinar opera não como ato de controle, mas como um convite a um aprendizado, à inauguração de um novo começo que nós, professores, não temos como saber qual será. Diante do desafio em estruturar uma proposta curricular que busca contemplar uma sólida formação básica, por meio do enriquecimento dos componentes curriculares do ensino médio e da formação específica, a partir da ciência e da materialização da tecnologia, é preciso levar em conta a historicidade e a solidariedade do processo que instaura a humanidade no tempo.

É nesse contexto que entra a importância da abordagem filosófica e da postura filosófica, que interessam não a uma determinada função em particular, mas a todos sujeitos que estão

passando por um movimento de inserção no mundo da cultura. Trata-se, pois, de uma exigência universal. E no tocante ao ensino médio integrado, não importa se o adolescente vai ter a terminalidade de seus estudos nesse nível, inserindo-se já no mundo do trabalho, ou se ele vai para o ensino universitário. Sua formação filosófica, assim como nos demais componentes da formação básica, é necessária para que este sujeito possa perceber o significado de sua existência histórica, o significado da sua inserção nos mais variados âmbitos.

Ajustar a aquisição de um conteúdo filosófico à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento remete à um caminho para que o estudante conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite a compreender outros conteúdos por conta própria. Se as aulas de filosofia têm a intenção de despertar o interesse e estimular a reflexão filosófica, o percurso mais indicado parece ser tornar os conhecimentos filosóficos significativos para o aluno, e isso só é possível se eles se inscrevem numa busca do sentido da vida e das coisas.

REFERÊNCIAS

[1] Platão. *Diálogos* / Platão; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 1ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

[2] NIETZSCHE, F. *Os filósofos trágicos*. [Trad. R. R. Torres Filho]. In SOUZA, José Cavalcante de [org.] Os pré-socráticos. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

[3] KANT, I. *Resposta à pergunta: que é o iluminismo?* Lisboa, 70: 1995.

[4] HEGEL, G.W. F. *Filosofia da História*. Brasília: Ed. UNB, 1995.

ERRAR A PALAVRA EXERCITAR O SILÊNCIO

ERRAR LA PALABRA EJERCITAR EL SILENCIO

Ronaldo Luís Campello[a],
Ursula Rosa da Silva[b],

[a] *Centro de Artes - Universidade Federal de Pelotas – UFPEL,* ronaldo.campello@hotmail.com

[b] *Centro de Artes - Universidade Federal de Pelotas – UFPEL,* ursularsilva@gmail.com

RESUMO

Escrever é um modo de pôr em movimento o pensamento. Escrever é uma ação perigosa. Este texto surge a partir de uma atividade docente que se tornou projeto de extensão/pesquisa e que resultou na dissertação de mestrado realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL - campus Pelotas, se debruça sobre uma prática de escrita muito antiga, cartas epistolares. O exercício manuscrito desta forma textual surge como uma prática de ensino, com a intenção de amenizar as dificuldades de aprendizagem com a leitura e a escrita, e à medida que esta pesquisa se produzia passamos a tratar tal exercício como processo de formação mais amplo, compreendendo a escrita como uma prática capaz de reinvenção de modos de pensar e ser, o que nos faz refletir sobre os encontros que nos constituem, discentes e docentes. Atualmente a partir de estudos posteriores existe a necessidade de pensar a escrita como um exercício de escuta, de resistência. Escrever é estar em outros lugares, é mover-se em meio à... Ao criar a palavra o que preciso para sair do silêncio? Quais lugares novos ou antigos ocupo? São lugares que já tenha caminhado, já tenha estado – de vazio; de névoas; de sublime – antes...? Errar a palavra e torná-la outra. É um cuidado. Tal proposta de pesquisa hoje pensada no programa de pós-graduação – Mestrado – em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, busca articular uma escrita cartográfica, que pensam os processos de formação de um professor-pesquisador-poeta-andarilho que tem no uso das palavras instrumentos para vir a ser... Está em devir.

Palavras chave Formação, escrita, cartografia, processos de subjetivação.

RESUMEN

Escribir es un modo de poner en movimiento el pensamiento. Escribir es una acción peligrosa. Este texto surge a partir de una actividad docente que se convirtió en proyecto de extensión / investigación y que resultó en la disertación de maestría realizada en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sul-rio-grandense - IFSUL - campus Pelotas, se centra en una práctica de escritura muy antigua, cartas epistolares. El ejercicio manuscrito de esta forma textual surge como una práctica de enseñanza, con la intención de amenizar las dificultades de aprendizaje con la lectura y la escritura, ya medida que esta investigación se producía pasamos a tratar tal ejercicio como proceso de formación más amplio, la escritura como una práctica capaz de reinvención de modos de pensar y ser, lo que nos hace reflexionar sobre los encuentros que nos constituyen, discentes y docentes. Actualmente a partir de estudios posteriores existe la necesidad de pensar la escritura como un ejercicio de escucha, de resistencia. Escribir es estar en otros lugares, es moverse en medio de... ¿Al crear la palabra lo que necesito para salir del silencio? ¿Qué lugares nuevos o antiguos ocupo? Son lugares que ya has caminado, ya has estado de vacío; de niebla; de sublime - antes ...? Errar la palabra y hacerla otra. Es un cuidado. Esta propuesta de investigación hoy pensada en el programa de postgrado - Maestría - en Artes Visuales de la Universidad Federal de Pelotas - UFPEL, busca articular una escritura cartográfica, que piensa los procesos de formación de un profesor-investigador-poeta-caminante que tiene en el " el uso de las palabras instrumentos para venir a ser... Esta en devenir.

Palabras clave Formación, escritura, cartografía, procesos de subjetivación.

Pegadas a serem seguidas, por si próprio ou outros...

Este texto tem como intuito tratar de uma proposta de pesquisa que surge a partir de um palimpsesto, pois se experimenta seguir pensando e articulando ideias de escritos que ficaram de outra pesquisa de mestrado realizada (2015/17) anteriormente, posto que, uma escrita não se concluiu, ela deixa rastros/pistas, pegadas a serem seguidas por si próprio ou outros. E, é neste viés de pensamento que se busca seguir perseguindo o vento, as palavras que dêem conta de expressar os processos de subjetivação de um professor-pesquisador-poeta-andarilho...

Escrever possui afinidade, parentesco, uma semelhança, um avizinhar-se com movimentos, escrever é mover-se. É como areia no deserto. Esta pesquisa se faz no Programa de Pós-Graduação - Mestrado - em Artes Visuais da UFPEL, tendo como proposta uma escrita cartográfica, que pensa os processos de formação que tem no uso das palavras instrumentos para vir a ser... Estar em devir.

Este texto, este tecido-texto é um experimento que surge de um palimpsesto, e, é importante que você saiba, pois n[d]ele busco uma escrita antes. Uma escrita da qual trago linhas que escapam e vou tricotando, tramando, tecendo assim como tece a aranha teias, fios, das quais faz sua morada. Aqui vou tentando tessituras novas a partir de uma escrita que escapou de outra pesquisa que parte de uma atividade docente que se tornou projeto de extensão/pesquisa e que resultou em uma dissertação, uma proposta de *prática menor* que se debruça sobre um método de escrita muito antiga, cartas epistolares.

O que busco ao experimentar este novo-antigo texto que hoje [2018] é pensado no programa de pós-graduação do Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL é necessidade de pensar a escrita como um exercício de escuta, de resistência. De formação. Errar a palavra e torná-la outra. Um cuidado, ou talvez pensar o que pode escapar do silêncio? Escrever é um cuidado, de si de outros...

Penso sobre formação quando escrevo sobre tal processo, sobre os encontros e os atravessamentos produzidos em mim. Escrever é estar em outros lugares, é mover-se em meio à... É experimentar, e o que busco neste novo-antigo texto é dar margem a uma escrita estética que de conta de suportar alguns conceitos que preciso para pensar antes de tudo, meu professorado.

Ao experimentar este tecido-texto que busca operar um método, articulando uma escrita cartográfica, que pensa os processos de formação de um professor-pesquisador-poeta-andarilho que têm no uso deste fazer, a escrita, instrumentos para vir a ser... estar em devir, e que busca escapar pelas frestas das palavras, resistir nas fissuras que provoca em sua docência e que anda as margens de um caminho que faz só, em solidão, mas que por vezes traz companhias e busca, deste modo uma estética nova a uma escrita sua já gasta, quiçá oca, mas que ainda lhe inquieta, e questiona ao criar a palavra: O que precisa para sair do silêncio? Quais lugares novos ou antigos ocupa? Ou onde se encontra o ruído de sua escrita? Quais lugares que já tenha caminhado, já tenha estado – de vazio; de névoas; de sublime – antes são potentes para pensar sua do[c]ênc[i]a...?

Antecipo-lhe que não tenho ainda uma pergunta para responder, não há nenhuma questão, ainda tão potente, que possa dizer que seja a que me move a problematizar este trabalho, são várias ‘inquietações’, e, talvez algumas sejam, mas outras provavelmente não, perguntas norteadoras as quais vou usando para mover-me em meio a este texto. Isso é resultado dos atravessamos que irão perquirir esta escrita. Existirão perguntas sem respostas, muitas as quais sigo perseguindo tal como poeira perseguindo o vento, pois ando neste momento por caminhos que não são mais os mesmos, por desertos onde as estrelas são outras, pois mesmo que se volte por um mesmo caminho inúmeras vezes ele sempre será novo, pois sempre existirão novos cheiros, novas paisagens, novas texturas que deixamos escapar, um novo paladar, pois sempre existirão novas perguntas sobre um mesmo tema, que como fratura, irá estar sempre lá nos lembrando da queda. Há sempre uma nova

pergunta a ser feita, pois uma ou algo escapou... Ficou no entre.

Tecendo textos, tramando ideias

Escrever acontece a partir do encontro de energias que se tece com a leitura, com os corpos, com atravessamentos, encontros com nós mesmos, com os outros. Escrever parece simples, mas, não é. É um esforço colossal.

> Escrever é trair, trair é difícil porque é criar; toda criação implica traição, desvio, fuga: criar é deixar-se levar pela intensidade e instantaneidade de fluxos que se desterritorializam conjugando-se a outros fluxos, que por sua vez o desterritorializam e vice-versa: assim é o escrever, a escritura opera por conjugação e transmutação de fluxos, produzindo novos devires. Escrever é um ato potencializador de formas de resistência/transformação que se materializam no exercício de uma epistemologia conectiva, que dá ao pensamento uma outra direção. [PÉREZ, 2003, p. 181]

Escrever surge de agenciamentos, desejos de tecer textos, teias, tecidos, tramar, trair, transformar pensamento em ideia, dar corpo ao que é incorpóreo, corporificar o que faz furos na pele, desenhar, mostrar, dar a ver o que cartografarmos, rizomaticamente nas regiões ainda por vir. É energizar a criatividade. Escrever é encontro: interno e intenso é devir, sempre por se fazer [DELEUZE, 1992]. Escrever é *des*construção que ocorre de maneira singular, construção que se faz de forma sutil, nos *re*construindo com mais experiências, é movimento que revela pistas, deixa rastros/pegadas pelos quais se esgueiram desejos. Escrever é criar, ligar pontos, pontas, pedaços, platôs por onde flanamos a espreita resistindo aos modelos padronizantes tradicionais. O pensar é questão intrínseca/encrunhada no ato de promover as primeiras linhas ao se produzir uma escrita. "Pensar [...] é um ato perigoso [...] é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa" [DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 58-59], por isso é tão difícil escrever. Pouco se exercita o pensamento, pois não nos colocamos sentados em vassouras e singramos os céus, pouco nos movimentamos-pensamos-permitimos nos colocar em devir.

Pensar é dar carne ao verbo, criar voz na palavra úmida, deixar prenhe os pulmões, de algo que quer sair, algo que pede passagem, que esta lá na quietude. Pensar envolve agenciar dispositivos que criam corpo. Modificam o que antes era silêncio e agora é palavra. E, agora palavra, toma vida e funciona a partir de dispositivos criados/pensados desde o agenciamento, desde o desejo. Desde o que antes não existia estava em segredo instaurado no caos de das lembranças.

É na solidão de minha consciência que busco compor/agenciar este caos, pois escrever para mim é uma provocação, uma afronta que gera encontros, "minha escrita brota da solidão, do fundo desta solidão encontro pessoas, ideias e pensamentos. Minha solidão está povoada de vozes, de textos, de palavras, de encontros, histórias, acontecimentos e imagens". [PÉREZ, 2003, p. 01]. Busco esta solidão, para encontrar-me com outros que me habitam, transitam, agenciam-se em mim e por entre mim; não no sangue de minhas veias, no suor de minha pele, nas rugas de minhas faces, mas nas formas mais sensíveis de sentir como sinto a brisa que me toca. Busco a solidão, pois ela "só é boa quando voluntária"[27], é nela que tais encontros, agenciam (os) outros que se mostram na palavra-verbo-texto-escrita.

É no encontro do rio com a roda d'água, com suas aletas de madeira, que faz a mó girar e o moinho produzir, transformar o grão em farinha, é no encontro da escrita com a expressão, que a palavra se faz. No desejo que existe de saciar vontades. Desejar é agenciar, é tecer rizomas, produzir encontros como o que acontece como o tosquiar a ovelha o mais rente à pele, para aproveitar-se da fibra em seu maior comprimento, e retirar o velo com cuidado, lavar, esgadelhar, cardar e fiar o fio, torcê-lo, ensarilhar, dobar e após, com ele tecer, tricotar, cerzir, atar, amarrar, ligar pontos, pontas, peças, criar. Agenciar é trazer corpos biológicos ou não, mesmo que de outros planos, que não sejam comuns. Do tosquiar a

[27] Trecho da música 'solidão' da banda pelotense de dark metal m26 que compõe o CD Misantropia 2015. Independente.

ovelha se produz o fio de lã, do fio se produz peças, e isso a partir do desejo de querer uma peça - seja ela qual for, mas é preciso outros elementos, a ovelha, o tosquiador, a artesã, a roca o fiar o fio e todo o processo que isso envolve. Nunca se deseja algo só, mas em conjunto [DELEUZE 1992], a abelha e a orquídea, o rio e o moinho, o corvo e a presa, criam-se territórios a partir do agenciamento de desejos que se constroem, desconstroem e se reconstroem em planos de imanência.

De nada serve escrever se esta escrita não fortalece não desconstrói para uma nova construção, de nada serve se ela não desterritorializa. "Pensar é desterritorializar. Isto quer dizer que o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro" [HAESBAERT et al, 2015, p. 09]. Há de existir uma identidade que se desconstrua, que não seja fixa, que se afete por aquilo que nos passe, por aquilo que a escrita de si proporcione.

A desterritorialização a partir do pensamento cartográfico consiste segundo Ianni em "[...] o sujeito do conhecimento não permanecer no mesmo lugar, deixando que seu olhar flutue por muitos lugares, próximos e remotos, presentes e pretéritos, reais e imaginários" [1996, p. 16]. Ao escrevermos lemos e ao lermos nos constituirmos aos poucos. Desta forma, observarmos o que se passa; o que nos passa, "los gestos donde asumimos y soportamos lo que nos pasa – el acontecimiento – y es en ellos donde acontece una experiencia no meramente prescritiva o normativa de la formación" [BÁRCENA 2012, p. 67]. Escrevemos-lemos-escrevemos num exercício, como forma de atividade. E quando o fazemos, estamos em outro território, um território fértil transformador, a partir de acontecimentos, de encontros que nos exigem formas de expressão. O encontro em Deleuze dispara uma força criativa.

A escrita surge, aqui, como instrumento de formação, "não é aprender algo, a questão não é que, a principio, não sabíamos algo e, no final, já o sabíamos", [LARROSA, 2015, p. 52], mas sim, a formação de algo que incorpora um aprendizado. É o novo que se apresenta e é posto nas linhas abissais do papel, buscando pensar a escrita como um meio/forma de expressão libertadora que nos possibilita romper linhas impostas. "A escrita transforma a coisa vista ou ouvida" [FOUCAULT, 1992, p. 134], dá sentidos ao que queremos nominar, e, a este nominar, temos a oportunidade de produzir um exercício de auto experimentação.

É necessário ter um novo observar, um olhar de forasteiro sobre o objeto observado, mesmo que isso não seja fácil de produzir, é preciso tomar distância, flanar como o andarilho que se perde em meio às multidões, pelos caminhos que a cidade lhe oferece, absorto em seus pensamentos, observando todo detalhe possível que pode o *flâneur* observar.

Ao usar a palavra para escapar de meu silêncio sinto-me frágil. A deriva. Só em meio a ecos de vozes opacas onde ouso arriscar e resistir por entre as beiradas de linhas [de fuga] que se fazem sempre presentes para tentar expressar o que penso querer expressar.

Ouso sair pela dobra, pela fresta, por aquela linha que rasuro, ou que tento criar, no barro do qual dou forma ao verbo que componho. Ouso escapar pelas reticências que uso. No hiato que há entre uma e outra. Demasiadas. Potentes. Reticências das quais me aproprio e crio com elas espaços que são por vezes mais frágeis que a tempestade que se esvai em meio ao silêncio...

E, é deste silêncio que procuro buscar artifícios para silenciar as vozes que ouço que sozinho. Outros de mim dos ouso escapar pela poesia que me toma. Poesia esta que é em mim desterritorialização, e que deixa rastros os quais persigo... Rastros que levam-me a usar uma língua que é afiada, cortante, simbólica. Que me faz andar descalço. Tocar com os pés nus o solo árido deste deserto que é prece, que faz palavras, que faz chagas na planta já em prantos do que ainda toca o solo. É esta palavra que me trás de volta e que toma de mim emprestado o que me faz tomar distância deste silêncio. A palavra...

Uso a palavra como uso o corpo para caminhar. Escrever é um modo de por em movimento pensamento. Caminhar é resistência. O silêncio também. Escrever é uma ação perigosa. *D*escrever é tornar ação. Ato. É estar em outros lugares que o corpo não esta e

por isso precisa caminhar, mover, mover-se em meio a... dentro de... espaços que podemos criar ou já são criados por nós ou outros, ou outros de nós. Ao caminhar pensando em criar a palavra que preciso para sair do silêncio, ocupo lugares novos, mesmo que por eles já tenha caminhado, já tenha [um] estado [de vazio; de névoas; de sublime] – antes... Errar a palavra e torná-la outra. É buscar na escrita encontrar processos de subjetivação que encarnem [um outro] o professor-pesquisador-poeta-andarilho um cartógrafo.

Apresentando o método

Alguém um dia disse que a escrita é uma fala de si. Um abrir-se. Que é fácil falar/escrever de coisas de seu dia a dia, e isso se intensifica na escrita de cartas pessoais; por exemplo. Falar sobre o que me inquieta, me perturba como docente, questionar meu exercício profissional já é algo grande demais. "As cartas que escrevo. Correspondências físicas na era digital uma metodologia interdisciplinar de ensino e aprendizagem", iniciado no ano de 2014, ganha força em 2015, e se constitui em pesquisa, toma outro nome, enquanto é realizada no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia – MPET, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL campus Pelotas – RS, Brasil; "Cartas para ler e escrever: Cartografando uma prática de ensino", ganha vida a partir do referido projeto de extensão, e a partir de minha docência em uma escola técnica estadual no bairro Fragata na mesma cidade. Tal pesquisa buscou a partir de meu objeto de pesquisa, cartas pessoais; cartografar encontros, acontecimentos, a partir de práticas de escrita e leitura de um grupo de estudantes de um quinto ano do ensino fundamental desta escola técnica estadual, onde este grupo se correspondeu com outros, também estudantes de um quinto ano de uma escola rural no interior do município de Piratini – RS, tal movimento se constituiu ao longo de um ano especifico, 2015. "A correspondência é também um exercício pessoal, ao escrever lemos o que escrevemos, [...] é uma maneira de se manifestar para si e para o outro", [ORRÚ & ANDRADE, 2009, p. 04].

Em 2014, tinha como proposta inicial amenizar as dificuldades de escrita e leitura dos estudantes que chegam ao quinto desta referida escola, em 2015 se vai além, e, portanto, na pesquisa se cartografa os encontros destes grupos distintos de alunos.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Artes Visuais da UFPEL o ato de escrita me põe em movimentos de ida e volta, tanto em sua escrita quanto leitura, aqui faço cartografia, pois vou me construindo, *des*construindo e *re*construindo, sempre em outro lugar no processo de composição desta nova-antiga pesquisa que deixa fraturas expostas, deixa perguntas sem respostas das quais as sigo perseguindo tal como poeira perseguindo o vento. Ando por caminhos que não são mais os mesmos, pois mesmo que se volte por um mesmo caminho inúmeras vezes ele sempre será novo, pois sempre existirão novos cheiros, novas paisagens que deixamos escapar, sempre existiram novas texturas, pois uma escapou...

Portanto, tratar de problematizar o ato de escrever novamente é cartografar, pois escrever me afeta, se me afeta faço cartografia, problematizo minha docência antes de tudo, ela é como os poemas que componho que nunca estão acabados, são rascunhos, de rascunhos de algo que esta por vir, algo que esta para chegar e não chega, são as reticências que uso, sempre a espreita, sou um andarilho "formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar" [POZZANA, 2014, p. 61]. Ao buscar respostas para tentar amenizar as dificuldades deste grupo de alunos, percebo que minha docência se afeta, portanto, ademais, penso sobre formação quando me ponho a escrever sobre tal processo e os atravessamentos que foram produzidos em mim a partir da execução desta prática que tomo como ensino, escrita de cartas. Uma resistência, uma prática menor de ensino. Uma prática de ensino como sugestão de educação-

menor[28] que trago à minha sala de aula em um projeto de ensino, um dispositivo, que tem como proposta de atividade: os estudantes escreverem sobre si, uma forma de escrita menor, transgressiva, a partir de a escrita epistolar. A literatura menor é um conceito estético criado por Deleuze e Guattari, onde: "o 'menor' já não qualifica certas literaturas, mas as condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela a que se chama grande - ou estabelecida" [DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 39].

No decorrer desta escrita às ideias vão surgindo e algumas são acrescidas, outras descartadas. A leitura de outros textos e o flanar por entre outras vias produzem encontros. Alguns excertos na cartografia brotam/surgem como um estilo na configuração do trajeto da pesquisa e implicam profundamente as ações no ato de produzir, de entender os alinhavos das redes, das teias, do rizoma. É importante dizer que um "rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas" [DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 04], nas oscilações da construção do campo conceitual, por exemplo, dos mapas e dos platôs por onde o pensamento se faz. No projeto com as cartas, a escrita das mesmas provocava a leitura de outros textos, a leitura de outras missivas, promovia o aprendizado de outros conteúdos que remetiam a encontros com outros temas, e até mesmo um novo olhar sobre o que já se sabia.

Na cartografia da ciência geográfica aprendemos inúmeras definições sobre escala, topografia, paisagens, localização, hidrografia etc. para unir tais elementos em um croqui, uma carta topográfica ou um mapa para interpretar/ler tal documento. Na cartografia proposta por Deleuze e Guattari [1995], o procedimento cartográfico assume outra política. Experiências, acontecimentos e conceitos se aliam e mergulhamos em outros campos. Trata-se de uma geografia dos afetos, das sensibilidades, dos movimentos e das subjetividades que podem, assim, pensar sobre procedimentos de transformação que afetem/possibilitem implicações no individual e também no coletivo. Pesquisador e problema de pesquisa. Pesquisador do problema de pesquisa. Segundo Rolnik

> A prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das formações do desejo no campo do social. E pouco importa que setores da vida social toma como objeto. O que importa é que ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe perscrutar desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações da sensibilidade coletiva, a violência, a delinquência... [ROLNIK, 1989, p. 65].

Por que caminhar? O deserto, a escrita, notas: A cartografia de um andarilho...

O caminhar este prosaico gesto, é um abrir-se a percepção. O caminhar é algo que fazemos sós, mas se quisermos pode haver companhia, podemos escolhê-las ou sermos escolhidos. Andar nos põe em movimento, nos põe em força contra a inércia, nos põe em contato com paisagens que podem ser já conhecidas, ou não. Podemos, quem sabe, deixar migalhas de pão pelo caminho, ou quem sabe pedrinhas de inúmeros tamanhos, ou o que nas nossas memórias não nos reconforta mais. O que importa? Penso que o que é realmente importante é o caminho... a maneira como voltamos um dia por ele, e o modo como o trilhamos novamente. O que aprendemos no percurso, pois sempre que retornamos nele somos outros... Importa, sim, o movimento, o ir e vir. O andar descalço com os pés nus que tocam o solo árido do deserto, requer uma escuta, deste modo escute o silêncio em seus passos, espessa nascente de reflexão. Ponha-se em marcha, olhe com olhos de poeta o caminho que se faz mesmo um caminho já antigo. Regozije-se no silêncio desta experiência e sinta o viajar, a caminhada...

Viaje, caminhe comigo com os pés nus. Ande no deserto árido que ando em busca de algumas poucas respostas; por isso, procure comigo um oásis, pois, oásis é possibilidade de respostas, por que é vasto e me/nos ocupa por inteiro... Revigore-se em meio aos jardins que

[28] Conceito que Sílvio Gallo 'desloca' da obra de Deleuze & Guattari *Kafka – por uma literatura menor* para operar como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias. Sílvio Gallo (2002, p.169).

surgem em meio à aridez de onde colho matéria para criar, onde surgem fontes de límpidas águas e de cor e flor vivaz preenchendo este deserto assaz permitindo passar o nômade tenaz os caminhos n[d]o solo, n[d]a pele rasgando-se, serpenteando como serpenteiam os ventos que escapam e tocam e dançam com a areia e com o silêncio, provocando ruídos que rasgam a pele do deserto em sulcos.

Meus olhos tão acostumados com o que está posto diante deles necessitam, não raro, de outras paisagens; andarilhar por outras terras, outros caminhos, ainda que sejam as mesmas terras, os mesmos caminhos que meus pés nus pisam todos os dias...

Exploro este caminho-texto conectado pelo conceito de viagem, e caminhar, e formação, a partir da escrita, do fruir e de maneira a operar um método cartográfico, estabelecendo conexões na construção do fazer docente, à medida que vivenciamos juntamente conhecimentos como aproximação de forma desprovida à experiência, o encontro, ou seja, esta tende a ser o resultado da relação com uma palavra de certo tipo; assim, uma palavra possui a capacidade de transformar a sensibilidade com que o leitor percebe a vida. Ler encarna um perigo e outra prática: Escrever. A escrita é o silêncio da palavra... As reticências o silêncio da escrita...

A caminhada como processo de formação, onde esta nos oferece uma concepção poética de assuntos que se relacionam com a experiência estética e como essa prática se desenvolve em cada pessoa, uma conexão entre uma caminhada exterior e a outra interior que, ao mesmo tempo, conserva uma formação de consciência e sensibilidade, alcançando, deste modo, um experiência formativa que se erga desde o sensível e seja orientada desde aspectos estéticos, a experiência é, "encontro", pois este acontece com a leitura, com a própria escrita, com algo que nos toca como o próprio vento, o chão árido, as areias ou o oásis que nos regozija...

A cada nova caminhada que se empenha a caminhar o andante, mesmo que as sendas sejam antigas é nova, pois sempre há de existir um novo aroma a se sentir, uma nova condensação de água em formação que não estava posta lá, provocando deste modo, novos ou antigos sentidos. As resistências e atrito do andar ao tocar o solo no trajeto provocam impactos que o impulsiona a seguir em frente.

Ao estar aqui lendo este texto, peço que antes de tudo que deixe seus pés e espírito nus; encha bem os pulmões de ar, respire fundo e solte-o devagar, deixe seu espírito livre de pesares e de fardos e temores e de dúvidas que possam atrapalhar a caminhada... Caminhada? Sim uma caminhada, na qual lhe envolvo[i], por entre linhas de pensamento que tento expressar neste deserto árido que se apresenta...

Caminhar acalma o espírito e nos faz encontrar com nós mesmos. Mas, é preciso deixar a pressa e afazeres de lado por alguns momentos, portanto, peço também quem sabe, que deixe suas certezas e palavras feias e gastas, sua linguagem envelhecida e habitual, com a qual nos referimos a nós mesmos, aos outros, e ao que pensamos saber em outro lugar que não seja este que ocupamos agora eu e você... Este palimpsesto.

Deixo rastros quando escrevo, assim como quando caminho. Caminhar e escrever então são sinônimos? Escrevo para não esquecer, caminho para lembrar do que escrever. Resisto no entre.

Extenuado? Eis que o caminho tem se mostrado mais penoso ao passo que avançamos, percebo que ele se estende por uma faixa longa... Se quiser podemos retornar? Nosso oásis esta distante, se é que existe algum!.. Ir em frente é o que faremos. Sou grato por sua companhia... em breve encontraremos alguém que nos de um caminho seguro a percorrer... Seguimos então...

Escapar...

Tencionar sobre o que me inquieta e me perturba como docente, e faz-me questionar meu exercício profissional pondo em xeque o que penso estar fazendo como correto já é algo grande demais, acompanhar este processo é algo admirável, pois não é fácil olhar dentro de si, perceber que parte das peças de engrenagem que o fazem funcionar não está mais servindo. Desarraigar-se de conceitos já enraizados, olhar o abismo, e deixar que ele olhe você. "entender do que pode ser feita uma possível

estética de si docente: um diferir-se permanentemente do que se é, um modo artista de constituir-se [LOPONTE, 2010, p. 22]. Percorrer os rastros que me trouxeram aqui já é uma longa história a se falar, é transitar nos sulcos de minhas faces, nas linhas que se traçaram ao longo dos anos, é cartografar, ou seja, seguir seus rastros, seus movimentos, amplitudes e alterações, seus movimentos que mostram os encontros que ocorreram e me puseram a pensar, um movimentar-se, a partir do cotidiano e seus modos de se produzir no/com/ele. "E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas, na solidão sem fim, mas super povoada – de nossas salas de aula não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos?"[GALLO, 2002, p.169] produzindo aqui, e desta uma forma, um modo de militância, de resistência ao modo comum de lecionar, cavando tocas e mais tocas e esgueirando-se por elas buscando um modo de pensar educação.

Ao compor minha fala através de palavras escritas cristalizo o que me faz pensar quem sou sob as máscaras que o tempo produziu. Debruçar-se sobre si mesmo, é escavar as capas que lhe constituem, retirar uma a uma as camuflagens imprescindíveis ao convívio em sociedade, à falsidade dos meios sociais nos quais nos colocamos, compõem um processo tão difícil quanto mover uma montanha.

Escrever é um verbo que se imprime só, mas que reverbera a multidões. Não importa a quais multidões, mas lenta e vagarosamente a escrita, o texto, atinge seu fim, seu destino. Não um fim de chegada, de término, mas um fim no sentido de esbarrar-se com algo/alguém. Ele cumpre seu papel de instigar uns, mover outros, de amparar outros tantos, assim como também não toca, não faz sentido, não se faz legível.

É dos lapsos cruéis de realidade que busco escapar, e na procela herética da palavra-poesia cavalgar tropéis pueris de palavras-cambaleantes tendo abaixo dos véus de meus olhos poeira e vento que transcendem em uma artesania, de fazer-ser, aguçar, sentir e buscar alcançar no febril verbo notas dissonantes que escapam em um vir a ser...

Desterritorializando processos micropolíticos impulsionando um corpo que oscila em uma palavra-poesia, um professorado e um estado de arte. Um cuidado de si talvez? Um fazer-ser professor-pesquisador-poeta-andarilho, que anda as margens de uma educação maior, com sinais possíveis de uma prática menor, catando tudo que serve, ou pode servir para descolonizar um pensamento-escravo, submisso a ditos e não ditos, que se escondem nas capilaridades do aprender. O aprender é uma arte "que consiste em um processo a ser incessantemente recomeçado" (DELEUZE, 2005, p. 1184).

Por onde caminhar em meio ao caos que agora desenho com o sangue que inunda as palmas de minhas mãos? Por onde esgueirar-me se no silêncio que ocupo os ruídos de minha escrita escapam, pois, precisaras saber que apaguei todas as trilhas que havia construído com os signos de minha escuta e verbo que me habitam e criam palavra...

Deles o que me habita são poucos sonhos... Até mesmo as pegadas não as tenho mais... O deserto fechou suas portas e dele não colho mais seus aromas, somente o sol me brinda as faces impondo-me que ande com os ombros curvados procurando alguma trilha, uma fugidia visão, uma febre...

Não busco na homeopatia das ervas a cura, mas em seus vapores deixar este plano, tomar distância e observar, como o pássaro que do alto me reprimi, o platô por onde me perco.

Ouça! [...]!

[...]! Sim, ouça o vazio cavalgar a ímpia tempestade que verga os carvalhos que tocam os céus... É ali neste vazio, no entre que o ruído de minha escrita escapa, e dele o que faço é temperar a febre que arde em meus pulmões... É desejo de tecer textos, tramar teias, tecidos, trair, decepcionar, pois a decepção é uma troca, ela nunca é só. São como linhas aferentes e eferentes que correm em via de mão dupla. Só há entrega quando esta é recíproca e escrever é uma entrega.

Ao escrever este texto, ao fazer esta nova caminhada por um caminho já percorrido, ao ir apagando e *re*escrevendo esta escrita, fui lentamente desvelando numerosos temas, ocultando outros, não percebendo que alguns

fugiram, e ao passo que ia caminhando, um pouco por vez, e mesmo quando parava às margens do caminho [no entre] e analisava, e por vezes conseguia me elevar, e do alto observara que nesta caminhada houve resistências, aproximações de movimentos distintos, de um olhar sensível. Movimentos que se fazem d[n]os lapsos. Uma educação feita de escolhas. Um cuidado de si talvez?

REFERÊNCIAS

[1] PÉREZ, C. L. V. *Imagens caleidoscópicas: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras.* In: *21º Seminário Internacional: As redes de conhecimento e a tecnologia: imagens e cidadania, Rio de janeiro*, 2003. Disponível em:< https://books.google.com.br/books?id=43eGpSi70RgC&pg=PA178&lpg=PA178&dq=Minha+escrita+brota+da+solid%C3%A3o,+do+fundo+desta+solid%C3%A3o&source=bl&ots=FomoOR94Hy&sig=KpRrEAuXmFAqQ1KYSXbeKNFrsY4&hl=ptR&sa=X&ved=0ahUKEwiI6wr73OAhUDhpAKHYTcBfgQ6AEIHjAA#v=onepage&q=Minha%20escrita%20brota%20da%20solid%C3%A3o%2C%20do%20fundo%20desta%20solid%C3%A3o&f=false >acessado em 12/08/16.

[2] DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de janeiro: Ed. 34, 1992.

[3] HAESBAERT, R. BRUCE, G. *A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari.* Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ApuUgDg4s4J:www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/74/72+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> acessado em 10/06/15.

[4] BÁRCENA, F. El aprendiz Eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir. Miño y Dávila Editores, Madrid. 2012.

[5] LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas/ texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5, Ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte; Autentica Editora, 2015.

[6] FOUCAULT, M. A escrita de si. In: ____.O que é um autor? Trad. António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega. 1992. p. 129-160. Disponível em: < file:///D:/Users/Ronaldo/Downloads/Foucault%20Michel%20A%20escrita%20de%20si%20(1).pdf> acessado em 26/03/16.

[7] IANNI, O. *Teorias da globalização* – 3ª edição – Editora Civilização Brasileira. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0Qv4XjSCIhMJ:ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/12896/7869/DESTERRITORIALIZACAO___Onipresenca_na_Ciranda_Global.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> acessado em 30/08/2015.

[8] ORRÚ, C. M. S. F. ANDRADE, M. B. P. *15º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada. A escrita de si e o caráter revelador da escrita em textos não verbais.* 2009. (Seminário). Disponível em: <http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigocarla_maria_marieta_benedita.pdf> acessado em 22/09/15.

[9] POZZANA, L. *A formação do cartógrafo é o mundo: Corporificação e afetabilidade*. *In Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum* / organizado por Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Silvia Tedesco – Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p. (2).

[10] DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor* / Gilles Deleuze, Félix Guattari; tradução Cíntia Vieira da Silva; revisão da tradução Luiz B. L. Orlandi. -1. Ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Filô/Margens, 4)

[11] DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

[12] ROLNIK, Suely: *Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo*, Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

[13] LOPONTE, G. L. *Nós, metamorfoses estéticas e educação*. In *Ensino de arte e (des)territórios pedagógicos*. Mirela Ribeiro Meira / Ursula Rosa da Silva [org] IAD/Projeto Arte na Escola. – Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2010.

[14] GALLO, S. *Em torno de uma educação menor*. *Educação e realidade*. 27(2): 169-178. jul./dez. 2002. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25926/15194> acessado em 09/08/16.

Nesta segunda edição do EIPCH, o foco de nossa discussão foi sobre os métodos, as fontes e as abordagens utilizadas nas pesquisas contemporâneas na área das humanidades. A temática geral “Fontes, métodos e abordagens nas Ciências Humanas: paradigmas e perspectivas contemporâneas”, teve como objetivo promover o intercâmbio de pesquisas da área das Ciências Humanas e das Humanidades, valorizando os processos, métodos, abordagens e temáticas contemporâneas de variados campos de pesquisa. Esta obra é o fruto das discussões desenvolvidas nos Simpósios Temáticos no âmbito da pós-graduação, e nos apresenta trabalhos de variadas áreas do conhecimento, desde a Educação até estudos patrimoniais.

ISBN 978-855408203-1











