

dialogia@uninove.br  
www.uninove.br/revistadialogia

# Dialogia

Revista científica do Programa de Mestrado  
em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

ISSN impresso: 1677-1303  
ISSN eletrônico: 1983-9294

<b>Dialogia</b>	São Paulo	n. 18	jul./dez.	p. 1-197	2013
-----------------	-----------	-------	-----------	----------	------

**UNINOVE**  
  
Universidade Nove de Julho  
www.uninove.br

# Dialogia

dialogia@uninove.br

[www.uninove.br/revistadialogia](http://www.uninove.br/revistadialogia)

## Endereço para correspondência

Av. Francisco Matarazzo, 612, Prédio A, 1º andar.  
Água Branca, 05001-100 São Paulo, SP – Brasil  
Fone: 55 (11) 3665-9366

## Afiliação

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos  
[www.abecbrasil.org.br](http://www.abecbrasil.org.br)

## Membro

Clacso – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais  
<http://www.clacso.org>

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

## Bases indexadoras

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação - MEC/ INEP.  
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/>

CREDI – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI)  
<http://oei.org.br/principal.php>

e-revit@s – CSIC – Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas.  
<http://www.erevistas.csic.es/quees.php>

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.  
<http://www.latindex.unam.mx>

Reitoria: Eduardo Storópoli

Pró-reitoria Acadêmica: Maria Cristina B. Storópoli

Pró-reitoria Administrativa: Jean Anastase Tzortzis

Pró-reitorias de *campus*: Ariovaldo Folino Junior, Claudio Ramaccioti, Renato Rodrigues Sofia, Wilson Pereira Dourado

Diretoria de Pesquisa: João Carlos Ferrari Corrêa

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE: Jason Ferreira Mafra

**UNINOVE**  
Universidade Nove de Julho  
[www.uninove.br](http://www.uninove.br)

*Dialogia* é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

*Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation national and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.*

D536 Dialogia. – N. 0 (2001) – São Paulo : Universidade Nove de Julho (Uninove), n. 18, 2013. 22,5 cm.

Semestral.  
ISSN 1677-1303

1. Educação - Periódicos. I.  
Universidade Nove de Julho.

CDD 370.5

Esta publicação também está disponível em formato eletrônico no portal Uninove: [www.uninove.br/publicacoes](http://www.uninove.br/publicacoes) e no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) [www.uninove.br/revistadialogia](http://www.uninove.br/revistadialogia).

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

**Comissão Editorial**

Amélia Silveira  
 Ana Maria Haddad Baptista  
 Eduardo Santos (editor)  
 Maurício Pedro da Silva  
 Roberta Stangherlim (editora)

**Conselho Editorial**

Adriana Salet Loss – Universidade Federal da Fronteira Sul [Brasil]  
 Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba [Brasil]  
 Ana Luisa Janeira – Universidade de Lisboa [Portugal]  
 António Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [Portugal]  
 Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas [Brasil]  
 Celso de Rui Beisiegel – Universidade de São Paulo [Brasil]  
 Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de Piracicaba [Brasil]  
 Daniel Carseglija – Universidad Nacional de Quilmes [Argentina]  
 Edgar Pereira Coelho – Universidade Federal de Viçosa [Brasil]  
 Genoino Bordignon – Universidade de Brasília [Brasil]  
 Guillermo Williamson – Universidad La Frontera [Chile]  
 Jason Ferreira Mafra – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 João Cardoso Palma – Universidade Estadual Paulista [Brasil]  
 José Amilcar de Carvalho Coelho – Universidade Nova de Lisboa [Portugal]  
 Luciana P. Marques – Universidade Federal de Juiz de Fora [Brasil]  
 Luiza Cortesão – Universidade do Porto [Portugal]  
 Manuela Guilherme – Universidade de Coimbra [Portugal]  
 Marcella Milana – Universidade de Copenhague [Dinamarca]  
 Maria Stela Santos Graciani – Pontifícia Universidade Católica-SP [Brasil]  
 Miguel Escobar Guerrero – Universidad Nacional Autónoma de México [México]  
 Nilce da Silva – Universidade de São Paulo [Brasil]  
 Patrícia J. Grandino – Universidade de São Paulo-Leste [Brasil]  
 Peter Lownds – Paulo Freire Institute [EUA]  
 Ramon Moncada – Corporación Región [Colômbia]  
 Ubiratan D'Ambrósio – Universidade de São Paulo [Brasil]  
 Walter E. Garcia – Instituto Paulo Freire [Brasil]

**Pareceristas had hoc**

Adolfo Ignacio Calderón – Pontifícia Universidade Católica de Campinas [Brasil]  
 Alice Yoko Horikawa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [Brasil]

Ana Maria Haddad Baptista – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Ângelo Del Vecchio – Universidade Estadual Paulista [Brasil]  
 Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Claudia Georgia Sabba – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Cleide Rita Silvério de Almeida – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Elaine Teresinha Dal Mas Dias – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Emília Freitas de Lima – Universidade Federal de São Carlos [Brasil]  
 Ernesto Jacob Keim – Universidade Regional de Blumenau [Brasil]  
 Fábio Franzini – Universidade Federal de São Paulo [Brasil]  
 Flávia Cristina Silveira Lemos – Universidade Federal do Pará [Brasil]  
 Francisca Eleodora Severino – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Hergos Ritor Froes de Couto – Universidade Federal do Oeste do Pará [Brasil]  
 Izabel Cristina Petraglia – Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas [Brasil]  
 José Luis Vieira de Almeida – Universidade Estadual Paulista São José do Rio Preto [Brasil]  
 José Rubens Lima Jardimino – Universidade Federal de Ouro Preto [Brasil]  
 Lígia de Carvalho Abôes Vercelli – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Margarita Victoria Gomez – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Mauricio Pedro da Silva – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Miguel Henrique Russo – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Monica Avila Todaro – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Olgair Gomes Garcia – Centro de Estudos Vera Cruz [Brasil]  
 Patrícia Junqueira Grandino – Universidade de São Paulo [Brasil]  
 Risomar Santos – Universidade Federal de Campina Grande [Brasil]  
 Rosane Gumiero Dias da Silva – Universidade Estadual de Maringá [Brasil]  
 Rosemary Roggero – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Sergio Lourenço Simões – Universidade Nove de Julho [Brasil]  
 Sidnei Ferreira de Vares – Centro Universitário Assunção [Brasil]  
 Vanessa Beatriz Bortulucce – Centro Universitário Assunção [Brasil]  
 Zildene Francisca Pereira – Universidade Federal de Campina Grande [Brasil]

**Equipe técnica**

Analista editorial: Juliana Cezario  
 Projeto gráfico e diagramação: João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE  
 Dispõe-se ao intercâmbio com instituições e publicações afins.  
 • Intercambio deseó; • Échange désiré; • Exchange desired

---

---

# Sumário / Contents

## Editorial / *Editor's note*

- Educação e suas múltiplas linguagens ..... 9  
 Eduardo Santos e Roberta Stangherlim

## Entrevista / *Interview*

- Brasil e Portugal: pesquisa, docência e linguagem em questão ..... 15  
 Manuela Guilherme

## Dossiê Temático: Licenciaturas e educação básica / *Thematic dossier: Degree course and basic education*

- Letramento midiático e a (re)invenção do cotidiano por um grupo de pescadores ..... 29  
*Media literacy and (re)invention of the everyday by a group of fishermen*  
 Terezinha Fernandes Martins de Souza  
 Dulce Márcia Cruz

- A arquitetônica do pensamento bakhtiniano e sua relação com a educação: alguns conceitos aplicados ao ensino/aprendizagem ..... 43  
*The architectural Bakhtin's thought and its relation to education: some concepts applied to teaching / learning*  
 Fabiana Giovani  
 Nathan Bastos

- Literatura e mídia na prática pedagógica: uma experiência com professores do curso de Letras do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) ..... 57  
*Literature and media in pedagogical practice: an experience conducted with students of the National Teachers Training Program (Parfor)*  
 Nelma Aronia Santos

- Inclusão e tecnologia na perspectiva freiriana ..... 69  
*Inclusion and technology in the perspective of Paulo Freire*  
 Luciana Pacheco Marques  
 Eduardo Vitor Miranda Carrão

## Artigos / *Articles*

- O cuidado na educação numa perspectiva fenomenológica ..... 85  
*Care in education in a phenomenological perspective*  
 Crisóstomo Lima do Nascimento

- Brincadeira costurada ..... 103  
*Sewn game*  
 Alessandra Ancona de Faria

---

O “ser solidário” e a construção da Cultura de Paz.....	117
<i>The “human solidarity” and the construction of culture of peace</i>	
Solange Martins Oliveira Magalhães	
Viver, aprender: uma coleção para os sujeitos da EJA.....	135
<i>Viver, Aprender: a collection for the subject of education for youth and adults</i>	
Raquel Aparecida Soares Reis Franco	
Habilidades sociais: contribuições para a compreensão da relação com pares na infância.....	149
<i>Social Skills: Contributions to the understanding of the connection with peers in childhood</i>	
Daniele C. Lopes	
A literatura infantil entre o palco e o público .....	159
<i>The infantile literature between the stage and the public</i>	
Adriana Carolina Hipólito de Assis	
Gramsci e a participação política pela arte musical .....	167
<i>Gramsci and a political participation by the musical art</i>	
Alessandra Maria Martins Gaidargi Paolo Nosella	

## Resenhas / *Reviews*

<i>Educação estética na Educação de Jovens e Adultos: A beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos,</i>	
de Sonia Carbonell.....	183
Francisca Maria dos Santos	
<i>Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica,</i>	
de César Sátiro dos Santos.....	187
Flávia Ferreira Avelar Maria Aparecida da Silva	

## Instruções para os autores / *Instructions for authors*

Publique .....	193
----------------	-----

dialogia  
logia  
logia

---

# EDITORIAL

*/ EDITOR'S NOTE*

---

## Educação e suas múltiplas linguagens

Em linha com as perspectivas de formação pós-graduada *stricto sensu* adotadas pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe-Uninove), a *Revista Dialogia* mantém-se na trilha de um debate educacional lastreado, principalmente, nas pesquisas acadêmicas focadas nas práticas pedagógicas concretas e nas estratégias de intervenção sobre as estruturas educativas da escola básica. Essa a motivação fundamental para a organização de suas diversas seções: Entrevista, Dossiê Temático, Artigos e Resenhas.

Nas seções *Entrevista* e *Dossiê Temático* do número 18, que ora apresentamos, tomamos as relações entre Linguagens e Educação como mote dos textos. O fenômeno da Linguagem, que se desdobra em múltiplas dimensões, configura linguagens que se revelam sob distintas formas e conteúdos no âmbito da comunicação humana. No campo da Educação, constituído de relações essencialmente comunicativas, a preocupação com o tema tem-se revelado fundamental para se pensar e atuar sobre os limites e possibilidades da intencionalidade formativa própria dos processos pedagógicos. O tema é trabalhado, neste número, a partir de artigos que estabelecem as interfaces entre Educação e as linguagens que se desenvolvem na cultura social e que impactam a cultura e a pedagogia escolares, confrontando-a e conformando-a, na medida em que incidem sobre as práticas que têm lugar no espaço-tempo da escola.

Assim é que, pautada no tema “Pesquisa, docência e linguagem”, a Profa. da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT), Manuela Guilherme, responde, na seção *Entrevista*, a questões formuladas pela pesquisadora e professora do Progepe, Ana Haddad, especialista na área das linguagens e no campo da História do Conhecimento. A longa trajetória acadêmica da professora Manuela, moçambicana de nascimento, é entremeada por passagens de estudo de graduação em Filologia Germânica na Universidade de Lisboa e de doutoramento na Universidade de Durham; pelo exercício da profissão docente no ensino secundário e superior na capital portuguesa; pela condição de professora assistente convidada na Universidade Nova de Lisboa e na Universidade de Newcastle-upon-Tyne, da Inglaterra. Seu trabalho de doutoramento versou sobre a aplicação das teorias de Paulo Freire à educação em línguas e culturas, em

comparação com a teoria crítica da Escola de Frankfurt e as teorias pós-modernas francesas, o que lhe valeu o prêmio *Birkbmaier Award* para investigação doutoral outorgado pelo *American Council on the Teaching of Foreign Languages* e pelo *Modern Language Journal*. A pesquisa portuguesa e brasileira em educação, os impactos dos temas contemporâneos na docência escolar e as temáticas referidas às linguagens compõem o conjunto de questões abordado pela professora.

Na seção Dossiê Temático, com foco no tema “Educação e Linguagens”, o primeiro texto traz a parceria entre Terezinha Fernandes Martins de Souza e Dulce Márcia Cruz, respectivamente, professoras da Universidade Federal de Mato Grosso e da Federal de Santa Catarina. Nele, o debate sobre a convergência cultural derivada do uso das linguagens tradicionais e cotidianas, ao lado das imposições contemporâneas de letramento em tecnologias de comunicação, se vale de investigação do cotidiano de pescadores do litoral sul do país. Ressalta, portanto, uma questão que diz respeito às autoridades educacionais e a sua capacidade/incapacidade, possibilidades/impossibilidades de incorporação dessas populações à educação *lato sensu*.

O artigo seguinte também resulta de parceria acadêmica, desta feita entre a professora da área de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa, Fabiana Giovani, e do estudante de graduação da mesma área, Nathan Bastos. Os autores propõem a aproximação da teorização forjada pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin à educação, nesse passo realçando os conceitos de gêneros discursivos, polifonia, alteridade, contra-palavra e, centralmente, o de dialogismo.

A seção segue com o trabalho de Nelma Aronia Santos, Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora da Universidade do Estado da Bahia, em texto no qual a autora se preocupa em enfatizar as contribuições, para o ensino de literatura, dos processos dinâmicos de produção, criação e circulação da linguagem midiática e das artes. Para tanto, parte da experiência de realização de oficina de *Literatura e Mídia* organizada para e com os estudantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) na Bahia.

O último texto da seção, da lavra da professora Luciana Pacheco Marques, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e do doutor em Educação pela Universidade do Minho, Eduardo Vitor Miranda Carrão, referencia-se na ontologia de Paulo Freire, tematizando a

---

presença das novas tecnologias no campo da educação como expediente estratégico na reconfiguração das relações humanas e das relações dos homens com o mundo. Leais ao legado humanista do patrono da educação brasileira, os autores advogam um processo de desenvolvimento tecnológico a serviço da libertação humana.

A seção *Artigos* apresenta debates vinculados a temas diversos da área de educação. No uso da perspectiva fenomenológica, Crisóstomo Lima Nascimento, Doutor em Educação e Mestre em Psicologia, discute o lugar do cuidado no ensino das crianças pequenas. Mobilizando sua formação em nível de doutorado em Educação (PUC-SP) e no de Mestrado em Teatro pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), Alessandra Ancona de Farias, pós-doutoranda na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), escreve sobre a importância da brincadeira e do brincar na educação infantil. Os valores da solidariedade e da cultura da paz no Ensino Médio pautam a discussão crítica da professora doutora em Educação Solange Martins Oliveira Magalhães, da Universidade Federal de Goiás (UFG). A repercussão dos aspectos existenciais (viver) e pedagógicos (aprender) no campo da Educação de Jovens e Adultos constitui o assunto do artigo de Raquel Aparecida Soares Reis Franco, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O debate sobre a infância e o agenciamento de habilidades sociais para o aprendizado está no centro do artigo de Daniele Carolina Lopes, professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre em Educação Especial e doutora em Psicologia. Ainda no campo da educação da infância, Adriana Carolina Hipólito de Assis, doutoranda em Literatura na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP, avalia a riqueza pedagógica do universo literário. O último artigo, de autoria do professor Paolo Nosella, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), em colaboração com Alessandra Maria Martins Gaidargi, mestre em Educação pelo mesmo Programa, propõe um casamento feliz do pensamento político de Gramsci com a linguagem musical.

A *Revista* finaliza seu acervo de textos com a seção *Resenhas*, na qual as mestrandas Francisca Maria dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe-Uninove), e Flávia Ferreira Avelar, do Programa de Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em parceria com a doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),

Maria Aparecida da Silva, discorrem sobre recentes publicações de interesse da área de educação.

Acreditamos que, no diapasão da investigação que parte das práticas e nas perspectivas de intervenção que vão ganhando consistência no âmbito do Progepe da Uninove, *Dialogia* vai ampliando suas possibilidades de contribuição para o debate acadêmico em educação.

Boa leitura!!

**Eduardo Santos e Roberta Stangherlim**  
Editores

dialogia  
logia  
dia

---

# ENTREVISTA

*/ INTERVIEW*

---



## Brasil e Portugal: pesquisa, docência e linguagem em questão

ENTREVISTA com  
Manuela Guilherme

concedida a Ana Maria Haddad Baptista (julho de 2012)

Em julho de 2012, em Portugal, tive a feliz oportunidade de conhecer pessoalmente a Profa. Dra. Manuela Guilherme. O nosso contato, até então, era apenas por e-mails, visto que integramos, no contexto dos trabalhos da Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas Educativas – Riaipe, as mesmas dimensões de pesquisa. Fui recebida pela referida pesquisadora e equipe, assim como pelo Prof. Dr. Antonio Teodoro, de forma bastante receptiva e atenciosa. Nessa ocasião, combinamos a entrevista que vem a seguir.

*Dialogia* – Gostaria que a professora Manuela fizesse um breve relato de sua trajetória acadêmica/profissional e comentasse seus vínculos atuais com a Universidade, assim como suas principais publicações.

A minha trajetória acadêmica/profissional foi sempre movida pela busca de novas experiências de vida e por mais conhecimentos nas áreas da interculturalidade e do multilinguismo em contextos de educação e formação, tendo como referentes um pensamento crítico e uma pedagogia crítica. Esse interesse

pelas línguas e culturas cresceu comigo em Moçambique, nas margens do rio Zambeze, e minha visão do mundo se foi compondo num ambiente multicultural e multilíngue, simultaneamente em duas línguas europeias e em duas línguas indígenas e, pouco depois, em outras duas línguas europeias, isto é, todas aquelas que estavam ao meu alcance. Línguas estas que estavam em diferentes relações de poder, umas dominantes e outras dominadas, e numa hierarquia que colocava a língua oficial, o português, como língua subalterna em relação às outras línguas europeias e como língua colonial em relação às línguas indígenas. Mais tarde, depois de terminar a licenciatura em Filologia Germânica na Universidade de Lisboa, comecei a minha carreira profissional como professora do ensino secundário em 1974, em plena Revolução de Abril. Desse modo, a minha experiência no sistema de ensino português, secundário e superior, foi decorrendo em pleno processo de democratização. A partir de 1987, acumulei o papel de formadora de professores, sobretudo formação para professores em exercício. A partir de 1990, passei a trabalhar no ensino superior. Fui Assistente Convidada na Universidade Nova de Lisboa e, poucos anos depois, tive uma experiência de trabalho na Universidade de Newcastle-upon-Tyne, em Inglaterra, entre 1996-1998. De seguida, gozei uma licença sabática na Universidade de Durham, durante um ano, para me dedicar completamente ao meu projecto de doutoramento, pelo qual recebi, em novembro de 2001, numa cerimónia em Washington D.C., o *Birkbmaier Award* para investigação doutoral pelo ACTFL – *American Council on the Teaching of Foreign Languages* e pelo *Modern Language Journal*. Neste estudo, apliquei as teorias de Paulo Freire à educação em línguas e culturas, em comparação com a teoria crítica da Escola de Frankfurt e as teorias pós-modernas francesas, nomeadamente à teorização do conceito de “consciência cultural crítica” (*critical cultural awareness*), termo anteriormente cunhado por Byram (1994), meu orientador de doutoramento. Durante toda a década de noventa, para além da minha estadia de 3 anos em Inglaterra, fiz frequentes visitas de estudo aos Estados Unidos, das quais saliento a investigação realizada, com maior frequência e duração, na Universidade de Stanford, na Califórnia, e na Universidade de Brown, na Nova Inglaterra. Mais tarde, já doutorada, fui investigadora *full-time* no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra entre 2002 e 2007, onde coordenei projectos internacionais europeus, tais como o Interact ([www.ces.uc.pt/interact](http://www.ces.uc.pt/interact)), sobre a dimensão intercultural da educação para a cidadania no âmbito da formação de professores, e o Icopromo ([---

16](http://www.ces.</a></p></div><div data-bbox=)

---

uc.pt/icopromo), sobre a formação profissional em comunicação intercultural. A partir de fevereiro de 2010, recomencei a trabalhar na Universidade Lusófona, onde sou co-coordenadora científica do Projecto europeu ALFA-RIAIPÉ3, que pesquisa equidade e coesão social na América Latina no ensino superior. Aqui, como Professora Associada, ensino também “Sociologia da Educação” e “Teoria Social e Educação” a cursos de Licenciatura e Mestrado e “Interculturalidade, Educação e Cidadania” ao curso de doutoramento. Gostaria de salientar, entre as minhas publicações, a monografia *Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics*, publicada pela Multilingual Matters (2002); o artigo *English as a global language and education for cosmopolitan citizenship*, 2007, na revista *Language and Intercultural Communication* (Sage); os capítulos “Multiculturalismo e educação: Carta aos professores brasileiros, segundo inspiração de Paulo Freire”, 2009, em O. Sopelsa & J. V. Trevisol (eds.), *Currículo, Diversidade e Políticas Públicas* (Joaçaba, SC: Editora UNOESC, p. 45-50) e ainda *Intercultural responsibility: power and ethics in intercultural dialogue and interaction*, 2010, no livro co-editado por mim intitulado *Intercultural Dynamics of Multicultural Working* (Bristol: Multilingual Matters).

***Dialogia*** – Em que medida, ao longo de sua vivência profissional, as teorias estudadas pela professora Manuela puderam, efetivamente, ajudá-la em sua prática?

A minha busca por mais conhecimentos foi sempre motivada pela necessidade de encontrar sentido e justificação para as minhas práticas, muito particularmente na minha dedicação à formação de professores. As teorias que fui estudando e produzindo tiveram um impacto enorme nas minhas práticas, fizeram toda a diferença: não só me inspiraram a aventurar-me em novos caminhos como também me apoiaram na adequação das minhas práticas às necessidades particulares de cada aluno e na sua motivação. Ajudaram-me também a estimular os professores que tenho vindo a formar, a fim de que eles próprios venham a encontrar apoio e inspiração no suporte teórico para a sua prática quotidiana, que se torna cada dia mais difícil pelo peso das tarefas burocráticas que têm de desempenhar e pelas suas complexas condições e ambiente de trabalho. Tem contribuído muito para a solidez dos meus conhecimentos teóricos o facto de eu ter vindo de uma prática

muito intensa, empenhada e prazerosa. Sempre tive muito gosto e senti alguma magia no contacto com os alunos ou com os professores com quem tive o privilégio de trabalhar, quer em actividades de docência, de formação ou de investigação, e foi essa experiência que me estimulou a concentrar-me num estudo profundo e incessante dos fundamentos teóricos que têm também contribuído para a minha própria formação e para o meu desempenho profissional. Tenho-me dedicado à obra de autores como John Dewey e Paulo Freire, que proclamaram precisamente a relevância recíproca da interacção entre a prática e a teoria, exactamente por esta ordem e não o contrário. A procura de sentido na minha prática através do estudo das obras de teóricos, num leque muito amplo de interesses multi e inter-disciplinares, começou por ser uma procura interessada na época em que já me sentia mais segura na minha prática, de modo a arriscar novos desafios, e não mais deixou de ser uma necessidade na consolidação do meu saber teórico-prático. Esta é a indispensabilidade que venho tentando criar também nos meus professores-estudantes. A minha ideia de prática, porém, tem vindo a alterar-se ao longo do meu trabalho na medida em que, sem deixar a docência, me tenho dedicado mais à investigação e, portanto, a ligação da prática à teoria, e vice-versa, tem vindo a tornar-se cada vez mais evidente e indispensável. Embora as minhas fontes passem por diferentes áreas disciplinares: filosofia, sociologia, ciência política, estudos culturais, estudos linguísticos e educação, verifico que um/a professor/a muito empenhado na sua prática é aquele que pode encontrar ainda mais sentido nas fontes teóricas através do relacionamento teórico-prático interdisciplinar. Para isso, é absolutamente necessário que o/a professor/a tenha rasgo e visão, que seja corajoso/a e também um/a descobridor/a, isto é, que veja para além das suas fronteiras imediatas, ou seja, dos seus limites conceptuais e do seu horizonte geográfico e socioeconómico.

*Dialogia* – Conforme a senhora sabe, estamos num universo em que o tempo, segundo a denominação feliz de muitos pensadores da contemporaneidade, está vazio, ou seja, a experiência foi subtraída. Em que medida tal processo, na sua perspectiva, afeta diretamente a Educação em todos os níveis?

A Educação, a meu ver, anda perdida, isto é, quanto mais quer ir para a frente, mais anda para trás. Estamos como que num compasso de espera, num tempo

de penumbra. As políticas de educação, a todos os níveis, não têm visão de futuro, este acaba logo ali onde deveria haver um emprego e não há. Onde deveríamos ter uma educação para a globalização, intercultural, cosmopolita e visionária, ao invés temos a globalização hegemônica de uma educação para um mercado de trabalho que não existe. É dramática a situação, ainda mais que este entendimento se tem vindo a espalhar como um polvo cujos tentáculos atingem todos os sistemas educativos do planeta, não satisfazendo ninguém. A avaliação educativa, tão empenhada em promover a excelência, apenas mostra como estas políticas de educação estão desajustadas. Mas não são elas que são postas em dúvida, são os professores e os alunos, os mesmos que são todos os dias violentados por elas. Acredito que esta educação tecnocrática e redutora terá pouco futuro, no entanto, terá feito estragos e terá já anulado muitas conquistas anteriores. Não terá oferecido soluções, mas será difícil reconhecê-lo porque a equação é tão simples que parece não oferecer dúvida. No entanto, também não se tem feito uma análise séria do que falhou anteriormente, para que se tenha voltado atrás e chegado até aqui, negando tudo de bom que se fez antes, não aprendendo com os erros, desprezando a utopia. Mas, mesmo assim, continuam os professores e os alunos a trabalhar seriamente nas escolas e nas universidades, perseverantes, sonhadores e até felizes. Estes vão plantando as sementes que vão florescer no futuro e vão dar cor a este mundo. Apesar de este interregno nos estar a fazer perder tempo, outros tempos virão onde a obra iniciada crescerá e dará frutos. Não nos faltam fontes de inspiração em obras como as de Dewey, Freire e muitos outros que se lhe seguiram. O trabalho escrito e realizado não terá sido em vão, outros virão e pegarão nessa luz para a levarem mais longe.

***Dialogia* – Como Portugal, de um modo geral, compreende a Educação no Brasil, em seus mais diversos graus?**

A opinião pública portuguesa mostra ainda os resquícios de uma visão arrogante sobre a educação no Brasil. No entanto, os professores do ensino superior, com um contacto muito mais próximo com os seus colegas brasileiros, têm um reconhecimento e um apreço maior pela produção académica brasileira, sobretudo, tanto quanto sei, no que se refere às Ciências Sociais. Pessoalmente, baseada na minha extensa experiência de investigação em Educação na academia anglo-saxónica, em Inglaterra e nos Estados Unidos, eu diria que existem alguns estudos

em Educação no Brasil que estão na vanguarda da investigação em educação a nível mundial. Parece-me também que, de facto, os educadores e académicos portugueses são, dos europeus, aqueles que estão mais sensibilizados e melhor posicionados para perceberem o *ethos* e o horizonte das ideias tão inspiradoras e inovadoras que têm sido recentemente apresentadas e desenvolvidas pela academia brasileira. Claro que a língua ajuda, mas vai mais para além disso, através de uma curiosidade mútua ao longo de um histórico cosmopolita dos dois países. A colaboração entre académicos portugueses e brasileiros, muito intensificada no presente, tem sido reciprocamente benéfica e pode, num futuro próximo, vir a ser exponencial no panorama internacional. De futuro, seria importante que esta partilha se intensificasse no campo da formação de professores do ensino básico e secundário e se realizasse também através do intercâmbio entre os mesmos. Portugal beneficiou-se muitíssimo dos programas europeus nesta área de formação de professores, e existem muitos professores, aposentados antecipadamente, que têm um enorme *know-how* neste campo e em outros, por exemplo, em desenvolvimento curricular e produção de materiais, que está agora desaproveitado. Seria uma descoberta mútua, mas que necessita de sensibilidade, reconhecimento e financiamento interestatal. Em Portugal, o Instituto de Educação da Universidade Lusófona (ULHT) tem estado na linha da frente do reforço da colaboração com o Brasil no campo da Educação. Há também um interesse maior na Europa em geral e da Comissão Europeia em particular de cooperar com o resto do mundo e a imagem do Brasil alterou-se substancialmente durante os últimos anos. Há, por isso, muita vontade de colaborar com o Brasil, em várias áreas do saber, e os portugueses partem com vantagem evidente, e sabem disso.

***Dialogia* – Em que medida a crise europeia afeta os processos educacionais de Portugal? A senhora poderia dar alguns exemplos?**

Este impacto é tão grande que é difícil seleccionar exemplos. Parece que estamos a regredir décadas em 2 anos. A pobreza gera desespero e violência. As crianças e os jovens são as grandes vítimas deste ciclo, tanto na família como na sociedade. Começa a aparecer nas escolas e universidades sinais de carências básicas. Por outro lado, nos últimos 5 anos, tem havido grandes modificações nas políticas de trabalho na educação que têm causado um forte impacto na demografia, na identificação dos objectivos prioritários e na motivação dos docentes. Muitos

---

professores solicitaram a aposentação antecipada, na faixa dos 50-60 anos de idade, e agora também muitos dos professores sem vínculo à função pública, independentemente do número de anos de docência, estão a ficar desempregados. É impossível que uma situação destas, com carências de toda a natureza, não tenha impacto na vida quotidiana das instituições de ensino. No entanto, para finalizar a minha resposta com uma nota positiva, devo dizer que houve grandes avanços no sistema educativo português nas últimas 4 décadas, com projectos e intercâmbios a todos os níveis de ensino e, sobretudo, na formação de professores, alguns dos quais, atrevo-me a dizer, de vanguarda a nível mundial. Por experiência própria, posso afirmar que se fizeram projectos muito valiosos na área da educação para a cidadania e da educação intercultural, numa colaboração muito enriquecedora com o Conselho da Europa. Os projectos de intercâmbio com escolas europeias promoveram muitas experiências valiosas entre alunos e entre professores. Ora, embora com esta crise se vá perder muito do que se ganhou, será impossível perder-se tudo. Apesar de tudo, no decurso do processo de democratização da sociedade e do Estado, Portugal conseguiu realmente construir uma outra escola e uma outra universidade, que pode competir a nível internacional, e tanto os autores como os beneficiados desta mudança estão aí no terreno. Não será possível ignorar . . .

***Dialogia* – Aqui no Brasil, infelizmente, a maioria dos projetos educacionais (municipais, estaduais, federais) são interrompidos, muitas vezes de forma brusca, quando há mudanças políticas. Em Portugal ocorre o mesmo? Poderia comentar alguns exemplos?**

Ah, isso é uma doença da classe política actual resultante da sua grande levianidade, egocentrismo e mediocridade. Poucos são visionários, humanistas, sonhadores, trabalhadores públicos com grande sentido cívico. E isto acontece também ao mais alto nível, nas organizações transnacionais, com impactos tremendos no âmbito nacional. É um sinal dos tempos, do rápido, do que brilha, do intermitente; não há tempo para acomodar, reflectir, ponderar, reformular, respeitar o tempo e o espaço daqueles a quem estas políticas se impõem (não se dirigindo a elas/ eles). Estudantes e professores continuam não sendo sujeitos do seu próprio fazer e saber, mas objectos do poder, como dizia Paulo Freire. Em Portugal, no que diz respeito às políticas de educação, passámos de uma ditadura estática, imóvel,

irredutível, do pouco e do solitário para a ditadura relampejante e translúcida da excelência, do global, do europeu, do número, da estatística, em que as pessoas no fim da linha, que estão a dar corpo a essas políticas, terão de se torcer e retorcer para que o resultado seja exacto e conforme ao planeado. Nesta cadeia, ninguém tem rosto nem existência. Sim, não tem havido a noção de serviço público entre os políticos em Portugal, que vão querendo ficar para a história por fazerem reformas profundas. Mas o que acontece é que sempre se vai destruindo o que se avançou e vai-se extenuando os profissionais da função pública que recebem, a toda a hora, ordens contraditórias e têm de mudar as rotinas e as estratégias de cada vez que muda o governo. Não há outra coisa que o justifique senão o egocentrismo e autoritarismo de cada governante que descarta o processo onde se deveria integrar, esquecendo que o seu poder é temporário e que havia um país antes e haverá um depois que deveria ir mudando e ir-se aperfeiçoando pausadamente, com tempo para testar, reflectir e avaliar. Isto provoca um grande cansaço e uma enorme desmotivação, não contribuindo para a eficácia das transformações exigidas.

***Dialogia*** – Gostaria de falar a respeito de leituras. Mapear níveis qualitativos e quantitativos de leitura, sabemos, é uma tarefa quase impossível, contudo, mesmo que de forma aproximada, temos alguns dados. Pois bem: como a senhora avalia o universo de leituras, em geral, em Portugal? As pessoas, afinal, lêem mais do que antes, se considerarmos que a oferta, na atualidade, é imensa? Como a professora Manuela avalia a questão?

Não tenho informação científica ou mesmo técnica sobre este assunto, contudo, apenas porque me interessa pessoalmente, vou escutando e lendo as informações que aparecem nos *media*. Desde 2007, o mapeamento e estímulo da leitura dos/as portugueses/as tem sido objecto de um programa concreto do Ministério da Educação em Portugal, na forma de um Plano Nacional de Leitura (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/>)

Num dos estudos sociológicos que se efectuaram no âmbito deste Plano, concluiu-se que “as opiniões sobre se hoje se lê mais ou menos do que há 10 anos dividem-se. São 44% os que consideram que hoje se lê mais, mas os que consideram o contrário estão muito próximos (41%).” Interessante será reparar também que “em termos de idade, observa-se uma relação directa com a opinião de que se

lê mais: quanto mais idosos maiores as percentagens. Assim, enquanto 50% dos inquiridos com mais de 55 anos considera que se lê mais actualmente, no caso dos que têm entre 15 e 24 anos são 34%.” ([http://www.oac.pt/pdfs/OAC\\_A%20Leitura%20em%20Portugal.pdf](http://www.oac.pt/pdfs/OAC_A%20Leitura%20em%20Portugal.pdf)). Deste modo, no mesmo estudo, se conclui que, se por um lado as pessoas lêem mais porque são hoje mais escolarizadas, têm mais capacidade económica e existem mais bibliotecas do que no Estado Novo, por outro lado existem outros meios de informação e de entretenimento, como resultado do desenvolvimento tecnológico, que ocupam o tempo dos que seriam eventualmente mais leitores (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos>). É um facto que os portugueses estão muito mais escolarizados e que sobretudo a geração mais nova é a mais qualificada de sempre. Isto terá de ter necessariamente consequências no reforço dos hábitos de leitura. Julgo que, para além das leituras especializadas, o público em geral lê agora muito mais obras literárias e estudos sociológicos e políticos. Contudo, a crise financeira vai, com certeza, ter consequências na redução da aquisição de livros e até no acesso a eles em bibliotecas, devido às restrições no financiamento público.

***Dialogia* – Aqui no Brasil, de acordo com várias pesquisas e estatísticas, as licenciaturas, ou seja, as carreiras ligadas ao magistério (em todos os níveis) estão “em baixa”. Pouca procura. Como está a situação em Portugal? Como a professora Manuela avalia tal processo?**

Nisto também posso contar apenas com a minha experiência e opinião pessoais. Em Portugal, ao contrário do que tem acontecido em Inglaterra e nos Estados Unidos, segundo o meu conhecimento, a procura de carreiras ligadas ao magistério em todos os níveis tem sido “alta”. Em meu entender, porque tem oferecido emprego estável, com condições de trabalho que têm melhorado significativamente por força de um sindicalismo aguerrido e bem apoiado. A falta de trabalho concorrente noutras áreas, sobretudo no privado, e um número crescente de mulheres licenciadas, para um emprego tradicionalmente feminino, para além de um estatuto que a/o professor foi ganhando, e perdendo logo a seguir, também contribui para esta grande procura. Esta situação inverteu-se completamente a partir de 2003 e prevejo que o desemprego actual na classe e as terríveis condições de trabalho irão naturalmente tornar desnecessária esta procura. O impacto na fraca procura de formação pós-graduada já começa a notar-se. De uma maneira

geral, na Europa e na América o estatuto social do/a professor/a tem vindo a decair e o reconhecimento da importância do seu papel na sociedade tem vindo a desvanecer-se. Já que este foi sempre o principal retorno destes profissionais, esta desvalorização, juntamente com alterações várias na vida das escolas, tem tido um impacto forte na desmotivação dos/as professores/s e, em consequência, na crescente diminuição do número de candidatos para esta profissão.

***Dialogia* – Sabemos que a professora Manuela possui uma boa leitura da obra de Paulo Freire. Gostaria, de acordo com suas escolhas, que fizesse alguns comentários a respeito do educador brasileiro.**

A obra de Paulo Freire tem sido a luz que sigo na teorização das minhas práticas e a inspiração para a minha produção académica no âmbito da comunicação e da educação para a cidadania intercultural. Freire reuniu o melhor de dois mundos, pois era um profundo conhecedor dos teóricos da educação do ‘norte’ global e um visionário da educação do ‘sul’ global. Assim, encontramos na sua obra as respostas para as questões do início do século XXI, sobretudo porque Freire não era dogmático, ele foi rebuscando e aprimorando propostas ao longo da sua obra. Porque a sua linguagem é muito simples e porque era um ‘sulista’ o potencial da sua obra não foi suficientemente valorizado no século XX, mas o mundo lhe dará o reconhecimento que merece durante este século que já caminha. Freire era um sonhador corajoso e sensato, porque era um sábio, no verdadeiro sentido da palavra. Poderia citar aqui algumas das suas máximas, já sobejamente conhecidas e repetidas, mas julgo que estaria a trair a profundidade da sua obra, que merece cuidadoso estudo. No entanto, devo referir como a *Pedagogia do Oprimido* teve um enorme impacto na minha forma de ler o mundo e de ler a palavra, e fez-me rever a minha posição e a minha função nele. Tenho um especial carinho por uma *Carta aos professores norte-americanos*, na qual Paulo Freire lhes lembra que ler palavras compreende também ler o mundo, o que requer uma percepção política e crítica desse mundo. E continuo a socorrer-me sempre da *Pedagogia como prática de liberdade*, o seu primeiro trabalho, onde Freire elabora sobre a consciência crítica, a base da minha pesquisa, e sobre o diálogo e a comunicação como interações horizontais, fundamentos para uma pedagogia democrática e, portanto, dialógica. Em *Medo e Ousadia* eu aprendo sobre o que não deve ser e o que é uma pedagogia dialógica, pois aqui Freire apresenta-a claramente como

---

uma compreensão epistemológica do Sul alternativa a um entendimento clássico ocidental acerca da pedagogia e do diálogo, aqui percebidos, quando muito, como técnicas, mas necessariamente subvalorizados. Freire propõe a pedagogia dialógica como uma aplicação educativa, mas eleva-a a um patamar ontológico e epistemológico que responde ao desdém com que normalmente a ortodoxia acadêmica olha a pedagogia e o diálogo. Em *Educação e Mudança* Freire joga com a dialética entre mudança e estabilidade, dois eixos fundamentais em educação, que não pode viver com um sem o outro. Como imaginar a educação sem mudança, a educação que prepara o futuro fechada em si própria, que aposta em reproduzir indefinidamente um determinado sistema socioeconômico vigente? Como imaginar uma educação em mudança vertiginosa sem pausa, sem chão? A educação acontece no eixo entre mudança e estabilidade, como nos explica Freire, com sabedoria. E ainda mais, a pedagogia da esperança é um legado que Freire nos deixa, quer dizer, a responsabilidade de não desistirmos. E eu cá vou formando e, ao formar, me vou formando e re-formando (*Pedagogia da autonomia*), sem esquecer todo o trabalho do Instituto Paulo Freire, nomeadamente Romão e Gadotti, que têm vindo a explicar e a desenvolver a mensagem de Paulo Freire. Tenho também dado muita atenção ao trabalho internacional de académicos que têm vindo a explorar, a aprofundar, a localizar e a globalizar a obra de Freire. E entre estes saliento o norte-americano Henry Giroux.

*Dialogia* – Agradeço-lhe em meu nome, em nome da Uninove e dos editores responsáveis da Revista Dialogia, esta entrevista. Achamos fundamental que tenhamos um diálogo permanente com os países que nos aproximam, em especial, pela língua e literatura.



---

**DOSSIÊ TEMÁTICO:**  
**Licenciaturas e**  
**educação básica**

*/ THEMATIC DOSSIER:*  
*Degree course*  
*and basic education*

---

# Letramento midiático e a (re)invenção do cotidiano por um grupo de pescadores\*

*Media literacy and (re)invention of the everyday by a group of fishermen*

**Terezinha Fernandes Martins de Souza**

Doutoranda da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  
terezinha.ufmt@gmail.com

**Dulce Márcia Cruz**

Professora-pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  
dulce.marcia@gmail.com

## Resumo

O texto teve a intenção de problematizar as práticas de comunicação de um grupo de pescadores moradores da praia de Pântano do Sul, em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, enfocando o uso de linguagens no período da pesca da tainha, as implicações da inserção de mídias na apreensão de habilidades de letramento midiático e o papel da educação no contexto da cultura da convergência. O estudo teve como base autores como Martin-Barbero, Michel de Certeau, Hannah Arendt, Roger Chartier, Nestor Garcia Canclini, Henry Jenkins e Mikhail Bakhtin. O uso de linguagens (verbal – oral e escrita – e não verbal) na comunicação realizada pelos pescadores emerge como força criadora, com traços culturais singulares da pesca veiculados pela fala, grito ou “apupo”, e por símbolos e sinais que se conservam e ao mesmo tempo acompanham mudanças e inovações, e incorporam novas habilidades das mídias digitais para exercer práticas de letramento na cultura da convergência.

**Palavras-chave:** Cultura da Convergência. Letramento Midiático. Linguagens. Mídias Digitais.

## Abstract

This paper has the intention to discuss the communication practices of a group of fishermen, residents of the Swamp South Beach - Florianopolis - Santa Catarina - Brazil, focusing on the use of language in the period of mullet fishing, in the implications of the insertion of media in terms of the mediatic literacy skills and also in the role of education in the context of convergence culture. The study was based in authors such as Martin - Barbero, Michel de Certeau, Hannah Arendt, Roger Chartier, Nestor Garcia Canclini, Henry Jenkins and Mikhail Bakhtin. The use of language (verbal - oral and written - and non-verbal) at the communication made by fishermen emerges as creative force, with unique cultural characteristics of the fishing, conveyed by speech, call or “whoop” and by symbols and signs that preserve and at the same time follow the changes, innovations and incorporates the new skills of digital media to exercise literacy practices in convergence culture.

**Key words:** Communication Practices. Convergence Culture. Digital Media. Languages. Media Literacy.

## Considerações iniciais: no curso das marés

O estudo teve como objetivo mapear práticas de comunicação de um grupo de pescadores, problematizando o uso de diversas linguagens no cotidiano desses sujeitos, as implicações da inserção de mídias na apreensão de habilidades de letramento midiático e o papel da educação no contexto da cultura da convergência.

A pesquisa de cunho qualitativo teve inspiração na metáfora da cartografia, para o seu desenvolvimento, e no ofício de cartógrafo, para o papel do pesquisador, ambos de Martin-Barbero (2004). Os dados de campo foram coletados com um grupo de seis pescadores moradores da praia de Pântano do Sul, em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, durante o período da pesca da tainha (maio a julho de 2012), no uso de observação, conversas informais e entrevista com roteiro de perguntas abertas.

Os resultados foram organizados no texto de modo a abrigar, na primeira sessão, as noções e os sentidos que nortearam a discussão sobre o letramento midiático no cotidiano dos sujeitos da pesquisa, a descrição do processo de desenvolvimento do estudo e, por fim, as práticas cotidianas de comunicação e de linguagem do grupo pesquisado, seguindo o movimento de cartografias para navegar pelas marés ou águas turbulentas do letramento midiático na chamada cultura da convergência.

Seguindo o curso das marés, no decorrer do texto, refletimos sobre o papel da educação frente às implicações decorrentes do acesso, consumo, apropriação e produção de bens culturais de comunicação, dando lugar às suas vozes locais, antes baseadas na oralidade e na linguagem não verbal e hoje também digitalizadas, mundializadas e mediatizadas por diversas mídias, técnicas e modos de difusão.

### 1 A (re)invenção do cotidiano: práticas de letramento midiático

[...] criar meu web site/Fazer minha home-page/Com quantos gigabytes/Se faz uma jangada/Um barco que veleje/Que veleje nesse infomar [...] Que aproveite a vazante da infomaré [...] Eu quero entrar na rede para contatar [...] (GIL, 1997)

## 1.1 Nas ondas do mar: velejando por noções e sentidos

A tentativa de balançarmos as margens tranquilas das águas do mar, para discutir a (re)invenção do cotidiano dos sujeitos, teve base em Certeau (1998), buscando alcançar o alto mar – das atenções – para aludir aos sentidos e às operações de comunicação e de linguagem daqueles que produzem e praticam o cotidiano como usuários-consumidores de mídias e tecnologias, relacionando práticas, objetos, lugares e estruturas de poder, e a “agentividade” desses sujeitos sociais também como produtores de cultura. Certeau (1998) situa tais operações no campo disciplinar de uma economia escriturística (antes baseada na oralidade e escrita e agora também digitalizada e mundializada) e, por conseguinte, a sua gradativa inserção nas estruturas de poder.

No decurso da cultura está presente aquilo que Arendt (2003, p. 56) trata como tradição e inovação, seja na história, na filosofia ou na política, apontando para o movimento, o devir e sua ordem cíclica, pois “[...] as distorções destrutivas da tradição foram, todas elas, provocadas por homens que haviam tido a experiência de algo novo, que tentaram quase instantaneamente superar e resolver em algo velho.”

Esses deslocamentos culturais põem em evidência pares de oposição como popular e letrado, divisão posta em dúvida por Chartier (2002, p. 55), pois geralmente “[...] o popular é definido pela sua diferença em relação a algo que não o é (a literatura erudita e letrada. . .).” Tradicionalmente concebidos como distintos de níveis culturais e intelectuais, e entendidos por Chartier (2002, p. 56) como cruzamentos que não são exteriores entre si e nem sobrepostos, “[...] mas como produtores de ‘ligas’ culturais ou intelectuais cujos elementos se encontram tão solidamente incorporados uns aos outros como nas ligas metálicas[...]”, entre a cultura oral, escrita e digital, em determinado grupo e contexto.

No processo de emergência de novos espaços e combinação de artefatos de comunicação, “[...] os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 259). Para o autor, o caráter e as formas das linguagens são tão multiformes quanto os campos da atividade humana, realizadas através da enunciação ou enunciado, como “[...] o ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito, o discurso da cultura [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 259). Assim, se há normas sistêmicas na linguagem, tais normas não são um imperativo abstrato, mas forças criadoras da linguagem, que complexificam

constantemente a vida do discurso concreto (enunciados e gêneros discursivos – diálogo cotidiano, romance, tratado científico) no fluxo discursivo da comunicação. Para o autor, a verdadeira substância da língua é o fenômeno social da interação.

Tais processos, no contexto da cultura digital, conforme Canclini (2008), articulam uma integração ou fusão multimídia (rádio, televisão, *internet* etc.) que permite ouvir áudio, ver imagens, escrever textos, transmitir dados, tirar fotos, fazer vídeos, armazenar arquivos, comunicar-se com outras pessoas, receber notícias pelo celular. Para o autor, essas práticas reorganizam as formas de comunicação e de acesso a bens culturais, interpelando-nos a “[...] reconsiderar o que vinha sendo sustentado nos estudos sobre educação e leitura nas políticas educacionais, culturais e de comunicação.” (CANCLINI, 2008, p. 33)

Essas mudanças estão no bojo de um movimento denominado por Jenkins (2009, p. 29) como cultura da convergência, que é marcada por transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, e

[...] compreendida principalmente como um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos [...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídias, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação [...]

No contexto da cultura da convergência, os sujeitos sociais desenvolvem práticas de letramento midiático (JENKINS, 2009) pela participação plena em situações sociais e escolares, fundamentais para unir o conhecimento que possuem ao conhecimento coletivo (ou inteligência coletiva), fontes para compartilhar, comparar, interpretar, formar conexões, expressar sentimentos, fazer circular criações na *internet*, explorar o mundo e desenvolver uma compreensão de si e da cultura à sua volta.

O autor adverte também sobre o papel da educação quanto ao direito do sujeito de participar da cultura e sob quais condições, ser letrado para as mídias (JENKINS, 2009), no sentido de não apenas consumir, mas também se expressar por meio delas, ser produtor. Para fazer um barco que veleje nessa vazante, é legítimo o saber local das comunidades em convergência com o global para produzir culturalmente.

## 1.2 Navegando pelas marés da pesquisa

A pesquisa de cunho qualitativo teve inspiração na metáfora da cartografia de Martin-Barbero (2004) como possibilidade de ampliar o movimento do olhar às novas descobertas e, pela metáfora, navegar pelas marés ou águas da pesquisa, permitindo-se ir à deriva, pois

[...] ao situar-se na encruzilhada de ciência com arte, a cartografia abriu-se a uma ambiguidade ilimitada, já que o que as tecnologias aclaram, no plano da observação e seu registro, é borrado pela estetização digitalizada de sua forma. (MARTIN-BARBERO, 2004, p. 11)

Inspiradas pela metáfora do cartógrafo, “[...] além de mapas que desenham a terra descoberta se necessita de cartas de mar, ou seja, de navegação por mundos ainda ignorados” (id.ib., p. 383). Para isso, Martin-Barbero (id.ib., p. 10) “dá fio à trama”, às aventuras, à leitura do entorno e registro das cartas de navegação, como formas importantes de mergulho intelectual.

Seguindo esta lógica, levantamos práticas cotidianas de comunicação e de linguagem e o uso de mídias e tecnologias por um grupo de seis pescadores da praia de Pântano do Sul, em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, remotamente conhecida como Arraial do Pântano do Sul (século XVII), considerada um dos principais núcleos de pesca artesanal da ilha. A pesca artesanal da tainha foi acompanhada entre maio e julho de 2012, com vistas a estudar as peculiaridades de comunicação e linguagem e a importância dessa atividade que é legitimada pela Lei nº 182/12, do deputado Edison Andrino (PMDB), que a integrou ao patrimônio histórico, cultural e artístico catarinense. (SANTA CATARINA, 2013).

Há registros de historiadores, navegadores e aventureiros que passaram pela ilha de que esta atividade era praticada por tribos indígenas no litoral catarinense desde 1526 (SANTA CATARINA, 2013). Da tradição indígena, entremeada à cultura açoriana, a pesca da tainha preserva traços e marcas que lhe conferem uma identidade cultural forte e, de outrora aos dias atuais, contribui para a subsistência de muitas famílias de pescadores.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a observação e a entrevista. A observação foi desenvolvida de modo assistemático, por ocasião de

visitas à praia durante o período da pesca, para aproximação com seu sentido histórico. As conversas informais com o grupo possibilitaram apreender singularidades e singularidades de seus modos de vida, de comunicação, de linguagens e de sua cultura. Fomos autorizadas à divulgação dos registros das conversas e entrevistas na íntegra, identificados por seus nomes completos e apelidos. Todavia, optamos por apresentar fragmentos de suas falas, entre aspas e em itálico para diferenciar das citações de obras, seguidas das iniciais dos nomes, apelidos e idade.

As entrevistas foram realizadas em duas etapas. O roteiro contou com questões objetivas, destinadas ao levantamento de informações para compor um breve perfil dos sujeitos e questões abertas para nortear o diálogo. Dos seis pescadores que participaram da pesquisa, cinco possuem o Ensino Fundamental incompleto, um possui o Ensino Fundamental completo e um possui o Ensino Superior incompleto. A idade varia entre trinta e sessenta e cinco anos, sendo que apenas um deles não reside desde o nascimento na praia de Pântano do Sul, mas nasceu em Florianópolis e reside no local há quarenta anos. Exercem a atividade de pesca por um tempo que varia entre dezessete e cinquenta anos. Apenas dois deles desenvolvem atividades profissionais paralelas à pesca. Levantamos também as principais mídias e tecnologias utilizadas por eles nas atividades cotidianas (familiar e de trabalho).

Na primeira etapa da entrevista conversamos coletivamente com os pescadores no Rancho da Mariposa, cedido pelo pescador E.E.C., o Didi. Um espaço bastante característico do lugar, São Bom Jesus de Iguapé é seu santo protetor; o rancho abriga embarcações e possui coisas curiosas como quadros e poemas fixados na parede, além de utensílios como balaio de palha, usado para carregar tainhas, dentre outros artefatos usados na pesca. O encontro foi um momento rico em trocas culturais e aprendizagens, por se tratar de um grupo de pescadores com idades, experiências e funções diferenciadas dentro da pesca. O patrão é o proprietário da embarcação; vigia ou olheiro é aquele que, no período da tainha, fica à espera de um sinal de cardume de peixes no mar para avisar os demais pescadores; os remeiros conduzem o barco a remo; e camaradas são os demais pescadores.

As conversas individuais aconteceram na segunda etapa da entrevista, algumas feitas no rancho citado, outras nas residências dos pescadores, em momentos em que estavam consertando ou confeccionando suas redes. O conteúdo das entrevistas foi gravado em áudio e transcrito no computador.

Assim, nos movimentamos

[...] em direção de uma lógica de cartografia que se torna fractal – nos mapas o mundo recupera a singularidade diversa dos objetos: cordilheiras, ilhas, selvas, oceanos – e se expressa textualmente, ou melhor, textilmente: em pregas e des-pregas, reverses, intertextos e intervalos. (MARTIN-BARBERO, 2004, p. 12),

na busca dos processos de comunicação e de linguagem que se traduzem em letramentos midiáticos, acompanhando, de um lado, as transformações da cultura da convergência, e perpetuando, de outro, as tradições específicas do contexto e tradições locais.

### 1.3 Info-mar: cotidianidades de comunicação e de linguagem

Os pescadores são considerados neste texto, na acepção de Certeau (1998), como sujeitos que praticam o cotidiano. Eles declararam possuir tecnologias e mídias como cartão eletrônico, rádio, televisão, aparelho de CD e celular, os quais costumam usar nas atividades cotidianas. Alguns possuem também TV a cabo, computador e conexão doméstica à *internet*, fazendo uso destes últimos ocasionalmente ou por intermédio de membros da família.

Para Certeau (1998, p. 222), é possível apreender

[...] por detrás das portas das cidades, no próximo distante dos campos, [que] existam vastas pastagens poéticas e “pagãs” onde falem ainda os cantos, os mitos [...] Essas vozes não se fazem mais ouvir, a não ser dentro dos sistemas escriturísticos onde reaparecem. Elas circulam bailando e passando, no campo do outro.

A comunicação dos pescadores é tradicionalmente baseada em interações e mensagens veiculadas pela linguagem verbal oral (fala, grito ou “apupo”), linguagem verbal escrita (bilhete escrito etc.), e a não verbal, traduzida por símbolos e sinais (como abanar roupa – camisa, japonsa ou casaco; produzir

fumaça – branca ou preta; usar o apito; abanar uma bandeira; soltar foguete e bater o sino), traços culturais singulares.

Para comunicar que um cardume de tainha está se aproximando da praia, por exemplo, usam sinais e símbolos como: apupo, fumaça, foguete, apito, bandeira, sino etc. Isso, segundo os pescadores, varia de um lugar para o outro:

*“Apupo é um som específico da pesca da tainha, o mesmo grito de guerra que se usa hoje úúú. ... e o outro jeito é abanar com uma roupa, com uma japona (branca é cardume pequeno e preta é cardume grande). O sino é usado como uma alerta à comunidade para dizer que o mar está grosso, de ressaca. Tem também a fumaça branca para dizer que o peixe está chegando para o cerco, cada praia tem os seus códigos.” (V.O.S., Parati, 45 anos).*

Esses traços e termos característicos da oralidade legada pela cultura açoriana, e específica da pesca da tainha, estão presentes na fala cotidiana dos pescadores por meio do “apupo” ou grito dado para avisar que tem um cardume se aproximando da praia. Também aparecem no uso de termos como “camaradas” para designar os membros de uma mesma equipe de pesca, e outros específicos que aparecem nas falas dos pescadores como “mar grosso, abanar, japona, olheiro, vigia, lanço, ressaca, cerco, arrasto etc.”.

As práticas sociais de comunicação e de linguagem dos pescadores, como forças criadoras (BAKTHIN, 2011), também acompanham as mudanças decorrentes dos avanços no campo das mídias e tecnologias contemporâneas, entremeadas às experiências específicas da tradição local e necessidades cotidianas do contexto social e cultural em que se inserem.

*“A rede é uma tecnologia. Uso o rádio e o celular. O rádio é importante para a comunicação sobre a própria pescaria no barco, com uma antena e uma bateria a gente conecta o rádio a bordo e fica interado das notícias. O telefone móvel (celular) já me ajudou muitas vezes para buscar recurso no meu trabalho, se fosse outra época não seria possível. Meu celular é bem simples, só faz o básico, uso também o telefone*

*convencional. Antigamente na navegação a barco de vela, o vento é que levava a embarcação, com o motor a navegação tomou outros rumos, mas por outro lado estamos propensos a passar por momentos críticos com problema no motor e precisarmos nos comunicar com alguém, seja pelo rádio px, que hoje é permitido em todos os barcos pequenos e também até onde pega sinal usando o celular, são tecnologias simples, o próprio governo oferece incentivos aos pequenos pescadores.”*  
(E.M.M., Chuchu, 59 anos).

Com as necessidades domésticas e do trabalho, há a integração de diversas mídias aos processos de comunicação e de linguagens pelo grupo de pescadores. Essas práticas são aprendidas geralmente com a família ou amigos (configurados como agências/agentes de letramentos) e preservam a cultura oral e escrita agregando as mídias digitais (visual, icônica, sonora etc.).

Dentre as tecnologias digitais mais usadas no cotidiano estão: o cartão eletrônico, para fazer operações bancárias e comerciais; a TV, para assistir jornal, reportagens, jogos, filmes e programas de entretenimento; o rádio, para ouvir jogo, notícias e músicas. O computador e a *internet*, que alguns possuem em casa, ainda são pouco usados em razão das habilidades requeridas para seu manuseio, mas é reconhecida sua importância para fazer pesquisas, ver a previsão do tempo e saber sobre o mar, a pesca, passeios, notícias, assistir vídeos, ler e acompanhar notícias que não são vistas na TV e, ainda, para ver se o mar está grosso e se não vai ter pesca. O uso do celular é unanimidade: para ver as horas, falar com as pessoas, tirar fotografia, gravar vídeos, armazenar músicas, avisar um camarada que o barco quebrou, avisar que vai ter arrasto de peixe etc.; carregam consigo, quando vão para o mar, embrulhados em saquinhos ou dentro de caixinhas para não molhar dentro da embarcação.

*“Uso bastante o celular para falar com minha mulher, para tirar fotografia, armazenar músicas, gravar vídeos da pesca (mostra vários vídeos que fez das atividades relacionadas à pesca e dos peixes que consegue capturar e que armazena em seu celular).”* (L.C.R., Gatanha, 30 anos).

Os significados dos usos efetivos das mídias e tecnologias na comunicação e linguagem, atribuídos pelos pescadores, estão ligados à mediação história do local, às práticas e aos meios por eles utilizados, elementos da cultura e das relações sociais que estabelecem no cotidiano. Por isso, para eles, a rede usada na pesca é uma tecnologia tão importante quanto as outras tecnologias e mídias usadas na vida cotidiana.

Na direção do sentido de tradição e inovação em Arendt (2003), ao mesmo tempo em que o grupo de pescadores usa o “apupo” para se comunicar e a rede de pesca como uma tecnologia “velha ou antiga”, busca navegar, ainda que lentamente, nas águas desconhecidas da “nova ou moderna” *internet*, mostrando a linha tênue entre tais noções. Tais práticas são demandas sociais que emergem no e do cotidiano desses sujeitos, em interação com outros grupos sociais, como aponta Arendt (2003, p. 71), “[. . .] forçando em suas velas o vento que flui livre e cruzando vagas constantemente encapeladas [. . .].” As resistências fazem perdurar as tradições, enquanto a inquietude, o balanço e o movimento da cultura buscam outros modos de acompanhar as inovações contemporâneas.

Um contexto social e cultural, para Jenkins (2009), comporta diversas práticas cotidianas de comunicação e linguagem e estas podem traduzir-se em diferentes letramentos midiáticos. Estes letramentos podem estar relacionados às estruturas culturais e dominantes de determinado meio (na cultura oral, escrita e digital). Assim, o letramento midiático é de algum modo apreendido em instâncias públicas, em casa, em uma *lan house* e com pessoas da família, amigos, conhecidos etc. Os sujeitos, pescadores, descrevem seus modos de apropriação, uso e consumo das mídias com adoção de novas práticas cotidianas.

*“Há alguns anos tinha um ônibus que era uma sala de laboratório ambulante, ficava uns quinze dias ou mais em localidades da cidade e ficou um tempo em Pântano do Sul, mas eu não participei. Acho que era o básico de computação e internet. Nunca fiz curso, para usar o cartão eletrônico, por exemplo, quando não sabia pedia ajuda aos funcionários do banco. As outras coisas como rádio, TV, DVD e celular quando a gente começa a usar lê o manual. O computador e a internet a gente aprende usando, no começo alguém ensina uma ou duas vezes, daí em diante a gente passa a usar sozinho, basta*

*ter em casa; eu ainda não tenbo, mas na frente da minha casa tem uma lan house, só que tem que pagar para usar.”* (G.G.R., Macarrão, 43 anos).

Do grupo de pescadores, apenas um fez um curso relacionado à informática básica, mas fora de sua comunidade, pois, segundo ele, na época estava cursando uma graduação e esse conhecimento lhe foi requerido. Os demais não tiveram acesso a cursos e também não se lembram da oferta de algum curso específico para pescadores. Aqueles que sabem usar computador e *internet* ressaltaram ter sido pelo contato e uso cotidiano junto à esposa, filhos e pessoas conhecidas, como práticas ativas de letramento midiático, colocando em dúvida a oposição popular e letrado, como bem defende Chartier (2002).

Ao encontro vêm as palavras dos pescadores, que mostram como percebem essa re(invenção) em suas vidas:

*“Hoje tem muitas ferramentas novas e interessantes, pretendo desenvolver mais conhecimentos usando o computador e a internet, como usar software para coletar dados sobre a própria pesca artesanal, montar uma planilha com estes dados. Por exemplo, aqui em nossa comunidade não tem um banco de dados que as pessoas possam acessar o conteúdo, vejo o exemplo de minha filha que está na escola e se precisar pesquisar dados sobre a sua própria comunidade não vai conseguir porque ninguém coletou e nem armazenou estes dados.”* (F.L., Fabinho, 37 anos).

É interessante notar que o depoimento apresenta uma profusão de termos das linguagens digitais: ferramentas, computador, *internet*, *software*, coletar, dados, planilha, banco de dados, acessar, armazenou, apontando para um movimento em direção a vivências que se mesclam e se entrecruzam com as linguagens específicas da pesca.

O grupo reconhece a velocidade das mudanças e inovações e considera que estas ultrapassam suas possibilidades de acompanhar. Por outro lado, não gostaria de ficar “apenas na praia”, mas adentrar ao mar de possibilidades da

*internet*, por exemplo, para o envio de *e-mail*, reservas de hotel, agendamento de passeios, compra de passagens, abertura de empresas etc.

No turbulento mar da transformação midiática, estão os movimentos e os tempos (“antigamente, hoje, o dia todo”), os fluxos e os sentimentos de acompanhar as mudanças contextuais, globais e locais (“no mundo, em nosso lugar”), propiciadas pelo conjunto de inserções tecnológicas e midiáticas (“é só acessar a *internet*”), em que as práticas e os meios estão imbricados. Nesse processo, é crescente a emergência de novas aprendizagens, novos modos de interação e participação dos sujeitos, que implicam dinamização da cultura, da comunicação e da linguagem. Esses aspectos estão em contato constante e em processo conflitivo, pois práticas letradas são práticas social e culturalmente situadas.

Essas questões históricas, segundo Canclini (2008, p. 236), são também “[...] configuradas por meio de diferenças culturais e desigualdades socioeconômicas e educacionais [...]”, e podem ser relacionadas também às lutas pelos letramentos midiáticos, conforme Jenkins (2009).

As lacunas em termos de acesso e distribuição de bens culturais e mensagens e também as contradições e desigualdades apontam para o papel da educação para diferentes segmentos da população, como o caso estudado, para que, além de consumidores, possam exercer práticas efetivas de letramento midiático como produtores de cultura.

## **Considerações finais: navegar por outros mares, nas redes da convergência midiática**

As práticas de comunicação e de linguagem do grupo estudado foram analisadas sob a perspectiva do letramento midiático na chamada cultura da convergência (JENKINS, 2009), problematizando as implicações contemporâneas e o papel da educação. Dessa forma, com a pesquisa foi possível problematizar práticas cotidianas de comunicação e linguagem em um grupo de pescadores, homens que praticam o cotidiano, ouvindo suas vozes, dentro de uma economia escriturística (oral, escrita e digital), mediatizada por recursos tecnológicos e midiáticos.

Por meio de práticas sociais de linguagem como forças criadoras eles preservam traços culturais singulares dos modos de se comunicar e falar, carac-

terísticos da cultura açoriana e da pesca da tainha. E no movimento da vida apreendem habilidades práticas efetivas de letramento midiático, acompanhando as mudanças decorrentes dos avanços das mídias e tecnologias contemporâneas, entremeadas às experiências específicas da tradição local e necessidades cotidianas.

Pelas estruturas (culturais e dominantes) do meio em que vivem (cultura oral, escrita e digital) emergem sutilmente lutas pelo letramento midiático, e noções como popular e letrado, mudança e continuidade do legado cultural e histórico da pesca da tainha e suas linguagens. E ao mesmo tempo, a fluidez e o movimento para acompanhar as novas gerações, produzindo deslocamentos culturais.

Nas redes da convergência midiática também surgem questões conflitantes, decorrentes das condições de acesso aos meios, habilidades requeridas, interação e participação dos sujeitos na cultura, comunicação e linguagem, evidenciando que o consumo midiático e tecnológico pode ir além do uso, para exercerem práticas como produtores de cultura.

Tais apontamentos trazem à superfície questões relacionadas à distribuição de bens culturais e mensagens a grupos de culturas históricas, lacunas a serem preenchidas pela educação frente ao palco de conflitos, contradições e desigualdades para a concretização de práticas efetivas de letramento midiático a diferentes grupos sociais.

## Nota

\*Os resultados desta pesquisa foram originalmente divulgados em forma resumida no 2º Congresso de Literacia, Media e Cidadania, em Lisboa, Portugal, no período de 10 e 11 de maio de 2013.

## Referências

APA, Wilson Rio. *O povo do mar e dos ventos antigos*: Os vivos e os mortos. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura do Paraná, 1989. Disponível em: <<http://www.tainhanarede.com.br>>. Acesso em: em 20 de junho de 2013.

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer a invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- GIL, Gilberto. Pela internet. In: \_\_\_\_\_. *Quanta*. Rio de Janeiro: Warner Music, 1997. Disco duplo. Disco 1, faixa 11.
- JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. *Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.
- SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Lei nº 182/12. Disponível em: <<http://www.agenciaal.alesc.sc.gov.br>>. Acesso em: 20 de junho de 2013.

recebido em 23 set. 2012 / aprovado em 27 out. 2013

Para referenciar este texto:

SOUZA, T. F. M.; CRUZ, D. M. Letramento midiático e a (re)invenção do cotidiano por um grupo de pescadores. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 29-42, jul./dez. 2013.

# A arquitetônica do pensamento bakhtiniano e sua relação com a educação: alguns conceitos aplicados ao ensino/aprendizagem

*The architectural Bakhtin's thought and its relation to education: some concepts applied to teaching / learning*

**Fabiana Giovani**

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa- UNESP/SP. Docente nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras na Universidade Federal do Pampa. (UNIPAMPA). Líder do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa (GEBAP). Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil. fabiunipampa@gmail.com

**Nathan Bastos**

Graduando em Letras – Línguas Portuguesa, Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa. Bolsista de Iniciação científica FAPERGS/ UNIPAMPA. Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil. nathanbastos600@gmail.com / nathanbastos600@gmail.com

## Resumo

O texto que trazemos para discussão é um dos primeiros frutos de um projeto de pesquisa que estuda a arquitetônica do pensamento bakhtiniano e sua relação com a educação. A proposição do artigo é apresentar/discutir uma série de conceitos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (conceitos espalhados nas obras do autor e do círculo) como gêneros discursivos, polifonia, alteridade, contra-palavra e, sobretudo, o mote central dos seus estudos, o dialogismo; e as relações desses ensinamentos do autor russo com a educação na área da linguagem, com mais atenção ao ensino de língua portuguesa. O caminho metodológico escolhido é o do paradigma indiciário, o método abduativo desenvolvido por Carlo Ginzburg. Nessa perspectiva, pretende-se apreender, após análise de uma prática docente pautada nos pilares bakhtinianos, quais foram as diferenças entre escrita e reescrita dos textos produzidos pelos alunos na situação de comunicação criada em sala de aula.

**Palavras-chave:** Bakhtin. Educação. Ensino/Aprendizagem. Paradigma Indiciário.

## Abstract

In this paper we bring to the discussion of the first results of a research project that studies the architectural Bakhtin's thought and its relation to education. The proposition of the article is to present/discuss a number of concepts of Russian philosopher Mikhail Bakhtin (concepts scattered in the works of the author and the circle), as genres, polyphony, alterity, counterword, and, above all, the central theme of his studies, dialogism, and the relationship of these teachings of the Russian author with education in the area of language, with more attention to the teaching of the Portuguese language. The methodological approach chosen is the evidential paradigm, the abductive method developed by Carlo Ginzburg. In this perspective, we intend to apprehend after analysis of a teaching practice guided by the pillars Bakhtin, what were the differences between writing and rewriting of texts produced by students in communication situations created in the classroom.

**Key words:** Bakhtin. Education. Evidential Paradigm. Teaching/Learning.

## Introdução

A obra do filósofo russo Mikhail Bakhtin traz à baila um importante conceito denominado pelo autor de “dialogismo”. Até mesmo o leitor leigo no assunto consegue depreender desse termo uma relação com a palavra “diálogo”. Pois bem, nada mais natural que, tratando-se desse estudioso, adotar o termo “dialogar”. É então colocada uma questão-problema: a obra do teórico vem sofrendo interpretações errôneas. A partir da entrada de sua obra como fonte de inspiração para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os problemas podem ser descritos da seguinte maneira, de forma concisa: problema de recepção – tido como religião, tábua salvadora – e, não menos importante, o problema de simplificação. Em ambos os casos, vê-se uma aplicação mecânica da teoria, o que nada tem a ver com as premissas que o filósofo cunhou. Defendemos, então, que se precisa de compreensão ativa, o que implica “responsividade”.

É na perspectiva do ato responsivo que nos lançamos a dizer nossas contrapalavras sobre o ensino/aprendizagem de língua materna compreendendo a sala de aula como lugar do diálogo. Ressaltemos que Bakhtin não cunhou uma obra didática, uma metodologia fechada; justamente por não ser metodologia, ele esquematiza uma teoria que versa sobre a linguagem. Posto isso, nossa proposição é dialogar a sua teoria (filosofia) da linguagem tendo como ponto de chegada os processos educacionais escolares.

## 1 Discussão/apresentação de alguns pilares bakhtinianos<sup>1</sup>

### 1.1 Noções preliminares

Antes de apresentar/discutir realmente quais conceitos de Bakhtin podem ser bem-vindos em sala de aula, por questões preliminares sobre sua teoria, pode-se elencar, no mínimo, três necessárias noções que contrariam, em linhas gerais, o pensamento do autor: as dicotomias, os enfadonhos manuais que reduzem teorias em conceitos e o apagamento do sujeito. Bakhtin propôs uma teoria aberta, que exige resposta de quem a lê, por isso, tentaremos dar nossas interpretações de sua teoria e relacionar os conceitos espalhados nas obras com o fazer de sala de aula.

## 1.2 Os pilares bakhtinianos

O “dialogismo” é o princípio maior na obra de Bakhtin. Como dissemos anteriormente, a teoria do filósofo russo vem sofrendo interpretações que tendem a reduzir o seu arcabouço teórico. De fato, nossa missão é justamente o contrário. Assim, pode-se levar o termo “dialogismo” a uma comparação com “diálogo”, o que torna possível dizer que este é a forma de estudo de Bakhtin (e do círculo): um estudo de como se dá o diálogo, ou melhor, como se dá a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. Ele, então, irá se ocupar de estudar não o diálogo em si, face a face, mas o que ocorre nele: as tomadas de posição ideológica que tornam o diálogo um evento único, irrepetível e dotado de significados. O dialogismo, assim, é o modo de funcionamento real da linguagem. (cf. FIORIN, 2006)

O termo “polifonia” é adotado do vocabulário da música para caracterizar o projeto estético de Dostoievski no livro dedicado ao assunto, *Problemas da poética de Dostoievski* (BAKHTIN, 2013), Bakhtin lança uma inovação na relação entre autor e herói dizendo que a voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra do próprio autor. Ainda, essa “[...] ideia de polifonia foi tão radical para Bakhtin que foi responsável por causar uma verdadeira mudança de paradigma na história do romance.” (MARCUSO, 2008, p. 6). Uma definição do termo poderia ser resumida em “[...] multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis [que] tem direito a cidadania – vozes e consciências que circulam e interagem num diálogo infinito.” (FARACO, 2009, p. 77). Ou também, de forma mais simplificada, mas igualmente bem fundamentada, como “[...] equipolência de vozes.” (FIORIN, 2006, p.82). Em um mundo polifônico, por assim dizer, haveria um pluralismo de ideias que seria respeitado efetivamente, nenhuma das vozes sociais se fixaria como última ordem, definitiva, categórica, taxativa. Todas as vozes se igualariam.

A respeito dos “gêneros do discurso”, Bakhtin (1997) afirma que, por mais variadas que sejam as esferas da atividade humana, elas estão impreterivelmente atreladas à utilização da língua. Dessa maneira, não é estranho dizer que os modos dessa utilização sejam, igualmente, tão variados. A utilização da língua se dá por meio de enunciados, que podem ser orais ou escritos, que provêm de sujeitos em uma ou outra esfera da atividade humana. A esses

enunciados Bakhtin (1997, p. 262) denomina gêneros do discurso, dizendo que são tipos “[...] relativamente estáveis de enunciados [...]”, e que obedecem a três elementos que os constitui que são o “[...] conteúdo temático, o estilo e a construção composicional [...]”

O autor defende que linguagem e sociedade são inseparáveis, entendendo que nessa relação de existência mútua as esferas de atividade – compreendendo-as como domínios de ideologia – dialogam entre si justamente produzindo esses gêneros do discurso. Bakhtin (1997) considera que o emprego da língua ocorre sob a forma de enunciados únicos, concretos, advindos da oralidade ou da escrita e proferidos pelos vários sujeitos que integram a massa viva e singular que utiliza a linguagem. Esses gêneros, no entanto, não são estáticos, mas dinâmicos e diversos, pois provindos de relações sociais, mutáveis por assim dizer. Desse modo, refletem a realidade social, ampliando-se à medida que as atividades humanas se complexificam.

Os outros dois conceitos que serão apresentados/discutidos neste texto são bastante ligados ao conceito de dialogismo: as noções de “contra-palavra” e de “alteridade”. O filósofo russo, em seus textos, constrói a noção de “responsividade”, que tem também a ver com os dois conceitos que discutiremos agora. A responsividade, por seu turno, seria a resposta ativa, o que torna a linguagem immanentemente dialógica. Tornar-se participante ativo do diálogo é o que torna o sujeito responsável pelas suas tomadas de posição, e isso “[...] decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser ouvida, busca sempre a liberdade e sempre procura uma compreensão responsiva [...]” (MIOTELLO et al., 2012, p. 12)

A constituição do sujeito se dá, segundo a tese bakhtiniana, por assimilação de palavras dos outros. Dessa forma, a alteridade, mediadora da relação “eu/outro”, age no nível da consciência; o enunciado que ouvimos de outro passa por um processo de assimilação em que se torna enunciado do eu. A ressignificação faz com que os sujeitos não sejam mudos, não dotados de palavra; cada sujeito vive em um complexo de signos que foram antes de outros e que se tornam seus, sendo proferidos como respostas aos outros com quem dialogamos. No nível do enunciado, como unidade da comunicação concreta viva, estamos todos constituídos por diferentes enunciados e com eles respondemos aos enunciados dos outros que nos interpelam. Em relação a esse conceito, diz Bakhtin (1997):

Todo enunciado - desde a breve réplica [...] até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros. O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. (BAKHTIN, 1997, p. 295)

Assim, entendemos os enunciados como respostas dos outros, o que se denomina contra-palavra. Isso significa que, em relação à palavra outra, cada sujeito opõe uma palavra sua, pertencente ao seu repertório. Portanto,

[...] Bakhtin nos diz que a palavra do *Outro* é uma condição da existência do *Eu*. [...] o *Eu* existe somente na relação com o *Outro* e o diálogo não é uma iniciativa ou concessão do *Eu*. O diálogo faz parte da constituição do *Eu*, é a condição sem a qual este não pode subsistir. (MIOTELLO et al., 2012, p. 10, grifo do autor)

## Bakhtin e a educação

É inevitável anunciar que Bakhtin não se deteve explicitamente em questões aplicáveis ao ensino/aprendizagem. Não obstante, ao enfatizar o social, o evento “único e irrepetível”, o sujeito e sua história, o direito a resposta inalienável, a relação “eu-outro”, pode-se pensar na possibilidade de transpor algumas de suas reflexões para o campo educativo. Neste sentido, vamos nos deter na questão do ato único do ser individual em sala de aula.

Bakhtin (1993), em seu texto inacabado *Para uma filosofia do ato*, de 1916, provavelmente profere a existência de dois mundos nos atos da atividade humana. Sendo que esses dois mundos que Bakhtin relata “[...] absolutamente não têm comunicação um com o outro e que são mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida [...]” (BAKHTIN, 1993, p. 20). O primeiro seria o do domínio das unidades objetivas, o segundo o do domínio da unidade da vida realmente vivida e experimentada. O fazer do mundo da vida é o que mais nos interessa nesse contexto de sala de aula, pois tratamos com seres humanos

concretos e vivos, singulares, por conseguinte, e o mundo da cultura que Bakhtin enuncia é o que vai em direção contrária ao singular, que tem por objetivo se distanciar do individual. Aliás, levar em conta o evento único e singular na sala de aula não é, em absoluto, rotular os alunos com nota A, B, C. É entender que cada dizer é um dizer envolvido em uma comunicação interminável, numa corrente de criação verbal inesgotável.

Por fim, na relação Bakhtin e educação, dialogando com os conceitos apresentados/discutidos anteriormente, podemos dizer que uma das saídas possíveis para os eventos únicos e irrepetíveis de sala de aula realmente serem levados em conta é uma abordagem em que se considere a linguagem como forma de interação, que tivesse no diálogo sua forma de ser. A sala de aula vista como um encontro polifônico de vozes sociais que se equivalem, lugar em que a alteridade fosse tida como necessidade ou o direito a resposta responsável ativa, em que as contra-palavras todas pudessem ser ditas. Ainda que o conceito de gêneros do discurso esteja às vezes sendo subvertido quando transposto à sala de aula, tomado como se “ensinar gêneros” fosse a alternativa certa, ele representa a forma de contato com a língua em seu uso, o texto propriamente dito, e é a partir dele que deve girar o ensino da língua portuguesa em sala de aula.

## O paradigma indiciário e sua relação com os estudos em ciências humanas

O paradigma indiciário é um modelo epistemológico que surge na área das ciências humanas como metodologia de estudos científicos, com Ginzburg (1989). É uma metodologia de pesquisa que, primeiramente, singulariza o objeto de pesquisa, e constrói, com essa intenção, um caminho interpretativo a partir dos dados coletados. O método, no entanto, não é uma descoberta recente. Segundo esse autor, o método de análise dos indícios revive os princípios da atividade humana que esteve presente nas primeiras sociedades de caçadores, os únicos capazes de partir de uma pista muda deixada pela presa para compreender uma série lógica de eventos. Foi contemporâneo do homem que acreditava no contato com as divindades através de mensagens escritas

que teriam de ser decifradas por adivinhos. A medicina é outra ciência que bebe nessa fonte do conhecimento indiciário.

Ginzburg (1989, p. 163) busca “[...] elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico do individual.” (id. ib., p. 163). Neste trabalho, o paradigma indiciário surge como possibilidade de entender os dados singulares da pesquisa. Tentaremos, pensando na mesma metáfora,

[...] comparar os fios que compõem esta pesquisa aos fios de um tapete. Chegados a esse ponto, vemo-los a compor-se numa trama densa e homogênea. A coerência do desenho é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções. (id. ib., p. 170)

Como lembrou o pensador russo em seu texto sobre a *Metodologia das ciências humanas*, essa ambição é necessária para que o estudioso da área se detenha em análises que cotejem textos com textos. Portanto,

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo. Etapas da progressão dialógica da *compreensão*: o ponto de partida – o texto dado, para trás – os contextos passados, para frente – a presunção do contexto futuro. (BAKHTIN, 1997, p. 405, grifo do autor)

Assim, marcamos esse diálogo da epistemologia do pensamento em Ginzburg (1989) e das ideias de Bakhtin (1997). Nossa pesquisa, nesse âmbito, é uma compreensão ativa pautada em uma metodologia indiciária de rigor flexível e que leremos nos textos as pistas que encontramos. Lembramos que, como afirma Ginzburg (1989, p. 179), “[...] ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.”

## Os dados singulares: coleta e discussão

### Contexto da situação de comunicação e coleta dos dados

Foi desenvolvida uma sequência didática, com duração de seis horas aula, aplicada em uma turma de segundo ano do Ensino Médio em uma escola estadual da cidade de Bagé, Rio Grande do Sul<sup>2</sup>. Os alunos envolvidos são da faixa etária entre 15 e 16 anos e vêm de escolas de regiões distintas da cidade para uma escola que se localiza na região central. A proposta, realizada sob a perspectiva bakhtiniana, teve no texto o centro das atividades, e fechou-se em trabalhar o gênero resumo, focando atividades de leitura, análise e produção textual.

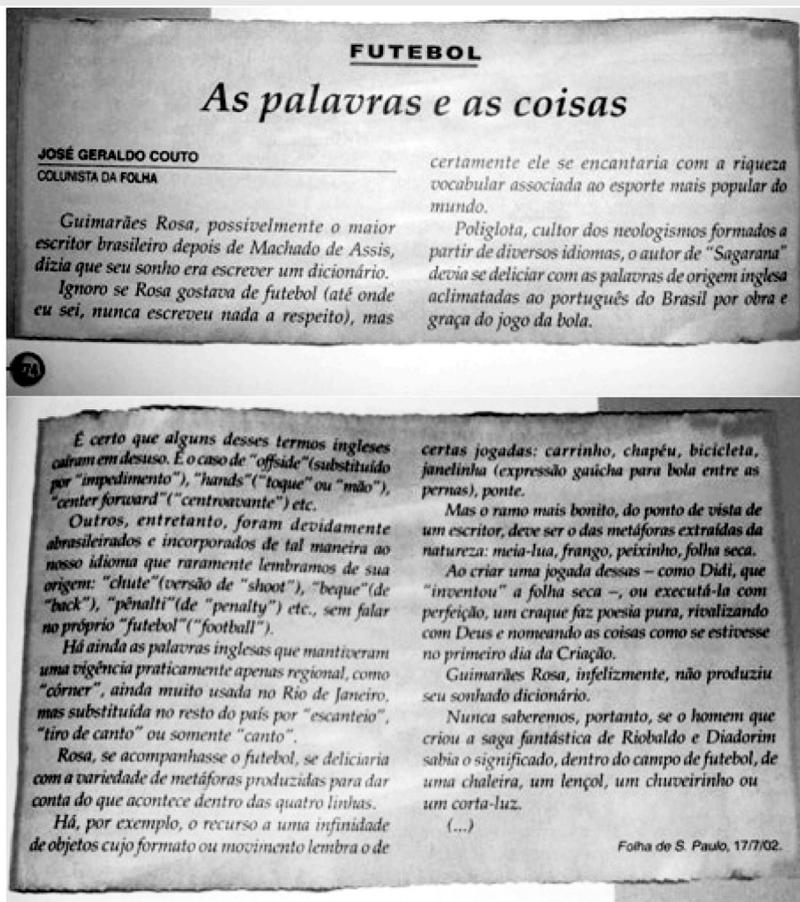
### A construção de um percurso interpretativo a partir dos dados singulares

Os dados singulares que ora analisaremos foram produzidos nos dois últimos encontros realizados com a turma. É necessário destacar que os primeiros quatro encontros foram trabalhados na mesma dinâmica, envolvendo práticas de leitura, análise e produção textual. No penúltimo encontro, trabalhamos o texto exposto a seguir, enfatizando sua interpretação, parte importante para produzir uma reflexão a respeito, como é o caso do gênero resumo.

Trouxemos o texto motivador (Imagem 1) para esta análise porque se faz necessário para as considerações que teceremos sobre os resumos produzidos pelos dois sujeitos dos quais analisaremos a escrita e a reescrita dos resumos<sup>3</sup>. Os sujeitos da pesquisa, doravante, serão denominados V. e H.

Primeiramente, analisemos o texto escrito por V.<sup>4</sup> (Imagem 2). Nesse primeiro texto, podemos notar uma coordenada geral que orientou a escrita de V que seria: “Reescreva o texto, suprimindo partes, e mudando algumas palavras.” Essa não foi a abordagem dada em sala de aula. É interessante como cada sujeito se apropria do dizer. Neste caso, podemos interpretar, pelos indícios do texto de V, que a tradição de escrita de resumos com a qual o sujeito travou diálogo foi determinante pelo comportamento de escrita que apresenta.

Em relação à forma, a primeira frase do texto de José Geraldo Couto aparece segmentada em duas outras, com apenas uma palavra diferente na primeira. Em



### Imagem 1: texto motivador do resumo

Fonte: Faraco (2003, p. 274, 275).

seguida, V adiciona uma ideia que não está presente no texto de Couto – que o futebol chamaria mais atenção de Guimarães Rosa se ele escrevesse o dicionário. As pistas apontam que essa ideia não presente no texto motivador é a compreensão que o sujeito deu ao segundo parágrafo, resumindo-o em uma frase. O segundo parágrafo do texto de V coincide justamente com as ideias do terceiro parágrafo do texto de Couto. Nos dois casos, trata-se de um rearranjo no nível sintático do texto: algumas palavras suprimidas, outras trocadas. O terceiro parágrafo do texto de V apresenta algumas das ideias postas por Couto nos parágrafos quatro, cinco e seis. Ele é o maior em extensão, possui três frases que representam, cada uma delas, um trecho recortado de cada um dos parágrafos citados, justamente na mesma ordem

**Guimarães Rosa provavelmente o maior escritor brasileiro depois Machado de Assis. Rosa teria dito que seu maior sonho era escrever um dicionário, porém a riqueza do vocabulário do esporte mais popular do Brasil, o futebol, chamaria a atenção.**

**Guimarães era poliglota, cultor de neologismos formados a partir de diversos idiomas, o que mais chamava a atenção era as palavras de origem inglesa aclimatando ao português do Brasil devido ao jogo de bola.**

**Algumas expressões ficaram completamente diferentes por exemplo: offside, em português significa impedimento que na escrita português – inglês, não faz sentido. Ao contrário, de outras palavras como "shoot" em português significa "chute" apenas, muda algumas letras, mas na pronúncia conseguimos identificar. Algumas expressões são faladas apenas em regiões como "comer", utiliza realmente no Rio de Janeiro.**

**Existem expressões gaúchas no futebol como: chapéu, carrinho, bicicleta entre outros, isso depende de cada região.**

**O que mais chama atenção dos escritores são as metáforas extraídas da natureza: meia lua, frango, outras.**

**No final de tudo Guimarães Rosa não realizou seu sonho, escrever um dicionário.**

Imagem 2: texto escrito por V.

que apresentam no texto de Couto. V retira de cada parágrafo uma expressão que remete ao futebol e faz com ela uma pequena frase. O sétimo parágrafo de Couto é excluído na escrita de V, pois possivelmente não interessava ao seu projeto de dizer. Do oitavo parágrafo de Couto é retirada apenas uma pequena expressão que se torna uma frase curta que forma o quarto parágrafo de V em seu texto. O parágrafo seguinte de V consiste na mudança, no nível sintático, do parágrafo 9 do texto de Couto. O décimo parágrafo de Couto é também recusado no resumo de V, certamente com a mesma intenção que teve o sétimo parágrafo. No último parágrafo de V aparece uma ideia que é a mistura dos dois últimos parágrafos do texto de Couto, e aqui V parece apresentar uma capacidade bem maior de síntese.

Passemos à análise da escrita de H (Imagem 3). No texto escrito por H podemos notar, claramente, características bem próximas do texto de V. Novamente, a primeira frase do texto de Couto é reorganizada sintaticamente e se transforma no primeiro parágrafo do texto de H., semelhante ao que fez V. O segundo parágrafo de H segue o mesmo princípio do primeiro. Já o terceiro

parágrafo traz uma característica significativa: ele reúne o caso levantado no terceiro parágrafo do texto motivador e exemplifica com uma expressão de língua inglesa que se encontra no quarto parágrafo. Isso nos mostra que esse sujeito tem uma leitura mais profunda do texto e compreende que ele apresenta um sentido; apesar de se segmentar em parágrafos, eles têm relação entre si. E o último parágrafo do texto é o que apresenta mais pistas de um sujeito que tem como hábito a leitura. Vejamos quais são os indícios disso. Basicamente, é o parágrafo maior de seu texto, e apresenta uma leitura global do texto motivador, trazendo informações dos parágrafos sete, oito e dos dois últimos da crônica de Couto. Nota-se, por essas escolhas, que ele julga alguns parágrafos que se encontram em meio aos citados como supérfluos na construção do seu resumo.

Se comparados os dois textos, no tocante aos significados, V apresenta um resumo que toma do texto motivador uma linha um tanto interessante. O texto *As palavras e as coisas* é uma crônica em que o autor compara o que, possivelmente, Guimarães Rosa faria se escrevesse um dicionário em português. Na construção da crônica, Rosa seria o pano de fundo para tratar o tema futebol e seu vocabulário curiosamente organizado. Grosso modo, V entende que Guimarães Rosa adoraria escrever um dicionário sobre futebol. H, por seu turno, estaria com uma visão

**Guimarães Rosa, provavelmente o maior escritor brasileiro depois de Machado de Assis, seu sonho era escrever um dicionário.**

**Ele nunca escreveu nada a respeito de futebol, mas com certeza ele se encantaria com a riqueza vocabular associada ao esporte mais popular do mundo.**

**Guimarães Rosa iria adorar palavras de origem inglesa traduzidas para o português do Brasil por obra e graça do jogo de bola, como "offside" (substituído por impedimento).**

**Rosa se acompanhasse o futebol, se encantaria com a variedade de metáforas para dar conta do que acontece em campo. Por exemplo: carrinho, chapéu, bicicleta. Infelizmente, ele não produziu seu sonhado dicionário, portanto, nunca saberemos se o homem que criou a saga fantástica de Riobaldo e Diadorim sabia o significado, dentro do campo, dessas expressões.**

Imagem 3: texto escrito por H.

mais completa do sentido geral do texto e escreve um resumo em que se assume como autor, frente ao texto.

Agora, observemos como foi o comportamento dos dois sujeitos na reescrita dos textos. A escolha de ambos os textos se deu porque, nos dois casos, cada um recebeu a comanda de resumir mais o texto original. Assim, V apresentou a seguinte reescrita:

**No texto conseguimos entender que o escritor Guimarães Rosa tinha um sonho "escrever um dicionário".**

**Já na ideia do colunista José Geraldo Couto, Rosa poderia fazer de repente um dicionário sobre futebol, com cada função do jogo. Ou até mesmo fazer um dicionário de inglês para português e vice-versa relacionado ao jogo de futebol.**

Imagem 4: reescrita do texto de V.

Na reescrita, V assume mais a posição de autor no resumo. Reserva-se o direito de não colocar as palavras justamente iguais ou parecidas com as do autor, coloca as próprias palavras. Segmenta em dois parágrafos o texto, bastante diferentes entre si: no primeiro coloca uma ideia geral do porquê Couto cita Guimarães Rosa na crônica. No entanto, segue com o mesmo entendimento do texto motivador.

O texto de H também apresenta bastante diferença em relação à primeira escrita.

**O texto fala sobre um sonho de Guimarães Rosa de criar um dicionário. Então, surge a hipótese de como ele surpreenderia com a riqueza no vocabulário "futebolístico". Infelizmente, ele não teve a oportunidade de criar seu dicionário. Mas não saberíamos também, se ele saberia o significado de tantas expressões.**

Imagem 5: reescrita do texto de H.

Nesse texto, podemos notar que H se liberta ao escrever as próprias palavras sem recorrer às do autor do texto motivador do resumo. Os indícios revelam que H ainda preserva a interpretação primeira que teve do texto, repetindo a mesma

significação no todo do resumo, mas aqui coloca sua autoria. Na forma do resumo, preocupa-se em recorrer a um parágrafo único, segmentado em quatro frases, que de fato trazem o assunto do texto todo de forma concisa.

Em um comentário geral, podemos notar que há toda uma tradição escolar envolvida nos projetos de dizer desses sujeitos. A escola, de fato, tem sido a grande interlocutora desses aprendizes, há anos. Quando chega ao ensino médio, cada um traz marcas do seu processo educativo e cerrar as singularidades de cada aluno na escrita escolar tem sido o maior dos problemas que apresentam as aulas de português. O aluno ao entregar o texto para o professor já tem aquele desejo inconsciente de ser aceito, de que tenha escrito um bom texto, e no retorno dessa escrita há uma série de riscos em vermelho que terminam por desestimular o aluno a reescrever o texto. Visto isso, nos dois casos, a reescrita foi uma interpretação da comanda “resuma mais o seu texto”, sem intromissões do professor na estrutura do texto, no arranjo das ideias.

## Concluindo o diálogo inconcluso

O diálogo professor-aluno é o que de fato faz com que cada sujeito se torne dono do seu dizer, sem receios, sem escritas marcadas pelo olho do professor, concretizado na figura da escola como interlocutora maior. Cada sujeito tem uma singularidade, e o papel de professor é, então, lidar com esses modos variáveis de ler o mundo, reger esse coro de vozes, mas não com o papel de domesticar e recortar ideologias. Precisa-se, sim, dentro de sala de aula, pensar em táticas que de fato atinjam a maioria dos alunos, visto que atingir a todos com o mesmo modo de trabalho é quase impossível.

Trazer as palavras de Bakhtin para dialogar com a sala de aula é uma aposta teórica ousada, visto que esse autor não pensou em uma obra pedagógica ou mesmo em teorizar sobre a escola. O filósofo russo pensou em linguagem, em história, em discurso, em sujeitos únicos e irrepetíveis, em vida. Nada mais justo que trabalhar em sala de aula com vistas a essa arquitetônica de seu pensamento. A premissa máxima, então, é “educar para viver”, pois educar para a escola não nos serve se lidamos com sujeitos vivos e concretos que viverão em sociedade e não na escola para sempre.

## Notas

- 1 Esta será uma pequena discussão/apresentação dos conceitos bakhtinianos. Não temos como objetivo tornar esse texto um manual de consulta sobre o assunto.
- 2 Atividade desenvolvida entre os meses de maio e abril de 2013.
- 3 A proposta de escrita foi a seguinte: após a leitura e a discussão do texto, foi pedido que escrevessem o resumo dele.
- 4 Os textos apresentados aqui foram digitados por efeito estético, uma vez que foram escritos a lápis.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato*. Tradução para fins didáticos de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base, 2003.
- FIORIN, José Luíz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de uma paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. *Cadernos do IL*, n.º 36. Porto Alegre: Cadernos do IL, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>.
- MIOTELLO, Valdemir et al. Apresentação – Diálogos ponzianos – Encontros com palavras outras. In: PONZIO, Augusto. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. Tradução de Valdemir Miotello e alunos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

recebido em 6 set. 2013 / aprovado em 7 out. 2013

Para referenciar este texto:

GIOVANI, F.; BASTOS, N. A arquitetônica do pensamento bakhtiniano e sua relação com a educação: alguns conceitos aplicados ao ensino/aprendizagem. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 43-56, jul./dez. 2013.

# Literatura e mídia na prática pedagógica: uma experiência com professores do curso de Letras do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)\*

*Literature and media in pedagogical practice: an experience  
conducted with students of the National Teachers Training Program  
(Parfor)*

**Nelma Aronia Santos**

Doutora em Comunicação e Semiótica – PUCSP  
Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia.  
Nasantos@uneb.br

## Resumo

A partir de uma oficina intitulada *Literatura e Mídia* realizada com os alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), unidade de Cotegipe, Bahia, e motivados pelo contexto social contemporâneo marcado por grandes transformações no processo de produção, criação e circulação da linguagem midiática e das artes em geral, nosso objetivo é fazer uma reflexão acerca das contribuições que o ensino de literatura, em interface com a linguagem midiática poderá trazer para a compreensão do contexto atual e dos procedimentos artístico-formais da literatura brasileira contemporânea, bem como pretendemos refletir sobre a possibilidade de novos paradigmas do sujeito leitor de textos literários.

Palavras-chave: Ensino. Leitor. Literatura. Mídia.

## Abstract

Based on a workshop entitled *Literature and Media*, conducted with students of the National Teachers Training Program (Parfor), Unit of Cotegipe, Bahia, and motivated by the contemporary social context, which has been marked by major changes in the process of production, creation and circulation of media language and arts in general, our aim is to conduct a reflection on the contributions that the teaching of literature with an interface with media language can bring to the understanding of the current context and of artistic-formal procedures of contemporary brazilian literature. We also intend to reflect on the possibility of new paradigms of the subject reader of literary texts.

Key words: Education. Literature. Media. Reader.

## Introdução

Situados num contexto social marcado por grandes transformações no processo de produção, criação e circulação da linguagem midiática, bem como das artes em geral, em decorrência, sobretudo, do avanço tecnológico, entendemos que a produção literária e, conseqüentemente, o trabalho com a literatura na escola não poderiam ficar imunes às grandes mudanças haja vista que a literatura presentifica, ritualiza ou mimetiza o real em sua forma e conteúdo.

Vários estudiosos e críticos literários têm se debruçado sobre o *modus operandi* de diversas linguagens e observado pontos de convergência ou mesmo a dissolução das fronteiras entre as mesmas. Dentre eles, destacamos Santaella (2005), que, em seu livro intitulado *Por que as comunicações e as artes estão convergindo*, nos apresenta um panorama das interfaces estabelecidas entre a comunicação e diversas linguagens. Cosson (2007), que escreveu a obra intitulada *Fronteiras contaminadas*, também nos apresenta a concomitância temporal entre a consolidação dos meios de comunicação e o chamado *boom* do conto brasileiro, bem como a contaminação das fronteiras entre literatura e jornalismo. Ainda no alvorecer do século XX, em sua obra intitulada *Estética da Criação verbal*, o crítico literário Mikhail Bakhtin (2000), já atentava para o fim das fronteiras bem demarcadas do gênero literário em favor de um gênero híbrido no romance.

Acreditando ser inegável a interface entre a produção literária contemporânea com outras linguagens, também entendemos ser necessário fazermos algumas reflexões acerca do *modus operandi* desse novo fazer literário e das contribuições que essas interfaces poderão trazer para o trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, apresentaremos a seguir, um relato de uma experiência que partiu de uma oficina pedagógica desenvolvida com professores-alunos do curso de Letras do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), na cidade de Cotegipe (Bahia), cujo objetivo foi propiciar uma vivência de leituras de textos literários em interface com a linguagem midiática.

Esta oficina surgiu da constatação de que muitos desses professores, sobretudo os que trabalham nas zonas rurais ou periféricas, tem encontrado dificuldades para trabalhar com algumas poesias em interface com os meios de comunicação, sejam impressos ou digitais, em especial aqueles cuja leitura se faz *online*, pois muitas vezes essas comunidades não têm, sequer, acesso à internet.

Diante de tais dificuldades, muitos professores que trabalham na zona rural desconhecem essas poesias. Ou seja, sem acesso aos suportes digitais, eles são excluídos de uma boa parte da produção literária contemporânea que circula nas zonas urbanas. Não foi por acaso que, dentre os temas propostos, *Literatura e Mídia* foi o escolhido pelos professores.

## A origem da proposta de trabalho e metodologia

Ao receber um convite para realização de uma oficina com estudantes do curso de Letras do Parfor, unidade de Cotegipe, cidade situada no Oeste da Bahia, sabendo que o tema era livre, mandei algumas propostas, dentre as quais, a escolhida foi *Literatura e Mídia*.

Escolhido o tema, delimitamos nosso trabalho com a literatura, especialmente contos, microcontos e poesias visuais em interface com a publicidade e a mídia impressa, dividindo-a em três etapas.

A primeira etapa, com carga horária de 30 horas, teve como objetivo dar suporte teórico aos alunos-professores para que compreendessem o contexto histórico e social das décadas de 1960 e 1970, em que ocorreram grandes transformações no processo de produção, criação e circulação da linguagem midiática, bem como das artes em geral, em decorrência, sobretudo, do avanço tecnológico. Ainda nessa etapa, estudamos os procedimentos de criação do discurso midiático e o modo como a literatura, sobretudo o conto e a poesia visual, estabeleceu interface com a linguagem midiática, seja numa perspectiva crítica ou assimilatória da sua estrutura.

A segunda etapa, com carga horária de 20 horas, constituiu-se de atividades teórico-práticas em que lemos e analisamos contos e poesias visuais bem como propusemos que os alunos-professores experimentassem criar microcontos ou contos que dialogassem com a estrutura da linguagem do discurso jornalístico, sobretudo dos relatos de ocorrência, ou criassem poesias visuais que parodiassem o discurso publicitário.

As poesias paródicas criadas por eles tiveram como ponto de partida a poesia *Clichetes*, de Philadelpho Menezes (ver figura 1), analisada em aula anteriormente. Essa experiência foi muito interessante pois uma aluna estava com um chiclete Tridente na bolsa e, no mesmo instante, lhe ocorreu a ideia de parodiá-lo.

Assim, a marca Tridente virou *Trikadent* (ver figura 2), e onde se lê “contém 5 unidades”, transformou-se em “contém 5 ruindades”; onde se lê “canela”, passou a ser “comela”. Outro aluno, ficou olhando para seu celular da marca LG e começou a pensar no que fazer. Pouco tempo depois ele surgiu com o slogan (ver figura 3) “Para falar muito é preciso LG (Língua Grande)”.

O que pudemos perceber nessa experiência é que é possível realizar um trabalho de produção de texto ressignificando as coisas que carregamos no nosso cotidiano. Os professores ficaram tão entusiasmados com a praticidade e o caráter lúdico dessa atividade que foi decidido levar a experiência para ser realizada nas salas em que esses alunos-professores lecionam. Assim, na terceira etapa, compartilharíamos tanto os trabalhos dos alunos quanto dos professores.

Desse modo, a terceira etapa, com carga horária de 10 horas, intitulada I Mostra de Literatura e Mídia, foi realizada na quadra de esportes do Colégio Estadual Jutair Magalhães, em Cotegipe. Nesse espaço aberto, fizemos uma exposição dos trabalhos produzidos pelos professores-alunos do curso de Letras com suas respectivas turmas.

Os trabalhos foram divididos em seis grupos: o grupo de poesia visual utilizou como suporte um projetor de imagens e expôs, numa mesa e parede, poesias visuais paródicas criadas tanto pelos alunos-professores do Parfor quanto por seus alunos da sétima, oitava série e Ensino Médio; o grupo de videopoesia utilizou como suporte um projetor de imagem e apresentou uma poesia de autoria de uma aluna-professora (Parfor); o grupo de microcontos expôs seus trabalhos em recipientes que simulavam vidros com pílulas de remédios, nos quais colaram um texto com a posologia da poesia e também colaram a produção dos seus alunos em papel cartão pendurados em linhas de *nylon*; o grupo que trabalhou conto em interface com relatos de ocorrência, inspirado em contos de Rubem Fonseca, também utilizou linha de *nylon* para expor seus trabalhos que foram criados a partir de alguns *fait divers* ocorridos na cidade naquela semana; o grupo que trabalhou o conto em interface com a entrevista jornalística fez uma adaptação do conto *Entrevista*, de Rubem Fonseca e o apresentou de forma cômico-dramática; o grupo de história em quadrinhos, além de expor a produção em cordões de *nylon*, convidou um ilustrador da comunidade para ilustrar os desenhos e propôs uma atividade interativa em que ofereciam as ilustrações e, a partir das mesmas, o público criava uma história; em seguida, as histórias criadas foram lidas para o público.

Além desses trabalhos, fizemos uma instalação com dezenas de revistas sobre literatura que intitulamos literatura na mídia. Ao final da tarde, o espaço foi aberto para os estudantes e professores que quisessem fazer alguma performance. Vários alunos cantaram e leram poesias. A I Mostra de Literatura e Mídia de Cotegipe se tornou um espaço muito festivo e com grande participação da comunidade.

## A divulgação da I Mostra de Literatura e Mídia em Cotegipe

Para a divulgação da I Mostra, utilizamos como folder as duas poesias visuais criadas pelos próprios alunos-professores, que parodiaram as marcas LG e Trident (figuras 2 e 3) e as publicamos no *facebook*. No dia do evento, distribuímos 100 cartões no mesmo formato do celular e do chiclete *trikadent* para os estudantes do Ensino Fundamental e Médio. A recepção das poesias, tanto na modalidade do *facebook* quanto dos cartões, foi muito positiva. Os autores das poesias receberam vários elogios e, com esse reconhecimento, ficaram muito motivados e realizados com o trabalho.

## A escolha do *corpus* para a realização da oficina

Para a realização da oficina selecionamos os contos *Entrevista*, *Corações solitários*, *Relatos de ocorrência*, *Livro de ocorrência*, de Rubem Fonseca (2000). Os três primeiros, por fazerem interface com a mídia impressa, e o segundo, com o livro de ocorrência, meio de comunicação das delegacias de polícia, cujo extrato é enviado para a mídia. Foram selecionados, ainda, vários microcontos da obra intitulada *Os cem menores contos do século*, de diversos autores, organizado por Freire (2009), que fazem interface com o discurso jornalístico, especialmente com as manchetes ou *leads*; poesias visuais e microcontos da obra intitulada *O Sol nasce para toldos*, do autor que se identifica apenas como Nildão (2005), e diversas poesias visuais de Philadelpho Menezes, Delcio Pignatari, Augusto de Campos, Haroldo de Campos, Arnaldo Antunes, que fazem interface com a linguagem publicitária. Todos eles foram pesquisados na internet. (POESIA. . . , 2013).

## Da teoria à prática: As contribuições da interface literatura e mídia para o trabalho pedagógico

Sempre soubemos, grosso modo, por meio dos livros didáticos, que uma das diferenças básicas entre o discurso midiático e o literário era que, no discurso literário, a função da linguagem predominante era a função poética e, no discurso midiático, a função predominante era a apelativa, para o discurso publicitário, ou referencial para o discurso jornalístico. Sabíamos, também, que no discurso literário havia predominância do código verbal, enquanto, no midiático, a predominância era o visual.

Não obstante, já nos anos cinquenta, com o advento da poesia concreta, essas fronteiras conceituais já haviam sido rasuradas e sabemos que a poesia visual, que trabalha tanto com o código verbal quanto com o visual, já existia no ano 300 antes de Cristo. Ainda assim, o fato é que, em decorrência do descompasso entre a produção literária e as práticas pedagógicas, até hoje percebemos as dificuldades em compreender a dissolução das fronteiras dos gêneros textuais e seus respectivos códigos.

Destarte, apesar dessas dificuldades, é preciso reconhecer que

No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (BRASIL, 2000, p. 6).

Em acordo com as reflexões contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, acreditamos que o trabalho da literatura em interface com o discurso midiático poderá trazer grandes contribuições para nossas práticas pedagógicas, haja vista que estamos diante de linguagens que se articulam numa perspectiva mais dialógica, considerando que,

No campo dos sistemas de linguagem podemos delimitar a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbovisuais, audio-verbo-visuais etc. [...] Podemos assim falar em linguagens

que se confrontam nas práticas sociais e na história, e fazem com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas (BRASIL, 2000, p. 6).

Desse modo, acreditamos que a poesia *Clichetes*, de Philadelpho Menezes (ver figura 1) e as poesias *Trinkadentes* e *LG (Língua Grande)* criadas pelos alunos, a partir da poesia *Clichetes*, utilizam procedimentos de criação numa perspectiva dialética ou dialógica, uma vez que, por um lado, parodiam os textos referentes de modo a desconstruir seus discursos, mas, por outro lado, assimilam a estrutura do textos referentes, sem contudo deixar de perceber seus pontos de divergências. Ao se referir ao poema *Clichetes*, Philadelpho Menezes (2013) afirmou:

A poesia intersignos que destaca os significados da imagem fora da palavra, procura romper com a desatenção e automação que nós temos na observação das informações visuais, predominantemente no mundo contemporâneo. Foi procurando a desautomatização do olhar que fiz o poema, em que numa caixinha de chicletes são feitas pequenas modificações, subvertendo o sentido geral da informação. Seria essa, enfim, uma nova maneira de se pensar visualmente, formulando ideias através de imagens, símbolos, letras? No mínimo, é uma forma de se pensar com humor e recuperar o poema como um modo de pensar com prazer.

Visto desse modo, acreditamos que a interface literatura e publicidade poderá garantir a leitura de outras modalidades de escrita poética, haja vista que esses poemas utilizam a mesma estratégia de persuasão do discurso publicitário: suas cores, seu design gráfico e a condensação de palavras. Vale ressaltar que, no caso do trabalho com as poesias digitais por exemplo, não se trata de um deslumbramento cego com as linguagens produzidas com as novas tecnologias, pois, segundo Arlindo Machado (2004, p. 22),

Quando o artista opera com essas linguagens midiáticas, na maioria das vezes, ele busca interferir na própria lógica das máquinas e dos

processos tecnológicos, subvertendo as possibilidades prometidas pelos aparatos e colocando a nu os seus pressupostos, funções e finalidades. O que ele quer é, num certo sentido, “desprogramar” a técnica, distorcer as funções simbólicas, obrigando-as a funcionar fora de seus parâmetros conhecidos e a explicar os seus mecanismos de controle e sedução. Neste sentido, ao operar no interior da instituição da mídia, a arte a tematiza, discute os seus modos de funcionar, transforma-a em linguagem-objeto de sua mirada metalinguística.

Mesmo na poesia *Clichetes*, de Philadelpho Menezes, ou na poesia *Carandás*, de Nildão (ver figura 4), percebemos que esses autores, de fato, desprogramam a técnica e subvertem essas possibilidades prometidas de que nos fala Machado e, assim, tematizam e discutem seu modo de “funcionar”.

Se, conforme Augé (2006, p. 106), “[...] a relação com os meios de comunicação pode gerar uma forma de passividade [...]”, o poeta e o aluno na sala de aula podem desprogramar essa lógica de funcionamento, por meio da paródia que ironiza e desconstrói o texto referente.

Outro aspecto que o professor deverá levar em conta é que também não se trata de escolhermos uma linguagem em detrimento de outras. Ao contrário disso, trabalhar com a poesia visual, digital ou videopoesia pode ser, como já dissemos, um caminho para garantir a leitura de outras formas poéticas ou literárias em outras áreas do conhecimento, uma vez essa linguagem tem estratégias de sedução mais imediatas e seu processo de criação, necessariamente, requer a interface com outras áreas. Segundo Araújo (1999, p. 116-117), em entrevista cedida a Clemie Blaud, aluna do curso de cinema da ECA-USP, Júlio Plaza afirma:

Eu acho que a arte, a poesia e a literatura estão sendo modificadas. A noção de multimídia, de hipertexto é muito interessante para a área de literatura, para as áreas interdisciplinares. A tecnologia tende a fazer uma síntese polifônica de várias linguagens como o som, a holografia, o desenho, a imagem de vídeo, de cinema, a palavra: todos os códigos da história são aglutinados e estão embutidos em memórias. [...] Essas transformações são naturais. Poetas que tem uma missão

mais acurada olham menos para o passado, mesmo porque a tecnologia incorpora o passado também.

O que a tecnologia cinematográfica, a poesia digital ou visual incorporaram do passado, como diz o autor, foi, por exemplo, a história em quadrinhos, pois, segundo Briggs e Burke (2006, p. 47),

A narrativa visual em que o leitor “lê” os episódios normalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo já era conhecida na Idade Média, mas sua importância cresceu com o surgimento da xilogravura, no renascimento. Produziam-se xilogravuras em longas tiras para registrar certos eventos, como o percurso de procissões nas ruas. Essas tiras equivaliam aos rolos medievais, davam aos leitores a impressão de ver a procissão passar.

Partindo dessa reflexão, o professor não pode perder de vista o conceito de simultaneidade temporal tão presente na poesia e narrativas contemporâneas, mesmo porque uma das diferenças que Lipovetsky (2004) aponta na “hipermodernidade” – tempo que ele demarca a partir da década de 1980 – é que não há negação do passado como houve na pós-modernidade. Os tempos são, agora, coexistentes como são as linguagens.

Para finalizar, outra voz que vem corroborar nossas reflexões é da semiótica Lúcia Santaella (2007, p. 24) que, de forma mais radical, afirma:

Já não há lugar, nenhum ponto de gravidade de antemão garantido para qualquer linguagem, pois todas entram na dança da instabilidade. Texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se.

Entretanto, é preciso ter consciência de que sem o professor capacitado para deslindar os procedimentos de criação, a intencionalidade, seja ela crítica ou assimilatória, os pontos de convergências e divergências de cada linguagem para mediar o processo de leitura e produção, poderemos correr o risco de apenas reproduzir de forma passiva o discurso da mídia.

## Considerações finais

Para concluir, seja por meio dos argumentos que atestam o fim das fronteiras entre as linguagens em favor de suas convergências ou assimilação, seja por meio dos argumentos que enxergam nessa assimilação uma possibilidade de fazer uma síntese polifônica ou mesmo subverter, tematizar ou discutir o modo de funcionamento do discurso midiático, acreditamos que o trabalho com a literatura em interface com outras linguagens, inclusive a midiática, poderá contribuir para a formação do educando seja das séries iniciais, Ensino Médio ou Superior, pois, conforme vimos na nossa experiência, começamos com alunos-professores do curso superior e desses partiu o desejo de trabalhar com seus alunos do Ensino Fundamental e Médio. Cabe ao professor mediador fazer a modulação das vozes presentes em cada texto, considerando que, conforme vimos no fragmento citado dos PCN, no trabalho com a linguagem verbal e não verbal e seus cruzamentos verbovisuais, áudio-verbo-visuais, são produzidas formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. A poesia visual ou intersignos, por exemplo, que destaca os significados da imagem fora da palavra, ou prescinde da palavra, pode atender tanto as necessidades sensoriais e cognitivas do estudante em fase de pré-letramento quanto do leitor veterano, pela sua capacidade de desautomatizar o olhar desse leitor que, já viciado pela rapidez da leitura de diversos códigos, acaba entrando num processo de automação. Desestabilizada essa automação por pequenas intervenções feitas pelo artista ou poeta e, certamente, com a mediação do professor, o aluno também será um leitor coautor, pois, nas propostas interativas ou colaborativas da criação artística ou literária da contemporaneidade, também se observa a dissolução das fronteiras entre autor e leitor.

## Nota

- \* O Parfor na modalidade presencial é um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES).

---

## Referências

- ARAÚJO, Ricardo. *Poesia Visual Vídeo Poesia*. São Paulo: Perspectiva, 1999. (Debates).
- AUGÉ, Marc. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In: MORAES, Dênis (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Tradução Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes e Lúcio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 99-118.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Parte II Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio. Brasília, DF, 2000.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet*. Tradução Maria Carmelita Pádua Dias. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias*. Tradução Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. *Fronteiras Contaminadas: Literatura como jornalismo e Jornalismo como literatura no Brasil dos anos 1970*. Brasília, DF: Ed. da UnB, 2007.
- FONSECA, Rubem. *Contos reunidos*. Organização de Boris Schnaiderman. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos do século*. São Paulo: Ateliê, 2009.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos Hipermodernos*. São Paulo: Barcarola, 2004.
- MACHADO, Arlindo. Arte e mídia: aproximações e distinções. *Galáxias: Revista transdisciplinar de comunicação, semiótica, cultura do Programa Pós-Graduado em Comunicação e Semiótica da PUC-SP*, São Paulo, n. 4, p. 22, 2004.
- MARICONI, Ítalo (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MENEZES, Philadelpho. *Clichés*. Disponível em: <<http://www.cultura.rj.gov.br/evento/a-poetica-de-philadelpho-menezes>>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- MORAES, Denis de (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Tradução Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes e Lucio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- NILDÃO. *O Sol nasce para todos*. Rio de Janeiro: Ed. Independente, 2005.
- POESIA visual. Disponível em: <[https://www.google.com/search?q=poesia+visual&espv=210&es\\_sm=93&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=30eGUs\\_hCciSkQfStoHIBw&ved=0CCkQsAQ&](https://www.google.com/search?q=poesia+visual&espv=210&es_sm=93&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=30eGUs_hCciSkQfStoHIBw&ved=0CCkQsAQ&)>. Acesso em: 12 nov. 2013.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens Líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007. (Comunicação).

\_\_\_\_\_. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus, 2005. (Questões Fundamentais da Comunicação, 5).

SANTOS, Nelma Aronia. *A vora(z)cidade: procedimentos do discurso midiático na obra de Rubem Fonseca com ênfase no grotesco*. 2006. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

recebido em 17 out. 2013 / aprovado em 22 nov. 2013

Para referenciar este texto:

SANTOS, N. A. Literatura e mídia na prática pedagógica: uma experiência com professores do curso de Letras do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 57-68, jul./dez. 2013.

# Inclusão e tecnologia na perspectiva freiriana

*Inclusion and technology in the perspective of Paulo Freire\**

**Luciana Pacheco Marques**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG – Brasil  
luciana.marques@ufjf.edu.br

**Eduardo Vitor Miranda Carrão**

Doutor em Educação.  
carrao@powerline.com.br

## Resumo

As novas tecnologias assumem um papel estratégico na reconfiguração das relações homens-homens e homens-mundo. Paulo Freire constitui um importante referencial para se refletir sobre os impactos que tais tecnologias vêm provocando. Os homens devem fazer uso dos recursos disponíveis para assumirem a sua vocação ontológica de serem sujeitos, em constante transformação de si e da realidade. São ampliadas as possibilidades de diálogo, contribuindo para a autonomia e a liberdade de expressão, ampliando os horizontes de ação e de reflexão. O fim das fronteiras entre os alfabetizados e os analfabetos funcionais constitui uma utopia freireana. O desenvolvimento científico e tecnológico constitui um poderoso instrumento na luta contra a discriminação e na construção de uma sociedade mais justa e mais solidária.

**Palavras-chave:** Diferenças. Inclusão. Tecnologia.

## Abstract

New technologies play a strategic role in the reconfiguration of relations men-men and men-world. Paulo Freire is an important benchmark to reflect on the impact that these technologies have caused. Men should make use of available resources to play their ontological vocation to be subject, in constant transformation of the self and reality. Are enlarged the possibilities of dialogue, contributing to the autonomy and freedom of expression, expanding the horizons of action and reflection. The end of the borders between the literate and illiterate functional Freire is a utopia. The scientific and technological development is a powerful tool in the fight against discrimination and building a fairer and more caring.

**Key words:** Differences. Inclusion. Technology.

As profundas mudanças por que vem passando o mundo atual impõem a necessidade de se ressignificarem muitos dos valores e dos costumes formulados e desenvolvidos, principalmente, na Modernidade. O encurtamento das distâncias e a velocidade cada vez maior da ocorrência dos fatos implicam maior agilidade na tomada de decisão e na ação das pessoas. Nesse cenário, as chamadas “novas tecnologias” assumem um papel estratégico na reconfiguração das relações homens-homens e homens-mundo.

O mundo, hoje, vive um intenso processo de mudança, cuja principal característica é a ressignificação dos valores éticos, políticos e culturais que orientam a vida em sociedade e no qual a ciência e a tecnologia ocupam um lugar de destaque, consolidando-se como fatores determinantes desse novo modo de ser e de se conceber a vida.

Capra (1997) aponta como um dos referenciais teórico-práticos no delineamento de tal processo a mudança de paradigma, pela qual os valores que fundam a ação humana vêm dando lugar a outros mais humanizantes, tornando a vida mais igualitária e mais justa. O novo, neste caso, não virá por imposição da força, mas como consequência inevitável da falência das instituições que sustentaram, e de certa forma ainda sustentam, o modelo sociopolítico e cultural ao longo dos últimos séculos. Seu pensamento tem como pano de fundo a superação de uma concepção mecanicista do mundo, característica do pensamento moderno, por uma outra, holística, segundo a qual os seres vivos e os inanimados constituem uma só pulsação.

Nessa perspectiva, viver é conviver, é estabelecer relações. Os homens são, por natureza, seres de relação. Somos seres em processo, inacabados e incompletos. Nas palavras de Antunes e Padilha (2005, s/p):

Nós somos incompletos porque sem o outro não existimos. Não há sentido em pensar “eu e o mundo”. É preciso pensar “eu como um pedaço do mundo”. Esse caráter relacional do ser humano; essa é a grande percepção do humanismo de Paulo Freire. Nisso consiste a incompletude. E inacabado não significa a mesma coisa. Inacabado quer dizer “eu sou o movimento de estar sendo”, eu não sou alguma coisa que se completou. Nós somos incompletos porque relacionais, porque a gente não existe sem a relação. Somos incompletos porque parte de um todo dinâmico. Não existimos

sem aquele com quem nos relacionamos, sem meio, sem a biosfera da qual somos uma emergência, mas também somos incompletos porque somos um fluxo, nós indivíduos e nós espécie, nós vida.

Neste movimento ininterrupto, homens e mulheres, na sua inconclusão e no exercício de sua vocação ontológica, constroem conhecimentos, na busca de superação das chamadas “situações-limites”.

Paulo Freire (1998) refere-se às condições de exclusão a que são submetidas as classes populares, os oprimidos, como “situações-limite”, ou seja, obstáculos ou barreiras que precisam ser vencidos, mas que se encontram vinculados à vida pessoal e social do indivíduo. Segundo ele, o enfrentamento dessas situações é percebido de formas diferentes pelos envolvidos nesse processo: ou eles as percebem como um obstáculo que não podem ou não querem transpor, ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação.

O conhecimento resulta do esforço coletivo, afirma o patrono da educação brasileira. Homens e mulheres – negros, brancos, pobres, índios, portadores de deficiência, homossexuais e heterossexuais, dentre outros –, todos educam e são educados. Diz Freire (2002, p. 68):

[...] funcionalmente, é necessário estar a favor da liberdade e não contra a mesma. E ninguém educa ninguém e tão pouco educa a si próprio: os homens educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

Nesse sentido, educar, em Paulo Freire, é o exercício constante de uma teoria do conhecimento. Ao se defrontar com uma situação-limite, o ser humano questiona a si e aos outros, busca respostas, testa suas hipóteses, confirma-as ou as refuta etc. Realiza, assim, o movimento da aprendizagem, relacionando conhecimentos novos a outros já construídos, num movimento dialético de transformação de si e da realidade. Nos termos de Freire (1997, p. 31): “[...] histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho, e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã.”

Rodrigues (1993, p. 81), referindo-se à educação e sua relação com as novas tecnologias, salienta que

A educação escolar é o conjunto das atividades levadas a efeito pela instituição escolar com o objetivo de preparar a população jovem para a vida plena da cidadania. Deve-se entender que ela possibilite a todos [...] a posse da cultura letrada e dos instrumentos mínimos para o acesso às formas modernas do trabalho na sociedade industrial. A informática sendo imprescindível para a vida moderna, como, então, poderemos mantê-la fora da escola e da formação de nossos jovens?

Um dos aspectos mais importantes nessa passagem (mudança de concepção) é o deslocamento do significado de ciência. Antes, do final do século XVII até a metade do século XX, viveu-se a era do cientificismo moderno, em que a ciência podia ser definida como verdade absoluta. Nesse sentido, o conhecimento científico estava fundado na razão e cabia à ciência a última palavra sobre as manifestações da natureza e as possibilidades de intervenção e transformação da realidade concreta. Para Santos (1989), essa concepção de ciência suprime do processo de conhecimento a emoção, a paixão, o desejo e a ambição com a justificativa de que tais atributos humanos perturbam a razão. Diz ele:

O paradigma da ciência Moderna, sobretudo na sua construção positivista, procura suprimir do processo de conhecimento todo elemento não cognitivo (emoção, paixão, desejo, ambição etc.) por entender que se trata de um fator de perturbação da racionalidade da ciência. [...] A verdade, enquanto representação da realidade, impõe-se por si ao espírito racional e desinteressado. [...] A paixão é incompatível com o conhecimento científico, precisamente porque a sua presença na natureza humana representa a exata medida da incapacidade do homem para agir e pensar racionalmente. (SANTOS, 1989, p. 117-118)

A ciência assim entendida reduz o conhecimento científico às causas e se justifica como dona da verdade por se julgar capaz de dominar as causas dos

fenômenos naturais observados. Desta forma, ela não só se justifica como justifica o seu objeto de análise.

Atualmente, começa-se a pensar a necessidade de se rever a concepção de ciência até então responsável pela explicação dos fenômenos da natureza. Isto porque o advento das novas tecnologias proclama outras maneiras de se pensar o mundo. O paradigma da ciência como verdade não mais dá conta de interpretar o mundo que então passamos a viver. Estamos, agora, diante de uma realidade em que as concepções de tempo e de espaço foram profundamente alteradas pela tecnologia. O tempo, antes concebido como linear e contínuo cede lugar a uma noção de tempo simultâneo. Os eventos não mais são compreendidos como subsequentes uns aos outros, mas, sim, como um conjunto de eventos ocorrendo simultaneamente e podendo ser acessados, do mesmo modo, de forma concomitante. O espaço fisicamente delimitado, esquadrinhado, dá lugar a um espaço em expansão. As fronteiras geográficas, políticas e culturais perdem o sentido diante da noção de rede, na qual onde as pessoas e os eventos interagem ininterruptamente, numa dimensão infinita, posto não haverem bordas nem pontos finais na infinitude do ciberespaço. Por meio da informática, pode-se viajar pelo mundo, onde tanto é possível que as pessoas de vários países interajam ao mesmo tempo quanto se pode conhecer culturas diversas, fazer compras, assistir filmes ou mesmo escolher parceiros para o sexo virtual. Não há limites diante do computador. O espaço é, pois, moldado pelo próprio usuário. Da mesma forma, o tempo é propriedade de cada um.

Decorre daí uma nova postura em relação ao mundo:

Uma característica diferencial de nossa Atualidade que aparece imediatamente é o deslocamento do lugar de apreensão do novo. Trata-se agora da distância entre o presente e um futuro que está aberto pela produção tecnológica. Também é de um possível que se fala, isto é, continuamos a nos pensar historicamente, a situar o passado e o futuro no interior do próprio presente. Contudo, apreende-se não a ocasião da liberdade, mas um dinamismo, o desencadeador de uma força. Não é mais a distância entre o que podemos ser e o que ainda somos; agora é a distância estimada entre o que somos e o que seremos no futuro, dada a mudança tecnológica. (VAZ, 1997, p. 105-106)

A *internet*, nesse contexto, aparece como um recurso privilegiado e responsável direta por grande parte das mudanças que vêm ocorrendo no mundo. Levy (2003), em seu artigo intitulado *A nova relação com o saber*, comenta sobre a imensa quantidade e disponibilidade de informações na *internet*. Esta seria

[...] umente “sem fechamento semântico ou estrutural” e “tampouco está parada no tempo”. [...] aumenta, mexe-se e transforma-se sem parar. A World Wide Web está fluindo, escoando. Suas inumeráveis fontes, suas turbulências, sua irresistível ascensão oferecem uma fantástica imagem da cheia contemporânea de informação. Cada reserva de memória, cada grupo, cada indivíduo, cada objeto, pode tornar-se emissor e aumentar o fluxo [...] devemos acostumar-nos a essa profusão e a essa desordem. (LEVY, 2003, p. 3)

Incorporar tecnologias ao dia a dia das pessoas não é simplesmente facilitar a maneira de estas resolverem seus problemas, pois tais tecnologias interferem diretamente no desenvolvimento de seus esquemas cognitivos, o que vai muito além de uma simples mudança na lógica das relações sociais, isto é, constrói-se uma nova forma de interagir com a máquina e uma nova lógica de raciocinar com ela. Este é o entendimento de Santarosa et al (1996, p. 36) quando dizem que:

O trabalho com o computador, por envolver a necessidade de planificar, controlar, coordenar e executar um projeto, não se limita ao plano psicomotor: coloca em funcionamento estruturas cognitivas que, por sua complexidade, ativam processos perceptivos (discriminação, comparação e seqüenciação) relativos a formas, sons, signos etc.

Nesse novo contexto, a capacidade das pessoas de acessar as informações vale mais do que apreendê-las. É preciso ser ágil na busca e na seleção das informações. Nas palavras de Rogers (1973, p. 280),

[...] quanto mais rapidamente a mudança nos atinge tanto mais as respostas, o conhecimento, os métodos, as habilidades se tornam obsoletas, quase no exato momento de sua aquisição [...]. No mundo

que está para vir, a capacidade de enfrentar adequadamente o novo é mais importante do que a aptidão de conhecer e de reprisar o velho.

Assim, a informática, maior representante desses novos instrumentos, é um dos grandes focos de desenvolvimento do conhecimento. Em cerca de meio século já é considerada imprescindível para as nossas tarefas diárias e, de alguma forma, todos nós já a utilizamos, seja para atividades altamente especializadas seja para retirarmos um simples extrato bancário. No uso do computador, como qualquer tema que se situe nas franjas da informática, o conhecimento disponível sobre o assunto avança aos saltos. Com o advento da *internet*, podemos caracterizar como exponencial este crescimento, que tem recebido extrema atenção da sociedade, e seus profissionais são cada vez mais requisitados e bem remunerados. Em vista disso, a demanda por inclusão digital e pelo uso da informática pelos portadores de deficiência é bastante ressaltada e necessária.

Sasaki (1997) salienta que as pessoas com necessidades especiais precisam ser preparadas para assumir seus papéis como cidadãs, e as novas tecnologias podem propiciar um novo mundo de oportunidades e facilidades a elas.

Todavia, não obstante os inúmeros benefícios advindos do desenvolvimento científico e tecnológico, não se pode deixar de registrar o fato de que um novo desafio é posto: num mundo fortemente marcado por desigualdades econômicas, políticas e sociais, é urgente se pensar a questão do acesso aos novos caminhos abertos pela ciência e pela tecnologia, sob pena de se ver alargar o abismo já existente entre os aquinhoados do poder e os esfarrapados do mundo.

Afora os interesses econômicos em jogo, há de se considerar também um outro importante objeto de transformação, rescaldo do mundo da informática e da comunicação, que é o grande potencial de barateamento e democratização da distribuição da informação e do conhecimento. A *internet*, por si só, permite acesso a informações que o “mundo do papel”, há menos de uma década, levava semanas ou meses para conseguir e a um custo centenas de vezes menor. Tais facilidades modificam de tal forma as relações de divulgação da informação e do conhecimento, que talvez, no futuro, a *internet* será vista pelos historiadores como um marco de importância comparável ao desenvolvimento da imprensa de tipos móveis no século XVI.

Estamos em meio à transição de paradigmas. Se antes as pessoas que não correspondiam a um padrão estabelecido pela ideologia dominante como

“normal” ficavam marginalizadas, hoje o que importa é a interatividade que possibilita a todos, independentemente de suas características físicas, mentais ou sensoriais, o acesso ao conhecimento pela tecnologia. A esse respeito, alerta Freire (1998, p. 157):

É imperioso irmos além de sociedades cujas estruturas geram ideologia de acordo com a qual a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos fracassados enquanto indivíduos e não às estruturas ou à maneira como funcionam essas sociedades.

O paradigma da inclusão, característico dos nossos dias, tem como pedra angular o dado da acessibilidade. A equiparação de oportunidades, a igualdade de direitos e o reconhecimento das diferenças constituem alguns dos pressupostos deste paradigma.

Um dado a ser considerado é o aumento significativo de pessoas que conseguem acessar novos espaços e novas informações, ampliando as condições de muitos indivíduos que antes tinham limitadas suas possibilidades de acesso, como era o caso dos portadores de deficiência. Nesse contexto, cabe enfatizar as mudanças que vêm ocorrendo na vida das pessoas que apresentam limitações físicas, mentais e/ou sensoriais.

Atualmente, percebe-se, segundo Marques (2001, p. 68), um “[...] esforço científico e tecnológico empreendido no sentido de se aproximar o máximo possível a funcionalidade corpórea dos portadores de deficiência, da funcionalidade dos corpos não deficientes.”

O que importa é a capacidade de acessar informações e espaços, mesmo que, para isso, se tenha que lançar mão de recursos tecnológicos sofisticados – próteses mecânicas e eletrônicas, *chips* implantados no corpo, aparelhos de monitoramento como os sintetizadores de voz e cadeiras de rodas motorizadas, dentre outros. Com isso, de acordo com Paro (2001), consegue-se equiparar oportunidades, ou seja, tornar disponíveis para todas as pessoas, independentemente de terem ou não um comprometimento orgânico, os serviços e as informações.

Ideologicamente, essa maneira de entender a equiparação de oportunidades baseia-se na concepção de ciência e tecnologia como elemento determinante da vida contemporânea. Marques (2001, p. 69) afirma que

A Ciência hoje é mais do que um instrumento de leitura e descoberta do mundo; ela é, juntamente com a Tecnologia, uma responsável direta pela redefinição do mundo no qual vivemos; ou seja, ela é um elemento fundador e, por isso, estratégico em todo contexto sócio-político, econômico e cultural dos nossos dias, aliás, o único lugar cabível para ela.

Esse espantoso desenvolvimento da tecnologia tem possibilitado, cada vez mais, a interação homem-máquina. Tal interação tem sido conseguida com a implantação de *microchips* no cérebro humano, permitindo, por exemplo, que uma pessoa completamente parálitica possa se comunicar com o mundo. Segundo Irwin (1998, p. 32),

Um homem se tornou capaz de controlar um computador pelo pensamento depois de receber um implante eletrônico ligado às suas células cerebrais [...] se você controla um computador, consegue falar com o mundo – disse o chefe da equipe que desenvolveu o implante, Roy Bakay, da Universidade de Emory, em Atlanta, nos EUA. [...] Após receber o implante passou a controlar o cursor na tela de um computador, apontando sobre ícones e fazendo com que uma voz sintética diga coisas como “tenho sede” [...] A aplicação mais imediata da nova tecnologia é para pessoas completamente paráliticas, incapazes de expressar seus pensamentos ou controlar membros artificiais [...] Você pode acionar a voz sintética a dizer sentenças, enviar e-mails e acender ou apagar a luz do quarto – explicou Bakay. A meta dos cientistas é um dia conseguir conectar sinais elétricos a um estimulador muscular e mover um músculo com o mesmo princípio usado para movimentar o cursor.

A implantação de *microchips* tem conseguido, também, a reabilitação de pessoas vítimas de derrame cerebral, de perda da audição e da visão, da incontinência urinária, o que favorece a inserção dessas pessoas nos diversos setores da vida em sociedade, facilitando a superação de limitações físicas e sensoriais e/ou de situações constrangedoras. Dessa forma, a informática tem sido, de uma maneira geral, a grande vedete no auxílio às pessoas portadoras

de necessidades especiais. Nos EUA, uma aluna cega e surda desde criança desenvolveu um *software* que tanto pode ler um texto digitado quanto pode traduzi-lo para o braile. (FERRONI, 1998)

Trata-se, pois, de um deslocamento da ciência como causa/justificação para uma concepção de ciência como consequência/justificação. A relação do homem com o futuro deixa de ser uma questão de projeto a ser vivido – uma utopia –, passando a ser uma postura de antecipação do futuro no qual o homem, para viver, precisa promover uma reflexão sobre liberdade, responsabilidade e risco. O homem está, a cada dia, se colocando diante de novos desafios e cumpre assumi-los. Representa então, um novo modo de ser, da construção de uma nova humanidade, e não apenas de novas conquistas no campo da ciência e da tecnologia. Em face à transição, convivemos ainda com os fenômenos da desigualdade e da exclusão social. Ambos constituem, na verdade, sistemas de hierarquização social.

Contudo, a realidade é mutável e não só pode como deve ser transformada. A partir das relações do homem com a realidade, vai ele humanizando o seu mundo; vai dinamizando a vida; faz cultura. Todas as pessoas carregam consigo uma bagagem cultural significativa no exercício de suas funções e para o viver de sua própria existência, o que interfere diretamente na comunicação que estabelece no seu cotidiano. Argumenta Fleuri (2002, p. 55-56):

Estamos falando de relações que se dão entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, [que] promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos.

Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções.

Considerando a inserção das novas tecnologias na cultura universal, Levy (1999, p. 119) comenta que todas as mensagens e informações encontram-se “[...] mergulhadas em um banho comunicacional fervilhante [...]” e que “[...] a interconexão generalizada, utopia mínima e motor primário do crescimento

da Internet, emerge como uma nova forma de cultura universal.” O que chama de ciberespaço abrange a cultura universal, não somente porque de fato está em toda parte, mas, principalmente, porque este ciberespaço torna-se uma forma de revolucionar a comunicação humana e implica em um “direito ao conjunto dos seres humanos.” Nas palavras de Antunes e Padilha (2005, s/p),

Mais do que em outros tempos, devido às novas tecnologias informacionais, ao intenso fluxo de informações e comunicação, nossas “classes” precisam ser substituídas pelos “círculos de cultura”; os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”; os “professores” devem ceder lugar aos “coordenadores de debates”. De igual modo, a “aula” precisa ser substituída pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre educador e educandos e o “programa” por “situações existenciais” capazes de desafiar todos os envolvidos no processo educativo e de levá-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência.

É no campo da ética que está a possibilidade de ação dos homens. O que seremos depende do que fizermos.

Uma das maiores denúncias de Paulo Freire (1997) diz respeito à globalização hegemônica do capital em detrimento da ética fundada no respeito e na dignidade humanas. Segundo ele, a liberdade do comércio em momento algum pode se sobrepor à liberdade do ser humano. Para ele, o desemprego generalizado não constitui uma fatalidade, mas é, antes de mais nada, consequência de uma globalização da economia e dos avanços tecnológicos que não se estendem a todas as classes sociais. Mais do que isso, essa globalização é desprovida de uma ética humanista, objetivando simplesmente o lucro desenfreado. Se o desenvolvimento científico e tecnológico não responder aos interesses humanos, de nada vale, perde sua significação. Nas palavras de Freire (1997, p. 147-149)

[...] a um avanço tecnológico que ameaça milhares de mulheres e homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior [...]. De nada vale, a não ser enganosamente

para uma minoria que terminaria fenecendo também, uma sociedade eficazmente operada por máquinas altamente “inteligentes”, substituindo mulheres e homens em atividades as mais variadas, e milhões de Marias e Pedros sem ter o que fazer, e este é um risco muito concreto que corremos.

A mudança paradigmática hoje vivida aponta para a formulação e viabilização de novas formas de tratamento da diferença. As práticas sociais do preconceito e da discriminação que marcaram a história da humanidade, em especial no período da Modernidade, devem dar lugar ao reconhecimento das diferenças. Segundo Freire (1997, p. 66), “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” Não se trata mais do exercício de trazer o “diferente”, o “desviante”, o “anormal” para o mundo dos “normais”, mas de construir uma humanidade em que o mais importante é a vida do ser humano e não as circunstâncias que cada um possa estar vivendo num determinado momento.

Em suma, o lugar ocupado pela ciência e pela tecnologia neste mundo de mudanças tão profundas não poderá ser outro se não o de ampliar os horizontes de realização do ser humano, proporcionando-lhe uma melhor qualidade de vida por intermédio da equiparação de oportunidades e da facilitação do seu acesso à informação, assim como a todos os bens sociais. Reconhecer as diferenças é dar força ao conjunto da vida. Se ver do alto a Terra pulsando constitui uma grande experiência espiritual, como afirmaram os primeiros astronautas que empreenderam essa façanha (CAPRA, 1997), ter ciência e participar desta pulsação constitui uma experiência não menos rica e gratificante. Cabe a cada um de nós utilizar os recursos disponíveis de forma a garantir a sobrevivência do planeta com dignidade e com valorização da vida.

## Nota

- \* Este texto faz parte dos estudos da pesquisa “Uma leitura crítica da Educação Especial a caminho da inclusão”, coordenada pelo Professor Doutor Carlos Alberto Marques (in memoriam), com financiamento do CNPq.

## Referências

- ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. *O eu e o outro compartilhando diferenças, construindo identidades*. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/t\\_pad5.html](http://www.paulofreire.org/t_pad5.html)>. Acesso em: 20 abr. 2005.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- FERRONI, M. Leitura de sons. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 set. 1998. Futuro, p. 14.
- FLEURI, R. M. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., GT 06 Educação Popular, 2002, Caxambu. *Resumos...* Caxambu: ANPed, 2002. p. 1-15.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Leitura).
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- IRWIN, A. Implante inédito permite a tetraplégico controlar computador com pensamento. *O Globo*, Rio de Janeiro, 16 out. 1998. Ciência e vida, p. 32.
- LEVY, P. *A nova relação com o saber*. Disponível em: <<http://empresa.portoweb.com.br/pierrelevy/educaecyber.html>>. Acesso em: 8 out. 2003.
- LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARQUES, C. A. *A imagem da alteridade na mídia*. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, CFCH, UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.
- PARO, M. N. *Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/temas/vidaind/vidaind.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2001.
- RODRIGUES, N. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
- SANTAROSA, L. M. C. et al. Ambientes de aprendizagem computacionais como “prótese” para o desenvolvimento de jovens portadores de paralisia cerebral. *Integração*, Brasília, DF, v. 7, n. 17, p. 33-40, 1996.
- SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- VAZ, P. Globalização e experiência de tempo. In: MENEZES, Philadelpho (Org.). *Signos plurais: mídia, arte e cotidiano na globalização*. São Paulo: Experimento, 1997.

recebido em 30 set. 2013 / aprovado em 10 nov. 2013

Para referenciar este texto:

MARQUES, L. P.; CARRÃO, E. V. M. Inclusão e tecnologia na perspectiva freiriana. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 69-81, jul./dez. 2013.



dialogia

---

**ARTIGOS**  
*/ ARTICLES*

---

# O cuidado na educação numa perspectiva fenomenológica

## *Care in education in a phenomenological perspective*

**Crisóstomo Lima do Nascimento**

Doutor em Educação (UFF). Professor do curso de Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (Univero) e do curso de Pós-Graduação em Psicologia Hospitalar da PUC-Minas.  
climan@ig.com.br

### Resumo

A partir da concepção de cuidado (*Sorge*) da fenomenologia hermenêutica proposta pelo filósofo alemão Martin Heidegger, fundada na unidade das estruturas ontológicas do ser-aí (*Dasein*), destacamos a importância de se alertar para a relação indissolúvel da noção fenomenológica de cuidado com o fenômeno compreendido como educação, sublinhando uma reflexão filosófica do educar, aprofundando algumas de suas questões e colocando-a no centro de um fértil diálogo com o pensamento filosófico heideggeriano.

**Palavras-chave:** Cuidado. Educação. Fenomenologia.

### Abstract

This article tries to present the conception of care (*Sorge*) from the hermeneutic phenomenology proposal by the German philosopher Martin Heidegger. Once that, in this context, such notion retraces to a unit of the ontological structures of being-there (*Dasein*), we point to the importance of detaching the not dissolvable relation of the phenomenological notion of care with the phenomenon known as education, underlining a philosophical reflection of educating, deepening some of its questions and placing it in the center of a fertile dialogue with the heideggerian philosophical thought.

**Key words:** Care. Education. Phenomenology.

## Introdução

A principal obra do filósofo alemão Martin Heidegger, *Ser e tempo* (1927), elaborada quatro anos antes de sua publicação, foi dedicada ao mestre e inspirador Edmund Husserl, “em testemunho de admiração e amizade.” Heidegger conta que, certo dia, no inverno de 1925-1926, foi procurado em sua sala de estudos em Marburgo pelo decano da Faculdade de Filosofia. Este lhe disse ser necessária a publicação de um trabalho e perguntou se Heidegger dispunha de algum manuscrito pronto, ao que o filósofo respondeu afirmativamente. Os primeiros cinquenta cadernos do manuscrito de *Ser e tempo* foram impressos pela Editora Max Niemeyer, com mediação de Husserl. Desde 1913, essa editora publicava o *Anuário de Filosofia e Pesquisa Fenomenológica*, por ele editado. Dois exemplares do texto impresso foram enviados a Berlim, sendo devolvidos algum tempo depois com a observação “insuficiente”. Em fevereiro de 1927, é publicado finalmente o texto completo de *Ser e tempo*, no oitavo volume do *Anuário* de Husserl. Pouco depois, Heidegger assume a cátedra em Marburgo.

Nesta sua primeira grande obra, Heidegger busca explicar a fenomenologia de forma muito clara, partindo dos seus termos originais gregos *phainomenon* e *logía*. Porém, o que supostamente seria pensado como uma “ciência dos fenômenos”, é formulada como um método de investigação. Com isso, ao apresentar a fenomenologia, Heidegger já o faz tendo como pano de fundo o seu principal propósito com esta obra: reabilitar a questão que ele entende como a mais fundamental de todas, a questão do Ser, na medida em que a interpretação deste, da forma como foi objetivada pelo pensamento metafísico, desconsideraria a indagação sobre o Ser e seu sentido.

A questão do Ser anuncia-se para Heidegger como detentora de um estatuto diferenciado muito antes de *Ser e tempo*, quando do seu primeiro contato com a obra de Franz Brentano, em 1907, ainda nos primeiros semestres do efêmero curso de Teologia. A frase de Aristóteles que diz que “o ente se manifesta, em conformidade com o seu ser, de diversas maneiras”, presente na dissertação de Brentano *Sobre o significado múltiplo do ente segundo Aristóteles*, o fez indagar-se sobre a singular especificidade desta pequena palavra de compreensão obscura e subjugada (HEIDEGGER, 1973). Todavia, apenas com o advento do clareamento e da perfeita compreensão da fenomenologia do amigo e mestre Husserl, tal tarefa

de reposicionamento da questão sobre o sentido do Ser foi reinaugurada em diferentes moldes da impressa pela metafísica da subjetividade até então.

## A analítica do *Dasein* de Martin Heidegger em *Ser e tempo*

O método empregado no questionamento ontológico em *Ser e tempo* é denominado por Heidegger fenomenologia hermenêutica. Segundo ele, a fenomenologia herdada de Husserl visa dirigir-se “às coisas elas mesmas”. Esse “às coisas mesmas” nada tem a ver com a coisa “em-si” da tradição; refere-se a um retorno às “coisas mesmas” tal como elas aparecem e se dão à consciência. Porém, diferente de Husserl, a fenomenologia de Heidegger não se reduz apenas à descrição das estruturas do ser-homem; elabora, de forma radical, este ser-homem como “ser-aí”, *Dasein*, abandonando qualquer determinação do homem como sujeito psicológico ou transcendental. Para ele, o traço fundamental da fenomenologia, “voltar-se para as coisas mesmas”, é a recuperação da atitude básica dos pensadores gregos: abrir-se para a experiência do ser dos entes em seu desvelamento e ocultação. (HEIDEGGER, 1999, p. 300)

No último seminário de que participa antes de sua morte, o *Seminar in Zäbringen*<sup>1</sup>, Heidegger o inicia respondendo a uma pergunta formulada por Jean Beaufret sobre a possibilidade da identificação da questão sobre o Ser já em Husserl. Segundo o autor de *Ser e tempo*, numa perspectiva mais radical não se poderia afirmar que seu relevante professor, que o iniciou na filosofia, já havia previamente se ocupado com tal questão. No entanto, o sexto capítulo da *Sexta investigação lógica*, intitulado “Sensibilidade e entendimento”, teria marcado uma significativa aproximação com a questão quando Husserl explicita a “intuição categorial”, aspecto que Heidegger considera “[...] o ponto fundamental do pensamento husserliano para a questão do ser.”<sup>2</sup> Husserl teria partido da intuição sensível, fazendo-se necessário um maior clareamento das bases de sua formulação.

Para Heidegger, Husserl recoloca a concepção kantiana de modo<sup>3</sup> que a categoria seja antes de tudo uma forma. Nesse modo de conceber a intuição categorial torna-se presente em si mesma como dada em um ato de intuição, diretamente acessível a esta. Heidegger dá o exemplo de um tinteiro: é possível vê-lo, mas o

mesmo não acontece com a sua substancialidade; contudo, a substancialidade deve ser vista, sem o que não seria possível ver o tinteiro.

Husserl (1975) lança mão, em suas reflexões, da noção aristotélica de substância (*ousía*) como “categoria primeira” e, no exemplo acima dado por Heidegger, apontamos que o que este chama de “excedente de significação”, o “ser tinteiro” do tinteiro, continua subentendido quando olhamos para o tinteiro. Notamos que o “ser tinteiro” do tinteiro, em sua *ousía*, não tem a mesma forma de percepção do tinteiro propriamente dito, mas, no entanto, se faz presente, senão nada se veria. Para tornar mais clara a distinção entre o sensível e o categorial, diz Husserl (1975, p. 105):

Posso ver a cor, mas não o ser-colorido. Posso sentir a maciez, mas não o ser-macio. Podemos ouvir o som, mas não o ser-sonoro. O ser não é nada dentro do objeto, nenhuma de suas partes, nenhum momento a ele inerente, nenhuma qualidade ou intensidade, como também nenhuma figura, nem absolutamente nenhuma forma interna, nenhuma característica constitutiva, como quer que seja concebida. Mas o ser também não é nada de aderente ao objeto, assim como não é uma característica real interna, não é também uma característica real externa e por isso não é absolutamente nenhuma ‘característica’, no sentido de uma característica real.

Com isso, no entender de Heidegger, o categorial é dado do mesmo modo que o sensível. Segundo Heidegger, Husserl teria descoberto algo de decisivo: o “ver” segundo dois tipos de visão: uma do sensível e outra do categorial, pois “[. . .] quando vejo este livro, vejo bem uma coisa substancial, sem que veja a substancialidade como vejo o livro. Ora é a substancialidade que, na sua inaparência, permite ao que aparece aparecer.” (Heidegger, 1973, s/p)

O que Heidegger identificou como ponto fundamental da fenomenologia de Husserl, consiste em nos ter colocado na presença do ser, o qual se torna fenomenalmente presente pela intuição categorial. Mas, se por este lado esta descoberta foi decisiva, por outro, o filósofo da Floresta Negra sugere que seu mestre não teria levado o pensar fenomenológico às últimas consequências, na medida em que, tendo obtido o acesso ao ser, ele não se interrogou acerca de seu sentido. Tal

incompletude se daria ainda por certa manutenção de uma visão entificadora e objetual do ser. Para Heidegger, o ser objeto remete para um modo de ser próprio dos entes “simplesmente dados” (*Vorhandenheit*), modo de ser que não é o mais originário porquanto é derivado dos entes, que são “instrumentos” (*Zeug*) que o *Dasein* usa nas suas ocupações quotidianas.

Com isso, Heidegger imprime um nível de maior radicalidade para a *epoche* husserliana, suspendendo a própria consciência do sujeito, nomeado anteriormente por Husserl transcendental: “A relação sujeito-objeto considerada a mais geral pela tradição, é considerada por Heidegger como uma das possibilidades históricas de sentido da relação do homem com a coisa. O ser do homem é pura abertura de sentido, *Dasein*, ser-aí, existência, ser-no-mundo [. . .].” (SÁ, 2004, p. 2). A intencionalidade, enquanto propriedade fundamental da consciência de estar sempre dirigida para um objeto, é substituída pelo “cuidado”<sup>6</sup> (*Sorge*), isto é, o *Dasein* é abertura através da qual se desvela o sentido dos entes que lhe vêm ao encontro no mundo. Com isso, há uma transição estrutural da fenomenologia, antes transcendental com Husserl, agora hermenêutica com Heidegger. Ao designar como *Dasein* (ser-aí ou ser-no-mundo) o modo de ser deste ente que nós mesmos somos, aponta como diferença radical com relação aos entes que não têm este modo de ser o fato de que o homem é o ente que não possui uma essência anterior à existência. Outrossim, o que ele é, seu ser, está sempre em jogo no seu existir. O modo de ser dos entes não humanos é denominado como “ser simplesmente dado” (*Vorhandenheit*), porque o que eles são, o seu sentido, nunca está em jogo em seu devir temporal; enquanto o modo de ser do homem é a “existência”, o “ser-aí”, o “ser-no-mundo”. Heidegger entende que o “ser-aí” é uma possibilidade aberta, já que é existindo que se “é-aí” como possibilidade de ser para as circunstâncias de um mundo e no constante exercício de existir nele.

Diferentemente da tradição, e não facilmente perceptível, o *ser-aí* prescinde totalmente de um sujeito anterior que desenvolva seu modo de ser no mundo; ao contrário, ser sujeito, ou até mesmo a própria consciência intencional de Husserl, tem como condição de possibilidade o “ser-aí”, que acaba ganhando contornos historicamente constituídos desta ou daquela maneira, incluindo-se os citados anteriormente.

O acesso ao que Heidegger (1988, p. 77) aponta como “modo de ser deste ente que somos” torna-se mais tangível quando se compreende que

a expressão “ser-no-mundo” revela a unidade estrutural ontológica da existência do *Dasein*, sendo que a análise desta unidade nos remete aos três momentos constitutivos da totalidade desse fenômeno: a idéia de “mundo” como estrutura de sentido; o “quem é no mundo”, que se revela de início como “impessoalidade cotidiana”; o modo de “ser-em” um mundo, cuja estrutura se desdobra em “compreensão e disposição”, noções sobre as quais discorreremos a seguir.

## Impessoalidade cotidiana

*Ser e tempo* busca re-apresentar a questão sobre o sentido do ser, que será abordado a partir do fenômeno da linguagem. Para o filósofo, a linguagem é a própria manifestação do ser, haja vista que em seus diferentes modos de manifestação – autêntico e inautêntico – o traduz nas relações que o homem estabelece com as coisas, com os outros e consigo mesmo. Assim, o ser se traduz e se manifesta nessa teia de relações que Heidegger compreende como sendo mundo. Segundo o filósofo, a pré-sença (ou existência) pode dar-se de dois modos: inautenticamente ou autenticamente.

Heidegger está interessado no modo de ser cotidiano mais comum do *Dasein*. A existência é marcada, de início e na maior parte das vezes, pela “indiferença mediana” e o “impessoal”. A tendência da fuga de si, esquecendo-se do seu “ser próprio”, relacionando-se com ele como algo já dado *a priori*, preestabelecido e relativamente imutável caracteriza a maneira inautêntica com que o homem se encontra no mundo, revelando o próprio modo de ser cotidiano, configurando uma existência imediata.

Heidegger preconiza que é por meio de um agir com rigor que temos condições de “recriar” o mundo; é a partir de um mergulho nesse inautêntico que podemos nos apropriar tematicamente desse mesmo mundo cotidiano e do “horizonte” de significâncias que o torna possível. Frisamos, porém, que a existência própria não é algo superior a de-cadência da pré-sença pelo fato de a “[...] autenticidade ser apenas uma apreensão modificada da cotidianidade [...]” (HEIDEGGER, 1988, p. 241). Isto posto, vemos que esses modos fundamentais da “existência” – autêntico e inautêntico – traduzem a ação do homem e, conseqüentemente, tecem o mundo. Por isso, não devemos compreender a “de-cadência” da “pré-sença”

negativamente, como algo que decaiu de um estado superior para um inferior, pois essa de-cadência representa o modo mais imediato do como “existimos” no mundo. Pré-sença é entendida pelo autor como

[...] momento constitutivo que permite o ser se realizar no mundo e, quando essa de-cai, ela se vê abrigada nos fenômenos do cotidiano – falatório, curiosidade e ambigüidade – e esse abrigar faz com que o caráter de “impessoalidade do cotidiano” com a sua pretensão de nutrir toda a vida autêntica, tranquilize a pre-sença, assegurando que tudo esteja em ordem. (HEIDEGGER, 1988, p. 241)

Nesta “tranquilidade”, a pre-sença torna-se “alienada” e encobre para si mesma o seu “estar mais próprio”:

A existência autêntica se vela, e, ao velar-se, acaba por fundamentar a pre-sença na sua de-cadência. Isso acontece porque, atrelado a de-cadência, está o discurso que permite que aconteça esse modo de ser especial - de-cadência -, esse discurso é chamado por Heidegger de “falatório”. (op.cit., p. 239)

Entende-se por “falatório” o fenômeno que constitui uma espécie de “horizonte” norteador de nossa compreensão sobre o mundo. Tal compreensão é sempre dada e mediana, isto é, com frequência nos deixamos levar pelo discurso instituído pelos outros, seja ele falado (“falatório”), seja ele escrito (“escritório”), fazendo com que nossa existência seja fundamentada sempre na concepção extraída de um senso comum, que só traz à tona um “caráter superficial” para a nossa compreensão. A partir dessa dispersão, a visão que se abre é sempre mediana, pois o modo de falar e escrever descomprometido (falatório e escritório) rechaçam o novo e as transformações, expressando o modo de ser cotidiano do Dasein, “decadente” e “inautêntico”. Com isso, esse modo de ser cotidiano “mediano”, pré-reflexivo e que, quase sempre, instaura tacitamente possibilidades de ser, “anestesia” com muita recorrência um modo próprio e pessoal de desvelamento de sentidos dos entes que nos vêm ao encontro.

## O “cuidado” (*Sorge*) enquanto unidade das determinações ontológicas do *Dasein*

Os modos de ser do *Dasein* são articulados no “cuidado”. Este termo denomina a unidade das determinações ontológicas do *Dasein* porque toda compreensão é decadente e disposta, toda disposição compreende e é decadente, e a decadência compreende e é disposta. Existencialidade, facticidade e decadência, enquanto caracteres ontológicos do *Dasein*, correspondem, respectivamente, à compreensão, à disposição e à decadência. Não são, entretanto, determinações independentes, mas compõem um fenômeno unitário, justamente porque são apenas diferentes aspectos de um único fenômeno, o ser no mundo, que correspondem a cada uma das *ekstases*<sup>7</sup> do tempo. Heidegger lança mão do conceito de “cuidado” para obter uma perspectiva da totalidade estrutural referente a essas noções; perspectiva que possibilite demonstrar a plena unidade dessas estruturas. Cuidado é, assim, o termo escolhido pelo filósofo para designar a apreensão formal da totalidade estrutural do ser-aí enquanto ser-no-mundo que existe facticamente. A segunda seção de *ST* mostra a temporalidade do cuidado, isto é, mostra a relação dos existenciais disposição, decadência e compreensão com as *ekstases* passado, presente e futuro.

Os caracteres ontológicos fundamentais desse ente são existencialidade, facticidade e decadência. Essas determinações existenciais, no entanto, não são partes integrantes de um composto que se pudesse ou não prescindir de alguma. Ao contrário, nelas se tece um nexos originário que constitui a totalidade procurada do todo estrutural. (HEIDEGGER, 1999, p. 255).

E, por conseguinte, o existir de fato do *Dasein* não está apenas lançado indiferentemente num poder-ser-nomundo, mas já está sempre empenhado no mundo das ocupações. [...] Na decadência, o ser junto ao manual intramundano da ocupação acha-se essencialmente incluído no preceder a si mesmo por já ser e estar em um mundo. (op.cit., p. 257).

Na segunda seção de *Ser e tempo* (1988), no parágrafo 68, o filósofo tematiza mais detidamente a temporalidade de cada um dos modos de ser-em que são constitutivos do cuidado. Isso significa relacionar cada um deles com uma *ekstase* do tempo: “A compreensão funda-se, primariamente, no porvir (futuro) ao passo que a *disposição* se temporaliza, *primariamente*, no vigor de ter sido (passado)” (HEIDEGGER, 1988, p. 137), enquanto “[. . .] o terceiro momento estrutural da cura, a *de-cadência*, encontra seu sentido existencial na atualidade (presente).” (op.cit., p. 144). Note-se o uso da palavra “primariamente”, que indica que muito embora cada modo de ser-em corresponda a uma *ekstase* determinada, tendo em vista que cada uma delas contém também as outras duas, cada modo de ser-em está também em alguma medida vinculado a todas as *ekstases*.

A totalidade existencial de toda estrutura ontológica do *Dasein* deve ser, pois, apreendida formalmente na seguinte estrutura: o ser do *Dasein* diz preceder a si mesmo por já ser em (no mundo) como ser junto a (os entes que vêm ao encontro dentro do mundo). Esse ser preenche o significado do termo cura que é aqui utilizado do ponto de vista puramente ontológico-existencial. (HEIDEGGER, 1999, p. 257)

Como vemos, o conceito de cuidado não pode ser entendido na acepção comum do termo, que o remeta a um comportamento, a uma relação de zelo e preocupada com este ou aquele ente no mundo. Ele é o conceito ontológico-existencial que unifica os caracteres ontológicos do ser do ser-aí. Por ser fundamentalmente cuidado (*Sorge*), o ser do ser-aí pode ser compreendido nas relações que sempre e a cada vez estabelece com os entes e, desta forma, também as de cunho protetivo. Ao lidar com um ente que não possui o caráter de ser-aí, o existente está em uma relação de ocupação (*Besorgen*), isto é, ocupa-se com o ente, tomando-o em termos de um utensílio (HEIDEGGER, 1988). Por outro lado, ao comportar-se como entes igualmente existentes, o ser-aí está em uma relação de preocupação (*Fürsorge*)<sup>8</sup>.

No entanto, o modo mais imediato do *Dasein* se relacionar com os outros entes, quaisquer que sejam estes, se dá, na maioria das vezes, pela ocupação, manuseio e uso, num horizonte de instrumentalidade sempre referido a um contexto de significância, num mundo em que predomina o uso ou utilidade.

Acreditamos, inclusive, não ser nada incongruente visualizar tal perspectiva de instrumentalidade, manuseio e uso prevalecente nas próprias relações do *Dasein* com os outros entes dotados de seu modo de ser, oscilando modulações do cuidado originariamente pensado como preocupação (*Fürsorge*) para manifestações ônticas de natureza de ocupação (*Besorgen*).

Por estar sempre nesse ou naquele modo de ser no mundo com os entes que lhe vêm ao encontro, o ser do ser-aí é fundamentalmente cuidado<sup>9</sup>. Em *Ser e tempo*, Heidegger nos apresenta uma das fábulas de Higino, na qual localiza um testemunho pré-ontológico da interpretação do ser do *Dasein* como cuidado. Eis o texto tal qual se encontra na obra:

Certa vez, atravessando um rio, ‘cura’ (cuidado) viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. A cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como a cura quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter a proibiu e exigiu que fosse dado o nome. Enquanto ‘Cura’ e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a terra (tellus) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço do seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente eqüitativa: ‘Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém, a ‘cura’ quem primeiro o formou, ele deve pertencer à ‘cura’ enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar ‘homo’, pois foi feito de húmus (terra). (HEIDEGGER, 1999, p. 263-264)

Para Heidegger, o significado especial desta fábula não está somente no fato de o texto apontar o cuidado como “âmbito” ao qual o homem pertence enquanto vive. É igualmente primordial que a primazia do cuidado surja no contexto da concepção tradicional do ser do homem como “composto de corpo e espírito” e que o nome dado ao ente que “pertence” ao cuidado (homem) não lhe tenha sido atribuído em consideração ao seu ser, mas por remeter ao elemento de que consiste (húmus).

Outro elemento de destaque na fábula latina é o fato de que quem decide em relação à “disputa” em torno do homem é Saturno, que dentro das divindades representa o “tempo”. Com isso, o testemunho pré-ontológico expresso pela fábula “[...] visualizou, desde o início, o modo de ser em que predomina seu ‘*percurso temporal no mundo*’ [...]” (op.cit., p. 262). Com isso, Heidegger destaca o sentido ontológico do termo, que designa a constituição fundamental do existir humano como uma abertura originária de sentido que ilumina tudo o que lhe vem ao encontro, desde sempre co-originária ao mundo e ao outro. Ser é ser-no-mundo-com-o-outro. No modo mediano de “cuidado”, imperam a dependência, a dominação, as relações de uso etc., ainda que não apropriadas tematicamente, e que, acreditamos, outorgam práticas correntes em nosso cotidiano, dentre as quais nos propomos a destacar aquelas que, eventualmente, possam se circunscrever ao âmbito da educação.

## A dimensão ontológica da educação

Apesar de serem poucos os momentos em que Martin Heidegger trata de assuntos diretamente ligados à educação, não só em *Ser e Tempo*, mas em toda a sua produção filosófica – insuficientes, pois, para compor uma filosofia da educação –, entendemos que a empreitada de pensarmos intersecções entre a fenomenologia hermenêutica e a educação se justifica por possibilitar a aproximação do pensamento de um autor de inegável influência aos diversos pensadores do seu século e na história contemporânea do pensamento. Além disso, nos possibilita pensar filosoficamente o educar, aprofundando suas questões, encaminhando a reflexão que põe a educação no centro de um diálogo possível com o pensamento filosófico heideggeriano.

Tornar-se-ia, assim, muito possivelmente, infrutífera e inconsistente, além de parcialmente conduzida sob o inapelável risco de uma incongruência proximal, a tentativa de enquadrar Heidegger no perfil de um educador, pelo menos se tal compreensão deixar reger-se por uma compreensão prévia usual que o associe a um teórico da educação, portanto, num sentido mais estrito do termo. Ademais, como filósofo e professor universitário que foi por muitos anos na academia alemã, a explícita preocupação do filósofo em utilizar uma linguagem didática e esquemas cuidadosamente escolhidos para ilustrar suas mais hermé-

ticas e abstratas ideias<sup>10</sup> não nos outorgariam efetuar uma imediata inclusão do “filósofo do cuidado” num elenco de magnos educadores da história. Contudo, ao levar a cabo, em seu labor filosófico, a tarefa de implementar uma vigorosa investigação ontológica sobre o sentido do ser e da existência humana, Heidegger acaba tangenciando conceitos e noções visceralmente entranhadas nas ciências humanas, e, por conseguinte, na educação.

Como de hábito, nós, educadores envolvidos com as tarefas do cotidiano e imbuídos de nossos fazeres laborais, não nos voltamos aos preceitos organizadores do nosso agir, ao pensar na especificidade do nosso ramo de atuação em bases ontológicas. Esse fenômeno se manifesta em todas as áreas de atuação da humanidade, não apenas na educação, o que nos remete a uma possível aproximação com a noção de “impessoalidade cotidiana”.

Nos moldes originais, podemos sintetizar como objetivo geral da educação, conforme sedimentado no imaginário comum, a capacitação de crianças, jovens e mesmo indivíduos adultos que, por alguma razão, não puderam concluir seus estudos nos períodos devidos, com conhecimentos supostamente fundamentais para a sua sobrevivência e inserção nos contextos em que vivem (profissionais, sociais etc.). Determinados conteúdos tidos como suplementares como filosofia, artes e educação física são comumente considerados supérfluos e não determinantes para a formação em curso, desnecessários quanto à inserção destes educandos na sociedade e no mercado. Resumindo, a compreensão mais usual de educação obedece a uma tônica mais restrita: como processo ensino-aprendizagem emoldurado num enfoque convencional, tradicional e clássico, e que, numa perspectiva fenomenológica, pouco se altera em seus elementos estruturantes mesmo com o advento das compreensões tidas como progressistas ou críticas.

Tal compreensão comum de educação – e, por extensão, do ato educativo – utiliza, de forma usualmente tácita, quatro preceitos fundamentais que, silenciosamente, homologam o histórico “fazer” educativo: a acumulação, a escultura, a fabricação, a construção<sup>11</sup>. A acumulação se caracteriza por uma perspectiva de formação humana determinada pelo “empilhamento” dos diferentes e progressivos saberes acumulados (quanto maior o número de saberes, melhor a formação).

Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire, um dos expoentes da educação brasileira, metaforizou sabiamente tal prerrogativa com a ideologia da “mais-valia” capitalista, ao batizar esta perspectiva educacional como “educação

bancária”. A relevância dada à formação de pensamentos, hábitos e comportamentos, associados ao recorrente caráter narcisista<sup>12</sup> que acompanha boa parte dos educadores na busca de formar o educando à sua imagem e semelhança, esculpindo-se no outro, além da dimensão municidora para o mercado de trabalho que a escola adquiriu, exemplificam os velados preceitos da “escultura” e da “fabricação”.

Finalizando, a apropriação quase que geral da teoria piagetiana dos estágios do desenvolvimento<sup>13</sup> numa perspectiva de edificação que se arquiteta, desde sua origem, numa cadeia lógica e progressiva, obedecendo a uma dinâmica universalizável que pode ser antevista e construída *a priori*, fecha com o último preceito da “construção”, estabelecendo, assim, uma lógica deste “tetraedro” manipulatório, que se dissemina como uma “metástase natural” que não sofre maiores enfrentamentos reflexivos e cuja roupagem habitualmente tecnicista lhe fornece uma “aura” racionalista dificilmente passível de questionamento. Mesmo hoje, no início do século XXI, continuamos a ouvir falar da escola como esta entidade quase mítica que pode abrir as portas do conhecimento e, como tal, colocar as pessoas e os países no caminho do progresso, e sobre a qual todo o futuro civilizacional repousa.

Esta acentuação de importância da escola, que se materializou, dentre outras formas, na determinação da escolaridade como obrigatória, consolidou um discurso tão especialmente favorável a sua generalização, associando-a à promoção pessoal e ao desenvolvimento da qualidade de vida, que de algum modo a despojou dum rigor analítico capaz de melhor explicitar a reflexão sobre o seu sentido, partindo não de epifenômenos supostamente mais elaborados, mas, como Heidegger se propôs em *Ser e tempo*, na elaboração de sua analítica da existência, de sua cotidianidade.

## Considerações finais

Hoje, como ontem, a retórica sobre a escola é, quase sempre, bastante generosa para com o alcance educativo e o que está em jogo, efetivamente, nos atos educativos desta instituição. O pensamento pedagógico, repartido em tendências mais ou menos conservadoras ou progressistas, com pouca frequência encara suas conformações análogas no que concerne aos quatro elementos estruturantes

apresentados acima, a saber, acumulação, escultura, fabricação, construção. O imaginário subjacente às práticas educacionais, em sua grande maioria, continua a ser o da persuasão racional. Como consequência não menos pragmática e nada surpreendente, a eficácia dessa perspectiva de concepção educacional, em todas as suas esferas de atuação, se mensura, naturalmente, em mudanças comportamentais verificáveis por critérios ditos objetivos.

No entanto, não raramente, do brilho, do arredondamento, da consistência, do encadeamento lógico perfeito e da hermeticidade persuasiva do discurso estruturado do educador, brota na sua frente, personificado no educando, o caráter ontológico de imprevisibilidade vital que nos engendra enquanto humanos: o resultado final lhe escapa.

Mas será que educação se restringe apenas a isso? Professores e educadores, em geral, concordam com essa compreensão simplista de seu universo de atuação? Ou há espaço para que se pense a educação de outra forma, mais complexa, provocante e, porque não dizer, inclusiva?

Entendemos que nem sempre o narcisismo e a persuasão são os únicos elementos constitutivos da espinha dorsal do ato educativo. Ganham cada vez mais força as práticas de formação que se esforçam em levar em consideração os saberes que os educandos construíram ao longo de sua vida e a maneira como eles se construíram, suscitando espaço para experiências de apropriação da formação (institucional, cultural, experiencial) recebida ao longo da vida e que ainda se dá. Neste sentido, se não se deixa de falar de um horizonte ainda intentado, por outro, eclodem novos horizontes vivenciais nos quais ampliam-se as possibilidades de construção de caminhos e descobertas ambivalentemente próprias e coletivas, e que os educadores começam a perceber, numa dimensão de positividade – e não mais como vestígios de um passado destinado a desaparecer sob os assaltos da razão “iluminadora” –, certos aspectos da vida prática que a formação tinha como fim modificar.

Reconhece-se, mesmo que lentamente e em alguns momentos, que na prática docente nem tudo é feito de racionalidade e que existem importantes “regiões” guiadas pela intuição, pelo insólito e pelo inapreensível – e neste sentido destacamos a importância da experiência da arte, da poesia e do religioso –, e que estas faculdades desempenham um papel muito poderoso quando não são, previamente, subalternizadas pela égide da razão, trazendo aberturas interessantes para as vivências coletivas denominadas aulas. Se, por

um lado, práticas como a promoção de dinâmicas que tornam o ambiente de aprendizagem mais profícuo, no sentido de minimizar ou diluir os elementos discrepantes caracterizadores de diferenças de visões, comportamentos e perspectivas no ambiente coletivo de sala de aula e de promover, em tese, um clima mais amistoso e horizontal nas relações dadas neste espaço, por outro, o desejo do “passar mensagens”, no sentido estrito do termo, não necessariamente é afetado mesmo quando se fazem presentes alguns desses aspectos, que diríamos de ordem menos racional, mantendo, com frequência, pouco abalada a dinâmica “de fundo” de busca de mudança de comportamento ou de pensamento para uma direção, no mínimo, razoavelmente preestabelecida.

Entendemos que a edificação da verdade de que formar é possível, e que o ato educativo comporta em seu bojo, fundamentalmente, a tarefa de apresentação de “insumos” atestadamente significativos e metodologicamente consistentes, constitui o aspecto estrutural determinante de muitas das habituais práticas educativas que não podem prescindir da visualização de algumas das aliadas matizes que a educação historicamente lançou mão para homologar suas práticas, como a psicologia da educação e do desenvolvimento, a filosofia da educação, entre outras, e as teorias que daí decorrem. Porém, a complexidade dos campos de conhecimento que aqui se entrecruzaram, educação, psicologia e filosofia, aponta para a inesgotabilidade das possibilidades de discussão da temática em questão. É nesta direção que se coloca este artigo, como mais um instrumento potencializador das múltiplas reflexões sobre o fenômeno educacional.

## Notas

- 1 Disponível em: <[www.beyng.com/ereignis/html](http://www.beyng.com/ereignis/html)>.
- 2 Disponível em: <[www.beyng.com/ereignis/html](http://www.beyng.com/ereignis/html)>.
- 3 Na dissertação de 1770, Kant procede à distinção entre matéria e forma: “À representação pertence, em primeiro lugar, alguma coisa que se pode chamar *matéria*, que é a sensação, e, em segundo lugar, aquilo que se pode chamar de forma ou espécie das coisas sensíveis, que serve para coordenar, por meio de certa lei natural da alma, as várias coisas que impressionam os sentidos.” (*De mundi sensibilis et intelligibilis forma et ratione*. Esta distinção entre matéria e forma foi o ponto de partida de toda a filosofia de Kant, que, não obstante, nunca alterou o significado de forma, que continuou sendo a relação ou o conjunto de relações, ou seja, ordem.
- 4 Cf. HUSSERL. *Investigações Lógicas. Sexta investigação*. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 101.

- 5 Na edição brasileira de *Sein und Zeit* utiliza-se o termo “cura” para traduzir *Sorge*. Preferimos o termo “cuidado”, amplamente utilizado pelos comentadores e tradutores de Heidegger.
- 6 À abertura e ao horizonte do tempo no qual o ser se manifesta e acontece, Heidegger denominou de “ekstases” da temporalidade, que são o porvir, vigor de ter sido e atualidade. (Nota do autor)
- 7 A própria cunhagem dos termos *Besorgen* e *Fürsorge* traz o termo *Sorge* como radical, explicitando o caráter fundamental deste último.
- 8 Porque, em sua essência, o ser-no-mundo é cuidado, pode-se compreender, nas análises precedentes, o ser junto ao utensílio como ocupação e o ser como *co-seráí* dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação. (HEIDEGGER. 1988, p. 260)
- 9 H. G. Gadamer conta que as preleções de Heidegger atraíram à sala do jovem professores estudiosos como Werner Jaeger e Max Weber, fazendo com que estes “[...] que representavam certamente o que havia na época de maior nas cátedras da universidade alemã, parecessem colegiais [...]” (GADAMER, 1976, apud KAHLMEYER-MERTENS, 2008, p. 12)
- 10 Tais preceitos estruturantes são tratados por Oliveira (2000, p. 14) em *Mestiçagem e formação existencial* com o auxílio de metáforas como “constituição de solo”, “modelagem de barro”, “engenharia lógica de educação” e “unificação dos elementos anteriores.”
- 11 Freud já fazia uso do conceito de narcisismo antes de introduzi-lo em 1914 em *Sobre o narcisismo: uma introdução*, onde o articula mais profundamente na teoria psicanalítica. O termo narcisismo aparece em sua obra pela primeira vez em 1910 (*Três Ensaíos*), para explicar a escolha de objeto nos homossexuais. Freud afirmou que estes tomam a si mesmos como objeto sexual, já que procuram jovens que se pareçam com eles, e a quem possam amar como suas mães o amaram. Vide LAPLANCHE. *Vocabulário da Psicanálise*, 1997, p. 126. Transpomos, assim, o uso do termo com referência ao que, aqui, chamaremos de um culto a si próprio, remetendo este educador a estabelecer discursos e práticas com fins de ver o outro, neste caso o educando, à sua imagem e semelhança.
- 12 Cf. nota 134.

## Referências

- BOSS, M. Solidão e comunidade. *Revista de Daseinsanalyse*, n. 2. São Paulo: Associação Brasileira de Análise e Terapia Existencial, 25-45, 1976.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HEIDEGGER, Martin. Alétheia. In: *Heráclito de Éfeso*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores - Os Pré-socráticos).
- \_\_\_\_\_. *A tese de Kant sobre o ser*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

- \_\_\_\_\_. *Meu caminho para a fenomenologia*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. *Ser e tempo* (Parte I). Petrópolis: Vozes, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Ser e Tempo* (Parte II). Petrópolis: Vozes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a essência da verdade*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. *Seminar in Zäbringen*, 1973. Disponível em: [www.beyng.com/ereignis/html](http://www.beyng.com/ereignis/html).
- HUSSERL, E. *Investigações lógicas: sexta investigação*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. *A idéia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S. *Heidegger e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LAPLANCHE, J. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- OLIVEIRA, A. M. M. Mestiçagem e formação existencial. *Movimento*, n. 9, Niterói, EDUFF, 2000.
- SÁ, R. N. *As influências da fenomenologia e do existencialismo na psicologia*. Rio de Janeiro: texto inédito cedido pelo autor, 2004.

recebido em 24 ago. 2011 / aprovado em 26 fev. 2013

Para referenciar este texto:

NASCIMENTO, C. L. O cuidado na educação numa perspectiva fenomenológica. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 85-101, jul./dez. 2013.

---

# Brincadeira costurada

*Sewn game*

Alessandra Ancona de Faria

Doutora em Educação,  
Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP – Brasil  
leleancona@hotmail.com

## Resumo

Este artigo propõe a discussão do papel do jogo teatral na formação de professores, ressaltando a relevância do contato corporal para que ocorra o aprendizado. Apresenta-se proposta de formação de professores que explora a corporeidade na vivência de jogos teatrais, investigando a importância da percepção e da comunicação proveniente do contato corporal. Discutem-se os conceitos de foco e presença para uma melhor compreensão dos aspectos que a improvisação possibilita ao trabalho docente. Ressaltam-se, partindo de alguns exemplos, maneiras pelas quais diferentes propostas permitiram uma nova visão sobre a docência já realizada para cada uma das professoras participantes dessa formação. Finaliza identificando aspectos que demonstram que conhecer a maneira pela qual o próprio corpo pode se expressar, além dos diálogos estabelecidos com os corpos parceiros, pode permitir um novo entendimento da importância de incluirmos o corpo no aprendizado, na educação e na escola.

**Palavras-chave:** Corpo. Criação. Formação de professores. Jogos teatrais. Pedagogia do teatro.

## Abstract

In this article is proposed to discuss the role of the theater game for training of teachers, emphasizing the relevance of bodily contact in order to learn. Proposal is presented for teacher training that explores the body in theater games experience, investigating the importance of perception and communication from body contact. Concepts of focus and presence are discussed to a better understanding of the aspects where improvisation enables the teaching work. Starting from a few examples, ways in which different proposals have enabled a new vision about the teaching already performed are emphasized, for each of the teachers of this course. I conclude by identifying aspects that demonstrate that the knowledge on how the own body can express themselves, in addition to the dialogue established with partner bodies, could enable a new understanding of the importance of including body in learning, education and school.

**Key words:** Body. Creation. Theater games. Theatre pedagogy. Training of teachers.

## Introdução

Início este artigo com uma cena teatral que traduz de forma dramatúrgica a minha impressão sobre o trabalho com o jogo teatral e com o corpo em experimento de formação de professores.

PERSONAGENS: Nove mulheres. (A escolha do figurino fica a critério do encenador, porém, é indicado que sejam mulheres diferentes, com estilos diferentes, podendo ser de épocas variadas ou da atualidade).

CENÁRIO: Palco vazio, com uma rede de pesca cheia de bordados, de pedaços de panos coloridos, de rendas, de objetos.

A cena se inicia com as mulheres entrando, uma a uma, algumas carregam uma cadeira, outras um pufe, uma com uma almofada, outra com uma boia. Todas carregam cadernos, livros e papéis.

Conforme entram no palco, cada uma senta e começa a costurar um pequeno pedaço da rede, olhando para baixo ou para dentro; não há sinais de comunicação entre elas ou demonstração de que seja um trabalho conjunto. Em alguns momentos, uma puxa um pouco mais a rede, fazendo com que outra tenha que puxar de volta. Esse movimento faz com que elas se olhem, mas não por muito tempo. As linhas para a costura são retiradas dos cabelos.

### MULHER 1

(Cantando alto) – Se esta rua, se esta rua fosse minha, eu mandava, eu mandava ladrilhar, com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante, para o meu, para o meu amor passar.

### MULHER 2 e 3

Bordam uma rua com pedrinhas de brilhante de onde elas estão até chegar na Mulher 1. Sentam-se ao lado dela e continuam a bordar, porém, uma interfere no bordado da outra.

#### MULHER 4

(Correndo em volta da rede e das mulheres e falando bem alto) – Minha mãe mandou bater neste daqui, mas como sou teimosa vou bater neste daqui. (Tenta tocar em uma das mulheres, que retira o corpo e recomeça a brincadeira. Ao tocar na segunda, esta se levanta, faz o movimento de uma explosão com o corpo e corre falando ao mesmo tempo que a Mulher 4).

Continuam assim até tocarem todas as mulheres; no entanto, algumas se cansam no meio do caminho e voltam a se sentar e a bordar. Cada vez que uma delas é tocada, movimenta-se como se estivesse explodindo.

Todas se sentam, ficando próximas, formando duplas que retomam suas costuras, silenciosamente.

#### MULHER 5

Pega um caderno e levanta-o na frente do seu rosto, todas imitam o movimento: – Escravos de Jó, jogavam caxangá, tira, põe, deixa ficar, guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá, guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá.

#### TODAS

– Escravos de Jó, jogavam caxangá, tira, põe, deixa ficar, guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá, , guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue-zá.

(Cantam a música com os cadernos em frente do rosto, que vão abaixando até que apareçam os olhos e possam se olhar. Repetem o canto e, na terceira vez, fazem o movimento de passar os cadernos de uma para a outra).

Ao terminar a música, cada uma abre o caderno que ficou em sua mão e começa a ler o que está nele. (A forma de ler é variada, algumas leem com pressa, folheando, outras demoram na mesma página etc.).

## MULHER 6

Enquanto recolhe seus objetos, começa a cantar: – Você gosta de mim, ó maninha, eu também de você, vou pedir ao teu pai, ó maninha, para casar com você, se ele disser que sim, ó maninha, tratarei dos papéis, se ele disser que não, ó maninha, morrerei de paixão.

As outras mulheres cantam com ela e, aos poucos, vão saindo de cena, porém, despedem-se se tocando, algumas se abraçam, outras dão pequenos beijos na cabeça das que estão sentadas, roçam os pés, dão uma umbigada, acenam com as mãos.

Quando todas saem, a luz permanece na rede, escurecendo aos poucos enquanto se ouve um coro: – Palmas, palmas, palmas, pés, pés, pés, roda, roda, roda, escolha quem você quer.

Como parte da pesquisa de doutorado (FARIA, 2009), desenvolvemos uma proposta de formação de professores que foi realizada em 12 encontros, nos quais trabalhamos com jogos teatrais associados à escrita dramaturgica.

Participar do jogo teatral, entrar em contato consigo mesma e com o restante do grupo por intermédio do jogar, do brincar, do contato com o próprio corpo, inclusive com o das outras professoras, foi extremamente revelador nesse trabalho. A alegria experimentada por essa nova forma de contato permitiu ao grupo se conhecer e descobrir como trabalhar sob referências pouco frequentes no espaço escolar.

Neste artigo, propomos discutir o papel do jogo teatral na formação de professores, ressaltando a relevância do contato corporal para que ocorra o aprendizado.

A escolha de trabalhar com os jogos teatrais, dentro da proposta de Viola Spolin (1977) como metodologia de formação de professores, deveu-se ao fato de entender que essa forma de trabalho possibilita uma atitude criativa, postura necessária para o questionamento e a transformação da prática docente.

Spolin sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que

interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Quê) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo. (KOUDELA, 1990, p. 43).

Ao desenvolver a atuação teatral dentro da proposta de um jogo, o professor/coordenador estabelece não apenas um objetivo comum a ser conquistado, como também as regras que estabelecerão os limites dentro dos quais o jogo deverá ocorrer. Esses dois elementos permitem ao jogador maior tranquilidade para improvisar, já que a improvisação ocorrerá dentro de alguns parâmetros, e não com uma liberdade total que, na maior parte das vezes, gera imobilidade.

O trabalho desenvolvido com os jogos teatrais se faz por meio da improvisação, no entendimento de que será por meio dela que conseguiremos uma atitude criativa no trabalho com não-atores, o que foi o caso desta pesquisa, obtida pela solicitação de respostas incomuns que essa forma de trabalhar demanda do jogador. Ao atuar com improvisações, não se espera do ator/jogador uma solução previamente preparada, isto é, a forma de realizar uma cena se dá no decorrer do jogo e não previamente pela elaboração mental sobre a mesma. É pela proposta que o jogo sugere, na definição do foco a ser alcançado e pelas orientações dadas pelo coordenador que será possível aos participantes descobrirem novas soluções para os problemas apresentados na cena.

Em cada jogo temos, além da descrição do mesmo, o objetivo, o foco, as instruções a serem dadas, a avaliação e as notas.

A descrição diz ao diretor como organizar o jogo, onde posicionar os jogadores, quando começar a fornecer instruções técnicas, quando deter o jogo etc. Esta forma de apresentar os jogos dá ao leitor um bom entendimento de como o jogo poderá ser apresentado e conduzido pelo coordenador.

O objetivo define o principal resultado que um diretor espera obter de cada jogo. Será com a consulta dos objetivos dos jogos que os diretores poderão resolver problemas específicos que possam surgir. (FARIA, 2011, p. 79).

A explicação destacada, extraída do livro *O jogo teatral no livro do diretor* (SPOLIN, 1990), apresenta parte da estrutura do jogo. A proposição de um foco ao qual o jogador deverá estar atento durante o jogo permite a concentração em aspectos do fazer teatral que muitas vezes se perdem em uma improvisação. A tendência mais comum é de que os jogadores se preocupem com a caracterização da personagem e a clareza do conflito proposto em uma cena, perdendo diversos aspectos que fazem com que a cena se torne crível, como o espaço no qual se movem ou a gestualidade de cada ação, que fica mais evidente quando permitimos que os sentidos participem, deixando o ficcional mais real. Parte-se do pressuposto de que a possibilidade de experienciar é que permitirá a criação e não de que somente pessoas talentosas podem criar. “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo.” (SPOLIN, 1977, p. 3)

Spolin traz o conceito de “presença”, que pode ser explicado como a qualidade do envolvimento que uma pessoa está predisposta a vivenciar em determinada situação. Para que essa experiência possa suscitar uma atitude criativa, na qual a pessoa se utiliza de novas soluções para um problema dado ou de novos arranjos na forma de resolvê-lo, é necessário propor situações que levem à fuga de soluções já conhecidas, já experimentadas.

Ostrower (1987, p. 74) também afirma que a criação depende do envolvimento,

[...] do engajamento interior do indivíduo e à sua capacidade renovadora, isto é, à sua capacidade de se concentrar e de ao retomar o trabalho poder retomar o estado inicial da criação, alcançar e manter a atenção neste nível profundo de sensibilização. (...) O indivíduo não precisa buscar inspirações. Ele se apóia em sua capacidade de intuir nas profundezas de concentração em que elabora o seu trabalho.

É no envolvimento que se estabelece com o outro jogador ou com a situação imaginária proposta pelo objetivo do jogo que será possível encontrar novas formas de resolver os problemas apresentados. Para que esse processo ocorra, é necessário que o jogador esteja presente por completo na situação vivida, que tenha os seus sentidos voltados para a situação que está vivenciando e que se disponha a estar nessa situação ficcional, participando dela, e não como um possível expectador, o

que significa dizer que não deverá estar preocupado com o resultado da cena, com o que o público irá pensar desta ou daquela ação.

A presença solicitada ao jogador/ator, experimentada em grande parte pela potencialização dos sentidos, faz com que todo o corpo fique em alerta, mantenha-se com os canais abertos para a percepção do que ocorre ao seu redor e a interação com o que é proposto tanto por outros jogadores quanto pelo ambiente. O conceito de fisicalização trabalha com a necessidade de que a representação teatral e a imaginação sejam vividas pelo corpo do ator/jogador, seja em suas ações teatrais seja em suas relações com o espaço e com os demais atores/jogadores. Ao trabalharmos com a fisicalização, exploramos a percepção de que o corpo é parte do aprendizado, de que não ensinamos/aprendemos apenas com a cabeça.

A espontaneidade equivale portanto à liberdade de ação e estabelecimento de contato com o ambiente. [...] Em oposição a uma abordagem intelectual ou psicológica, o processo de jogos teatrais busca o surgimento do gesto espontâneo na atuação, a partir da corporificação<sup>1</sup>. (KOUDELA, 1990, p. 51)

Fica evidente a importância do trabalho corporal e da improvisação surgirem pelo físico, pela integração do corpo na atuação, buscando soluções para as situações propostas pelo jogo. O movimento do jogador, as formas criadas pelo seu corpo, o gesto construído nas cenas caracterizam o fazer teatral. O gesto é a unidade mínima do teatro e será por intermédio do aprendizado da linguagem gestual que será possível encontrar formas de expressão teatral.

Criar condições para que o corpo faça parte do aprendizado, para que se aprenda por intermédio do trabalho corporal, da expressão do corpo, da elaboração dos gestos é um ganho necessário para as escolas.

## Experimentações corporais com o jogo teatral

No experimento com o grupo de professoras ficou evidente a importância dada pelo grupo à exploração do corpo e a possibilidade de que este fizesse parte do aprendizado e da reflexão. Tal importância pode ser observada na realização de diversos jogos utilizados no processo de formação com esse grupo de professoras.

No terceiro encontro de formação, iniciamos o trabalho com o jogo “Sentindo o eu com o eu”<sup>2</sup>, com todas deitadas nos colchonetes. Aos poucos, pedia-se que fizessem movimentos pelo espaço acompanhados de sons, que foram emitidos com alguma dificuldade, porém, foi possível perceber que o grupo já apresentava mais tranquilidade em fazer movimentos corporais, sentindo-se menos incomodado do que no encontro anterior. Pediu-se a todas que se movimentassem até ficarem em pé e então, dispostas em círculo, fizemos o jogo “Dar e tomar: aquecimento”<sup>3</sup>. Novamente, depois de um tempo se movimentando, solicitou-se que emitissem sons junto com o movimento. Os sons ainda apareceram tímidos, sendo utilizados sons baixos e quase sem vogais. Esse momento foi relatado por uma das professoras participantes, demonstrando a surpresa vivida pela descoberta da matéria corporal, pela possibilidade de expressar-se pelo corpo, com a consciência do mesmo:

A partir da orientação da professora partimos para dinâmica, onde ficamos sem calçados e nos acomodamos em um colchonete procurando o máximo de conforto; com os olhos fechados ao seu comando de voz íamos fazendo movimentos com o corpo, atentando-nos para o contato que nosso corpo fazia com o solo. Os movimentos eram aleatórios, mas com muita expressão. Cada um fazia o seu, sentindo seu corpo, sua respiração, suas agonias, as sensações boas ou ruins, produzindo sons, ruídos, gemidos, murmúrios, dobrando, esticando, virando, abrindo, fechando... Coisas estranhas que nos fez sentir mais a matéria que somos e o espaço que ocupamos neste universo. (INFORMAÇÃO VERBAL).

O conceito de fisicalização novamente se evidenciava como significativo, quando, no sexto encontro, ao retomarmos o que houve de mais significativo no quarto encontro, uma professora respondeu: “As bolas!” Nesse encontro foi proposto o “Jogo da bola”, no qual cada grupo deveria escolher uma bola imaginária e jogar entre as participantes, sem qualquer combinação prévia. As bolas escolhidas foram de vôlei, de plástico (tipo *playcenter*) e de pingue-pongue. Em todos os grupos foi possível perceber o percurso da bola, assim como as principais características, tanto por parte da plateia quanto das jogadoras.

Ficou claro o quanto este jogo foi significativo para o grupo pela possibilidade de comunicação corporal que ele solicita. Foi comentado que as bolas não existiam, o que nos levou a questionar essa percepção para poder diferenciar a não existência física do objeto, da existência imaginária.

O jogo teatral, além de ser um jogo de regras, explora o envolvimento de seus participantes na resolução de conflitos a partir do “Foco” estabelecido, constituindo uma postura de envolvimento por inteiro na qual o jogador estabelece contato com seus parceiros de jogo e com as situações propostas em que as soluções serão encontradas, permitindo uma atitude criativa.

Ao trabalharmos com o “Quem”<sup>4</sup>, exploramos as diferentes maneiras pelas quais uma personagem pode ser construída para uma mesma cena, as variações trabalhadas pela expressividade corporal, facial e vocal. A exploração da personagem se dá em jogos que enfocam um maior domínio corporal e nos que caracterizam personagens.

Nos encontros realizados com o grupo de professoras, foram feitos alguns aquecimentos que exploraram maior domínio sobre o próprio corpo e o do parceiro de jogo, como no quinto encontro, quando foram feitas massagens em duplas, ou no décimo encontro, quando fizemos uma dança com pés e mãos. Neste último, organizamos os colchonetes de forma que uma ficasse de frente para a outra, pedindo-se a elas que se deitassem e encostassem os próprios pés nos pés da professora que estivesse à frente. Como estávamos em número ímpar, formaram-se três duplas e um trio. Foi colocada uma música e solicitado que movimentassem os pés e as pernas conforme o som que se ouvia. Depois de um tempo, pedimos que juntassem as mãos às mãos de quem estava ao lado e, aos poucos, além de mãos e pés, elas foram se movimentando e encostando outras partes do corpo em qualquer pessoa. O grupo, inicialmente, se dividiu em dois, mas interferimos trocando mãos com outras mãos, de forma que ficasse um único grupo. Pedimos que se movimentassem também em pé, mantendo as mãos dadas, o que gerou um nó entre elas, provocando muita risada no grupo, não apenas por se movimentarem enredadas, mas também pela dificuldade em desfazer o nó sem soltar as mãos.

No quarto encontro, o aquecimento foi feito com o grupo deitado nos colchonetes, deixando que o peso do corpo cedesse ao chão, para então perceber o esqueleto em pequenos movimentos. Continuamos com movimentos que trabalhassem a percepção dos ossos; depois, caminharam com diferentes formas de se

movimentar tais como: manco, cego, tremendo etc. Essas formas foram sugeridas pela coordenadora e todas diziam respeito a características físicas, e não a estados de ânimo ou emocionais.

Os exemplos descritos demonstram a atenção que esse tipo de proposta permite ao próprio corpo e ao corpo dos parceiros. A valorização da percepção corporal pode dar ao professor um novo recurso, tanto para suas aulas, nas quais poderá explorar o uso de diferentes entonações e gesticulações na prática da docência, quanto para a leitura e compreensão dos alunos, pois o professor terá melhores condições de perceber no corpo do aluno gestos e expressões que denotem sentimentos e sensações.

O trabalho com o “Quem”, com a personagem é um instrumento valioso para a compreensão dos diversos papéis que um professor assume em sua atuação docente, o que foi percebido na avaliação de uma das participantes ao afirmar que, pelos jogos, foi possível refletir sobre o seu trabalho como professora, observando nas suas caracterizações e nas personagens que apareceram nas cenas o quanto ela assume ou não algumas dessas características.

Outro jogo proposto foi “Contato”, no qual o foco do jogo era manter o contato cada vez que fosse proferida qualquer frase. A necessidade de manter o contato corporal gerou soluções para as cenas que não seriam imaginadas pelas jogadoras sem este objetivo, permanecendo, provavelmente, em uma cena muito mais verbal, com soluções previsíveis. “O contato pode intensificar cenas altamente dramáticas. Aqui, os atuantes não podem escapar para dentro do diálogo ou personagem, mas devem permanecer e ser vistos.” (SPOLIN, 2008, p. 266). No relato a seguir, de uma das participantes da pesquisa, observamos a importância dessa forma de jogar:

Sem os jogos, não teríamos o contato com a outra. Seria difícil chegar a resultados tão ricos com que chegamos, através dos jogos interagimos e valorizamos o gesto da outra. Pra mim foi muito importante, com certeza vou saber utilizar o que aprendi em qualquer série e qualquer situação. (INFORMAÇÃO VERBAL)

A estrutura do jogo teatral permitiu ao grupo experimentar essa linguagem, estabelecendo relações entre o teatro e a docência, como observamos neste outro relato:

O teatro não é estático, ele é dinâmico, espontâneo e muitas vezes retratam a realidade em que vivemos, porém, de maneira alegre e criativa. Ele possibilita um trabalho coletivo, onde as pessoas interagem unidas e realizam a atividade com prazer. O teatro acrescentará alegria, cultura, união e reflexão no meu trabalho docente. (INFORMAÇÃO VERBAL).

## A criação e a docência: o corpo como mediador

O dinamismo, a espontaneidade, o trabalho coletivo e a criatividade presentes no fazer teatral são fundamentais para pensarmos a formação docente desde seu início, quando o professor se prepara para atuar, até o final de sua carreira. A experiência de jogar e refletir sobre os jogos teatrais possibilitou uma perspectiva de atuação docente definida por uma atitude criadora. Ao levantar, na primeira parte deste artigo, os aspectos fundamentais do jogo teatral e da forma como eles foram experimentados por este grupo de professoras, na segunda parte, apontamos para características que permitem uma atitude criadora.

O estabelecimento de regras como parte da estrutura do jogo nos remete à necessidade de o professor ter em mente o acordo do grupo ao estruturar sua ação docente. Será por intermédio do estabelecimento das regras, refletidas e assumidas coletivamente, que encontraremos a liberdade de expressão do grupo de trabalho, seja um grupo de professores seja de alunos e professores.

Será também no estabelecimento do foco que conseguiremos a possibilidade de improvisações diversificadas. O fato de trabalharmos com improvisações leva à perspectiva de que um mesmo problema pode ser resolvido de diferentes formas, com soluções variadas. Experimentar essa multiplicidade de formas e soluções faz com que o professor experimente o pensamento divergente, que dará a ele condições de encontrar diversos caminhos, tanto para suas proposições didáticas quanto para a resolução de conflitos existentes em seu cotidiano.

O conceito de presença, necessário para o estabelecimento do jogo teatral, também é fundamental para a atuação docente.

Colocar-se na relação de ensino-aprendizagem, tendo interesse pelo que é apresentado para o grupo de alunos é condição mínima para que esta relação tenha uma base que poderá gerar espaços de criação. Sem o interesse, não ocorre envolvimento e, sem o envolvimento com o objeto de estudo, não existe a possibilidade de criação. Portanto, para que se estabeleça um estado criativo é necessária a condição básica de envolvimento com o que se estuda, possibilitando o aprendizado. (FARIA, 2011, p. 120)

Essa condição de envolvimento é necessária não apenas para o aluno, na condição de aprendiz, mas também para o professor, não porque ele também aprende ao ensinar, mas porque o ensinar é permeado de transformações e de situações mutantes que exigem tal envolvimento.

Um aspecto que se fez evidente durante todo este trabalho, e que foi retratado na cena que abre este artigo, foi o do trabalho corporal. Incluir o corpo em seus movimentos, em sua percepção, em suas possibilidades de expressão deu condições ao grupo de um aprendizado diferenciado, o que foi percebido nos jogos relatados<sup>5</sup>.

O aprendizado estabelecido com a participação do corpo possibilitou diferentes percepções sobre as questões debatidas. Trazer o corpo e seu universo de movimentos e expressões para a cena docente possibilita ao professor outra compreensão sobre si e sobre o aluno.

A comunicação estabelecida entre o grupo por intermédio do contato corporal permitiu novas perspectivas, novos pontos de vista sobre situações vividas e debatidas, o que pode ser verificado nos relatos das professoras participantes. O contato com o próprio corpo, assim como com os corpos do grupo que trabalhou conjuntamente, possibilitou um conhecimento do outro diferenciado. Foi possível observar, nos jogos realizados pelo grupo, esse processo criativo experimentado nas várias cenas apresentadas nas diferentes combinações, elaborações, percepções do universo escolar.

Conhecer a maneira pela qual o próprio corpo pode se expressar e os diálogos estabelecidos com os corpos parceiros permitiu a este grupo de professoras um novo entendimento sobre a importância de incluirmos o corpo no aprendizado, na educação, na escola.

## Notas

- 1 Koudela se utiliza do termo “corporificação” com o mesmo sentido de “fiscalização”.
- 2 Esse jogo tem como foco sentir o contato com a parte do corpo indicada, os jogadores permanecem silenciosamente sentados em suas carteiras e fisicamente sentem aquilo que está em contato com seus corpos, conforme a instrução, que poderá ser: sinta os pés nas meias ou sinta as pernas nas calças ou sinta a língua na boca. (SPOLIN, 2001, p. A2)
- 3 Nesse jogo o grupo faz um círculo e cada um deve fazer um movimento; entretanto, enquanto um jogador se movimenta, os outros permanecem parados. Não existe nenhuma combinação ou orientação verbal sobre quem irá se movimentar. (SPOLIN, 2001, p. A74)
- 4 “Quem” é o termo utilizado por Spolin (1997) para o trabalho com a personagem.
- 5 Sentindo o eu com o eu, Jogo da Bola, Jogo do nó e Contato.

## Referências

- FARIA, A. A. de. *Contar histórias com o jogo teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Teatro na formação de educadores: o jogo teatral e a escrita dramatúrgica*. 289 folhas. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- SPOLIN, V. *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

recebido em 12 set. 2011 / aprovado em 14 maio 2013

Para referenciar este texto:

FARIA, A. A. Brincadeira costurada. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 103-115, jul./dez. 2013.

---

# O “ser solidário” e a construção da Cultura de Paz

*The “human solidarity” and the construction of culture of peace*

**Solange Martins Oliveira Magalhães**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás - Brasil  
solufg@hotmail.com

## Resumo

Neste trabalho discute-se a proposta da construção de uma Cultura de Paz via Educação para Paz, buscando compreender, prevenir e combater a violência, sobretudo no contexto escolar. Relaciona-se a essa discussão a proposta piagetiana de desenvolvimento do sujeito moralmente autônomo e sua necessidade racional de agir cooperativa e solidariamente, indicando-se que esse agir envolve a vivência de relações respeitadas e de reciprocidade que precisam ser ensinadas na escola. Favorecer o desenvolvimento do “ser solidário” mostra-se o “calcanhar de Aquiles” da educação, ou da escola, que pretende ser construtora de uma Cultura de Paz. Questiona-se a recomendação homogeneizante pela paz idealizada mediante a demanda da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como uma forma de fomentar o debate sobre a violência, com vistas ao que se passa dentro e muito além da própria escola.

**Palavras-chave:** Cultura de Paz. Educação Escolar. Educação para Paz. Solidariedade.

## Abstract

In this paper is discussed the proposal of building a Culture of Peace through Education for Peace project, as a way to understand, prevent and combat the violence, particularly in the school context. Relates to this discussion, the Piaget's theory on the moral development of the individual self and its rational necessity to act cooperatively and jointly, indicating that this action involves the experience of respectful relationships, reciprocity, that need to be taught in school. Encourage the development of “be supportive” shows the “Achilles heel” of education, or school, you want to be a builder of a Culture of Peace. We question the recommendations homogenizing peace idealized demanded by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), as a way to foster debate on violence, with a view to passing within and beyond the school itself.

**Keywords:** Culture of Peace. Education for Peace. School Education. Solidarity.

## Cultura de Paz

Em meio às transformações sociais e históricas que influenciaram as condições de vida atual verifica-se, constantemente, o desejo de justiça, paz, tolerância e solidariedade entre as pessoas. Entretanto, de modo geral o que se presencia é a crescente sensação de perda de referências e valores que, associada ao aumento dos índices de violência constantemente exacerbado nos jornais e noticiários diários, ajuda a generalizar gradativamente a desesperança e a desconfiança entre as pessoas. Presencia-se o espanto que as abate diante do espetáculo da violência divulgado cotidianamente. Espanto que é associado ao desejo de segurança, melhoria das relações sociais, soluções para as várias formas de violência, possibilidade de convivência pacífica pautada em relações de tolerância e paz.

No entanto, o que se tem feito para promover um ambiente social capaz de lidar com seus dissensos e tensões?

É possível identificar no cotidiano ações que têm enriquecido e contribuído para naturalizar práticas sociais e morais que reforçam a violência, impedindo a compreensão e a expressão de complexas demandas que forjam esse fenômeno em suas múltiplas e atuais formas. Paradoxalmente, o número de enfrentamentos militares cresceu substancialmente no século XX. E mesmo sem considerar rebeliões curtas, golpes militares e genocídios, verifica-se que em todo o século XIX ocorreram 107 guerras; pelo mesmo critério, no século XX, até 1995, sem considerar as guerras mundiais, houve um total de 241 conflitos armados, das quais 166 eclodiram a partir de 1950. Nada menos que 70 países envolveram-se em guerras no período de 1994 a 1997!

Esses dados indicam que o fenômeno da violência desencadeia, na ordem dos sentimentos sociais, uma perturbação que outros fenômenos não poderiam facilmente provocar, e sua compreensão exige um movimento que transcende a dimensão social, histórica e subjetiva. Por exemplo, entender e traduzir o fenômeno da violência depende do contexto histórico e cultural em que ocorre, razão pela qual há uma diversidade de discursos, por vezes antagônicos, por vezes aliados, que procuram dar sentido à violência atual. Por isso, é possível compreender porque cada sociedade tem um modo de conceber sua própria violência, de atribuir-lhe maior ou menor gravidade e de definir quais ações podem ser implantadas no processo de intervenção, prevenção e combate.

Certo é que sob qualquer forma ou tipo o fenômeno da violência gera transtorno social. No caso da sociedade brasileira, percebe-se seu agravamento no tecido social, nas famílias e nas escolas, e isso deveria ser suficiente para que sua discussão ocupasse centralidade na agenda social. No entanto, segue-se sem solução, mas é possível exercitar a crítica ao perceber uma espécie de jogo social que envolve uma série de interesses velados que, no conjunto, procuram manter a crescente sensação de insegurança, retroalimentando uma indústria rentável da segurança. Para seu fortalecimento, exarceba-se a produção do medo da violência entre as pessoas, como dispositivo de mobilização e aprovação de medidas que acabam violando direitos em nome de discursos, de políticas de paz e de supostos enfrentamentos do fenômeno.

Como uma peça desse jogo perverso, a educação tem sido convocada a dar respostas à violência, o que também envolve interesses que se ligam à implantação de políticas públicas que acabam atribuindo à educação cada vez menos o sentido de bem comum – princípio que deveria ser incorruptível no atual estágio da democracia no país. Encaminha-se, assim, paulatinamente, o rompimento histórico com o sentido de construção do *ethos*, ou seja, do modo de ser e agir do homem por meio da ação intelectual e moral sobre / no mundo.

Mesmo que a escola possa ajudar no desenvolvimento do sentido ético e moral das pessoas, para que sejam capazes de estabelecer uma convivência social pautada no conceito de paz, este não representa a ausência de conflitos, mas sua resolução pacífica, dialogada e respeitosa. Nesse sentido, sabe-se que a escola tem importante papel na desnaturalização de práticas sociais e morais que autorizam (e até sustentam) o fenômeno da violência na sociedade brasileira, em suas múltiplas formas; entretanto, não se pode depositar somente na escola a centralidade de sua resolução, como tem sido divulgado recentemente, mesmo que ela constitua parte importante no processo de sua compreensão.

O que se percebe é o fato de a escola ser um dos elementos que compõem a totalidade do *habitus* da violência, mas, ao ser responsabilizada, esvazia-se da discussão o caráter sociopolítico para centraliza-la numa discussão particularizada, orientada nos sujeitos, no caráter individual. Esse movimento simplifica as causas do fenômeno da violência, dada a ausência de informação e construção de conhecimentos pelos próprios sujeitos educandos, cognitivamente e em pequenos grupos sociais. Aliás, no âmbito escolar tal movimento ajuda a configurar uma perspectiva extremamente negativa – a exacerbação do individualismo ao qual

todos estão sujeitos. O individualismo contribui com o fenômeno da violência ao anular a multiplicidade de fatores que confluem para seu incremento e sua manutenção.

Morin define que esse processo produz hipertrofia individualista; para ele, as atuais demandas da lógica neoliberal que visam apenas o desenvolvimento técnico-econômico, “[...] produz igualmente subdesenvolvimentos morais e psicológicos ligados à hipertrofia individualista” (MORIN, 2004, p.74). Complementando a análise, o autor esclarece que esse mesmo processo gera, dentre muitas outras coisas, a “(...) perda da solidariedade em relação ao outro, em função de um egocentrismo devastador.” Atinge-se a sociedade, a natureza, os lares, inclusive as escolas, que têm se mostrado, em muitos casos, mais preocupadas em formar indivíduos para o mercado de trabalho do que cidadãos cooperativos e solidários.

Não se pode responsabilizar a escola ou a ausência da educação como culpadas de todos os problemas que advêm do aumento dos índices de violência ou das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, ou de processos de desfiliação social e de violação de vários direitos. Morin (2004) posiciona-se contrariamente à posição que culpabiliza a escola pelos atuais problemas sociais; propõe que se repense a escola como instituição essencial para o desenvolvimento de consciências morais, para a formação de “cabeças bem-feitas” que estimulem ações diferenciadas na organização social, que priorizem a ressignificação da construção de uma Cultura de Paz (PIAGET, 1994; 1998; DE LA TAILLE, 1992; 1996; 2001; 2010; MACEDO, 1996).

Diz-se ressignificação porque a proposta inicial de estruturação de uma Cultura de Paz é fruto das recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (1998), via fomento da Organização das Nações Unidas - ONU (1999a; 1999b). Iniciativa que desde seu início inseriu-se num quadro complexo de relações de poder que impõe refletir sobre as influências que subjazem às suas concepções e diretrizes. Mesmo que não sejam objeto de análise deste texto, destaquem-se os comentários de Evangelista (2003) sobre a Unesco e sua atuação. A autora considera que nessa instituição existe uma relação de forças extremamente contraditórias que desde a sua origem é mais complexa que suas próprias intenções e controversa em seus próprios fins. Ela é o resultado de um momento específico da sociedade ocidental e “[...] se estrutura na dinâmica contraditória de um processo de ocidentalização, realizando-se num jogo

de forças que une e opõe nações, povos, gentes; formas de organização social; Estado, empresas privadas e organizações não-governamentais.” (EVANGELISTA, 2003, p. 56)

Entende-se que, se de um lado a Unesco revela-se articulada à racionalidade cujos princípios e métodos estão ligados às leis de mercado, estabelecendo intrincada relação com os interesses do capital e as diretrizes dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, de outro surge como órgão supranacional de integração cultural e política, abrindo espaços para o debate sobre a universalização da educação. Mesmo diante de forças contraditórias que a conduzem, é necessário respeitar o fato de que a Unesco ocupa, na atualidade, centralidade determinante no planejamento e no desenvolvimento da educação. No jogo de forças em que está inserida, há múltiplas falas que consagram seu caráter cosmopolita e ideológico que, aliás, fazem com que a Unesco coloque em questão as condições de construção e realização da hegemonia. (IANNI, 1997)

Sob esse aspecto, dialeticamente pode-se considerá-la, em alguma medida, como espaço de conflitos, de abertura do diálogo sobre o sentido e tipo de formação das escolas atuais. Nesse mesmo quadro residem as possibilidades e os limites da Unesco em relação ao ensejo de inventar a educação para uma finalidade humana, mais que econômica. É nesse sentido que a questão da Cultura de Paz coordenada pela Unesco, quando compreendida a partir de uma perspectiva histórico-política e social, pode ajudar a superar a ideia de que o processo educativo deve contribuir com a construção de uma suposta paz social idealizada, conforme disposto em vários documentos desse organismo. Entende-se que essa construção passa necessariamente pela educação para paz. Essa é outra aspiração, mas bem se sabe que não há como seguir um receituário de programas universais dirigidos a todos os países, como se as realidades socioculturais fossem homogêneas. Esse movimento, de certo modo, envia politicamente uma questão que é bem mais complexa do que o proposto pela Unesco. Com cautela, é necessário considerar que seu discurso tem anunciado o propósito de fazer uma abordagem ampla da educação, considerando suas múltiplas mediações na sociedade, reafirmando-se cada vez mais como parâmetro para a educação escolar.

Esse entendimento gera uma série de reflexões e debates comprometidos com o saber e com a cultura (CORBINIANO, 2012). À educação cabe recriá-los, o que reafirma sua natureza política, vinculada à sociedade e às suas necessidades concernentes ao bem comum.

## Educação para paz: meios para a construção de uma Cultura de Paz

A Educação para Paz tem sido discutida, proposta e analisada por vários autores (JARES, 1999; GUIMARÃES, 2002; 2004; 2005). Ela se baseia em princípios que garantem a dignidade humana, levando em conta o respeito às diferenças, a superação das situações de exclusão, a solidariedade entre os povos e o diálogo como instrumento de negociação. Tem a paz não como meta, mas como um fim utópico, senão um processo, algo que se pretende alcançar e construir. A paz, em síntese, também não é o contrário da guerra, mas a ausência de violência estrutural, um estado de coisas que favorece a resolução pacífica de conflitos, a paz entre as pessoas e do ser humano consigo mesmo e com a natureza.

Para se pensar a estruturação de uma Educação para Paz entende-se que a violência favorece conflitos nos quais as pessoas ou grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, ou afirmam valores antagônicos, ou têm interesses divergentes que, em essência, denotam incompatibilidades e provocam choques de interesses entre pessoas e grupos, envolvendo tanto questões estruturais quanto pessoais. Em síntese, pensar a paz pressupõe pensar também uma educação comprometida com a promoção do diálogo e da cooperação; com o pleno reconhecimento e a promoção de todos os direitos e liberdades fundamentais; com o compromisso de solução pacífica dos conflitos; com a materialização do esforço para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e a proteção do meio ambiente para as gerações presentes e futuras; com o respeito e o fomento da igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens, e, igualmente, o respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação. Essa educação manifesta adesão aos princípios de democracia, liberdade, justiça, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo e diversidade cultural, gerando entendimento e diálogo em todos os níveis da sociedade para, assim, favorecer a paz social.

Em princípio, a ideia dominante, no campo educacional, para uma cultura e educação de paz é que os valores prioritários sejam a justiça e a igualdade. Isso quer dizer que quando em educação para a paz se fala de justiça como valor prioritário, como objetivo a conseguir por determinadas pessoas ou coletividades, refere-se a situações em que existe uma relação assimétrica de desigualdade. Em que pese o aspecto utópico e ideológico da proposta de uma educação para a paz,

compartilha-se das orientações próprias da não-violência política. Já o conceito de justiça significa algo mais que “[...] virtude que inclina a dar a cada um o que lhe pertence” (JESUS, 2003, p. 110), pois não haverá justiça se não se compensar a diferença. Isto é, enquanto houver assimetrias nas relações sociais as necessidades das pessoas ou coletividades desfavorecidas serão maiores.

Esse entendimento foi gerado em um momento crucial, quando a sociedade se encontrava em busca de novas concepções sociais e educacionais tendentes a assegurar ações que agregassem a ética e a moral ao cotidiano social, familiar e educacional. Caberia, pois, à Educação para Paz e, conseqüentemente, à escola, a função de formar sujeitos capazes de consensos para a paz, de agir de forma não violenta, de abolir preconceitos e estereótipos, de instrumentalizar a resolução de conflitos sem o recurso da violência, de diminuir o potencial de agressão, de criar aversão a todas as formas de violência, de instituir uma atitude crítica frente à atual cultura da violência e a suas formas de manutenção e controle. Reforce-se que a formação desse sujeito envolve o desenvolvimento de uma “moral da reciprocidade” que possa ajudar no progresso da afeição mútua e espontânea entre as pessoas e que, além de ajudar na futura construção de imagens positivas de si, motivará atitudes de generosidade como objeto de maior investimento afetivo. A escola, que também é promotora desse desenvolvimento, influencia nas escolhas que definirão o tipo de pessoa que o sujeito virá a ser e o tipo de mundo (*ethos*) que ele ajudará a criar.

Um exemplo interessante dessa condição formadora foi reforçado no século XX em Dez propostas para a educação para a paz (SÁEZ, 2006), cuja estrutura pedagógica pautava-se no princípio da não-violência, caracterizada pelos seguintes elementos: a) socialização regulada pelos valores que estimulam a mudança social e pessoal; b) superação da educação tradicional, bancária; c) estímulo à capacidade crítica, ao auto-desenvolvimento e à harmonia pessoal dos alunos; d) luta contra a violência simbólica, estrutural; e) aprendizagem da resolução de conflitos de forma não-violenta; f) criação de uma nova sensibilidade ética, sentimento empático que favoreça a compreensão e a aceitação do outro; g) incentivo à participação, cooperação, tolerância, solidariedade e demais valores vividos no cotidiano, bem como a partir de exemplos. A articulação desses elementos inclui dimensões ecológicas, históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas da realidade, e também princípios éticos, superando a proposta inicial da Unesco.

Parece bem interessante a ideia que a escola pode ajudar no desenvolvimento moral das crianças, esperança que tem sido fortalecida no século XXI, no qual, gradativamente, foi-se entendendo que a Cultura de Paz requer dos sujeitos o envolvimento e a disponibilidade de desenvolver e praticar valores em favor da paz, valores que permitam gerar atitudes que modifiquem as relações interpessoais no contexto da escola, o que poderá sustentar a ruptura com os condicionantes (objetivos e subjetivos) do fenômeno da violência.

Portanto, parte-se do pressuposto de que a educação se faz importante na resolução do complexo fenômeno da violência, que tem na proposta de uma educação para a paz as diretrizes de um novo fazer pedagógico que exige a autonomia dos sujeitos; estimula o princípio da liberdade de conduta e do bem comum; incentiva a tomada consciente de decisões respeitadora de regras e valores como a tolerância e a solidariedade. Esse entendimento redimensiona a importância do desenvolvimento da consciência moral na construção de uma Cultura de Paz.

## **Desenvolvimento da consciência moral: alicerce de uma Cultura de Paz**

Na obra *O julgamento moral na criança*, Piaget (1994) apresenta um extenso estudo que mostra que o desenvolvimento moral ocorre a partir de um forte paralelismo entre o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e moral, aspectos complementares de toda a conduta humana. O autor afirma que os afetos e a inteligência são duas categorias inseparáveis, pois não há conduta sem estrutura cognitiva, e também não há conduta sem uma energia que a move. Portanto, seria da afetividade que surgem os valores, e esses representam a motivação da ação e também o investimento afetivo que o sujeito realiza nas trocas interpessoais, o que se traduz na valorização das outras pessoas, de si próprio e das ações realizadas cotidianamente no social.

A concepção piagetiana centraliza na reciprocidade a fonte de constituição e conservação dos valores, mas tal conservação só se estabelecerá pelas trocas afetivas que a criança estabelece. A princípio, pelo respeito unilateral característico que se devota aos pais e aos outros adultos, depois, pela reciprocidade, só conseguida nas relações em que o respeito for mútuo. Essa reciprocidade, compreendida como a capacidade de reconhecer e respeitar o ponto de vista do outro, não

surge repentinamente na vida dos sujeitos, é uma conquista operatória, firmada por instrumentos cognitivos capazes de descentrarem os sujeitos de seus próprios pontos de vista. Piaget (1994; 1998) distinguiu quatro estágios desse desenvolvimento, denominando-os “estágios do afeto”:

ESTÁGIO	FAIXA ETÁRIA APROXIMADA
Inteligência sensório-motora	até 2 anos de idade
Inteligência simbólica ou pré-operatória	de 2 a 7, 8 anos
Inteligência operatória concreta	de 7, 8 anos a 11, 12 anos
Inteligência operatória formal	a partir de 12 anos

No primeiro estágio têm-se reflexos afetivos ou emoções primárias extremamente ligadas ao sistema fisiológico do bebê. Acompanhando o desenvolvimento das estruturas cognitivas, definem-se os afetos perceptivos ligados a uma inteligência sensório-motora, que dependem da própria ação da criança para motivar sensações de agradável ou desagradável. Esse nível inicial de afetividade apresenta-se ligado ao egocentrismo, condição da criança pequena que, nessa fase da vida, interessa-se apenas por seu corpo e pelos resultados de seus próprios movimentos.

Num segundo estágio, a conquista do esquema de objeto permanente pela criança torna-se um componente “[...] básico para a construção das noções de espaço, tempo e causalidade” (FERREIRA, 1994, p. 35), a partir do qual a criança começa a projetar suas experiências para outros objetos, o que também significa que os sentimentos que projeta se diferenciam e se multiplicam. Ela experimenta alegrias e tristezas ligadas ao sucesso ou fracasso de suas próprias ações sobre objetos exteriores, sobre si mesmo, gerando sentimentos de simpatias e antipatias.

No terceiro estágio consolida-se a função simbólica ou capacidade de representação, o que permite à criança uma significativa evolução, não só em questões de estruturas cognitivas que a ajudam a interiorizar as ações no pensamento, mas também quanto às questões afetivas. Gradativamente, os afetos da criança mostram-se ligados a sentimentos interindividuais, baseados em juízos de valores (pois afetivos) que farão surgir sentimentos de superioridade e inferioridade, que se desenvolvem sempre relacionados às comparações com outras pessoas. Esses sentimentos estão próximos aos sentimentos morais e ajudam a criança a conservar valores, graças ao aparecimento da vontade, mesmo que esses valores

ocorram, num momento inicial, em função da subordinação da criança à autoridade adulta, o que a ajuda a desenvolver os primeiros sentimentos morais que se ligam a uma regra recebida.

O desenvolvimento da moralidade, conforme Piaget (1994), liga-se a uma nova maneira de perceber, conviver e respeitar o outro, e constitui simultaneamente a personalidade da criança por ajudá-la a fazer uma síntese superior de sua vida afetiva, ao mesmo tempo em que também permite regular todos os seus valores. Novamente configura-se o estreito paralelismo entre cognição e sentimentos e, mais amplamente, à própria vida afetiva dos sujeitos. O desenvolvimento da moralidade vai desde a heteronomia, quando o controle e o julgamento das ações estão no outro, até o desenvolvimento da autonomia moral, condição em que o sujeito já internalizou as regras morais e age de acordo com essa situação, independentemente de um controle externo, o que também é característico das relações afetivas. Nesse processo, a ação educativa adequada deve inserir a criança num meio de iguais, onde ocorra a cooperação, a reciprocidade, mais do que a coerção e o respeito unilateral. O processo educativo ajuda na passagem da heteronomia à autonomia moral, o que também conduz ao desenvolvimento da consciência moral.

A evolução da consciência moral, por sua vez, está diretamente relacionada com a compreensão dos jogos de regra (PIAGET, 1994), toda moralidade tem regras estabelecidas, assim como o jogo, atendendo, portanto, ao mesmo princípio. As regras dos jogos, ao serem criadas com a participação efetiva das crianças, são fáceis de serem respeitadas, além de as crianças o fazerem com consciência. Dessa forma, para que a criança possa iniciar a compreensão das regras do jogo, é necessário que ela seja capaz de operar a descentração, ou seja, sair do estágio egocêntrico do desenvolvimento, do seu próprio ponto de vista, para coordenar suas ações com as dos outros. Essa operação mental ajuda a criança a entender, posteriormente, o conjunto de regras estabelecidas no jogo social e as regras do jogo de contratos estabelecidos com outras pessoas.

Por isso, há que fortalecer a crítica aos educadores que têm prazer em punir e em usar sua autoridade para "moldar" a vontade da criança, pretendendo, com isso, ensinar comportamentos, inclusive morais. Nas interações sociais em que predomina o respeito unilateral haverá heteronomia, pois a autonomia só se desenvolve com experiências de reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de

tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1994; 1998). Piaget lembra que quando as crianças estão sujeitas aos processos de intervenção e de coação adulta, instauram-se processos que irão favorecer a consolidação ou do medo ou do amor na criança.

Seria, então, da aurora ao decorrer do desenvolvimento humano que se encontra a necessidade de afeição recíproca; se essa necessidade for suprida, têm-se os elementos que ajudarão a criança a compor a consciência moral da reciprocidade, manifestada na afeição mútua espontânea motivadora de atitudes de generosidade, não orientadas pela obediência, por isso mesmo mais atraentes e objeto de maior investimento afetivo. Portanto, em seu desenvolvimento as crianças passam de um estágio de anomia – ausência total de regras –, depois pela heteronomia ou moral sem contratos, para alcançarem a autonomia ou moral contratual. Isso acontece porque as crianças pequenas não têm como decidir, em sua curta existência, o que podem ou não fazer. É possível observar que elas terão, em relação aos adultos, um respeito característico dessa fase – respeito unilateral. Isso ocorre porque como o adulto é supostamente quem sabe tudo, pressupõe-se uma relação de poder de um sobre o outro.

O próximo passo no desenvolvimento moral é a evolução para outro tipo de respeito, no qual as regras deixam de ser interiorizadas para serem legitimadas. Trata-se de um momento importante, sobretudo quando se pensa na implantação de um projeto de Educação para Paz em que as crianças passam a respeitar as regras não mais porque o adulto mandou, mas por terem participado na elaboração de seu contrato.

Ao final do que Piaget (2000) nomeou de estágio do egocentrismo, mais ou menos aos sete anos de idade, a criança apresenta um pensamento capaz de justapor-se a outro, o que também implica na conquista da reversibilidade cognitiva, condição necessária para o estabelecimento das regras do jogo, como explicado acima, e muito mais da própria reciprocidade. Se há reciprocidade, significa que a criança está próxima do desenvolvimento da autonomia, ela já não pensa utilizando um objeto exterior a ela (sob as ordens do adulto), mas utiliza-se de um instrumento psicológico interno que vai além da interiorização porque a ela se legitima, enquanto seu, esse juízo que agora lhe é próprio.

Um aspecto importante a ser compreendido pela própria criança nesse momento do desenvolvimento é que autonomia não é coerência entre obediência e respeito, pois pode-se obedecer sem respeitar. Quando a criança ainda

está na fase da obediência heterônoma, ela pode ser obediente às regras, mas, em compensação, destitui delas o valor do sagrado porque apenas interiorizou respeito a um sistema, sem legitimá-lo. Quando a autoridade do adulto emana na criança o respeito a ele antes da regra, tem-se o respeito unilateral que representa a moral heterônoma, exterior à consciência da criança, o que não lhe permite compreender o porquê das regras. A criança apenas as aceita como absolutas, imutáveis, impostas pelo mundo adulto. Por outro lado, na obediência autônoma, a criança visualiza a perspectiva do outro, podendo legitimar um sistema de valores, o que torna as regras, para ela, sagradas. Esse processo institui uma nova forma de respeito – o mútuo. Conclui-se que as regras (ou a lei) não são a origem do respeito: é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que emanam destas adquiram força de “lei” na consciência daquele que respeita. O respeito é a origem da lei e a moral está no respeito. (PIAGET, 1994)

O respeito mútuo baseia-se nas relações de reciprocidade, o que significa dizer que a criança que adentra a este estágio do respeito experimenta a necessidade de ser respeitada e manifesta, ao mesmo tempo, a necessidade de respeitar o outro. As relações de reciprocidade fazem com que as diferenças entre a criança e o adulto desapareçam, dando oportunidade para ações cooperativas, como forma de equilíbrio nas interações que se estabelecem entre a criança, os adultos e o mundo. Para que a criança chegue ao nível das relações recíprocas ou da consolidação da evolução dos juízos morais, ela passa por dois estágios, ou critérios: o critério da gravidade, relacionado aos danos objetivos das ações, e o critério da intenção, que indica pensamentos mais próximos à autonomia. O critério da gravidade define a responsabilidade objetiva: um crime, por exemplo, seria tanto mais grave e mais merecedor de castigo quanto maior fosse o dano material; já o critério da intenção ancora o princípio da justiça, que por sua vez atende a dois novos critérios: os da igualdade e da isonomia (PIAGET, 1994). A novidade nessa linha evolutiva é o aparecimento do princípio de justiça. Na verdade, trata-se de dois princípios: o primeiro nível está relacionado à justiça retributiva que se caracteriza pela retribuição em função das razões dos atos, e a segunda, a justiça distributiva, tem como característica mais marcante a igualdade.

Então, pedagogicamente é preciso compreender que na obediência heterônoma não há pensamento de justiça pelo critério da igualdade/equidade, mas apenas pela autoridade (que nunca poderá ser fonte de justiça). Na autonomia, ao contrário, o contrato coletivo produz a igualdade entre os que o estabelecem, e

quando o adulto pratica a reciprocidade com a criança, minimizando seu poder de decisão e demonstrando-o com exemplos (não apenas palavras), poderá favorecer o desenvolvimento de critérios de justiça mais elevados como a equidade<sup>1</sup>. No registro pedagógico a ênfase deve ser dada à condição da afetividade, reafirmando que a aprendizagem de valores tende a ser mais afetiva do que racional, o que justifica a ideia de que o sujeito virtuoso passa a sentir o que o outro sente, fazendo aflorar em si mesmo um sentimento que o levará a agir generosa ou amorosamente, portanto, muito mais perto de uma atitude solidária.

Até aqui, foi possível compreender que a fonte de constituição e conservação dos valores são as relações de reciprocidade que se dão no processo de reconhecimento do outro. O equilíbrio só acontecerá pelas trocas cognitivas e afetivas que a criança realiza em sua vida com os outros. A reciprocidade e a conservação de valores são frutos, portanto, de um longo processo que pressupõe o respeito mútuo e minimização do poder de uns sobre os outros, assim favorecendo relações de cooperação, pressuposto de uma Educação para Paz. Esse entendimento estabelece uma nova lógica de relação, na qual cada um (ser) é acrescido do outro, levando a criança (a pessoa) a atingir o juízo virtuoso ou o juízo moral.

## O “ser solidário”: aprendendo na interlocução com a escola o agir solidário e cooperativo

Pensar o agir solidário como objeto de interseção entre os domínios morais, cognitivos e afetivos e a escola leva a algumas constatações. Conforme a teoria piagetiana, esse agir permanece ligado a um sistema conceitual de regras estabelecidas, legitimado nos sujeitos quando há trocas recíprocas, isto é, haverá reciprocidade quando houver compreensão.

Não se está afirmando que a ação solidária e a manifestação da cooperação e da solidariedade nos sujeitos é o resultado de uma relação de causa e efeito, linear; afirma-se apenas que ela não pode ser imposta ao sujeito e muito menos ser pré-regulada por um comando exterior, conforme já discutido com o auxílio de Piaget (1994; 1998; 2000). O agir solidário não se atém a critérios de obediência cega às regras e às autoridades porque a lei que o rege é fruto da cooperação, somente estabelecida nas relações de reciprocidade, portanto, está acima do dever e do direito, é regida pelo desejo (da própria criança) de contribuir.

Isso tira das mãos da sociedade as possibilidades do comando da ação solidária e remete-as de volta à socialização, à Educação, como condição que inspira ações pedagógicas que promovam, no sujeito em vias de autoformação, o desenvolvimento do sujeito autogovernado, num processo que exige o viver cotidiano enquanto fonte de experiências morais e valorativas. Pode-se afirmar que nem a autonomia da pessoa que pressupõe o pleno desenvolvimento moral nem a reciprocidade que evoca o respeito pelos direitos e pelas liberdades de si e de outrem poderá desenvolver uma atmosfera solidária entre as pessoas, pois essa reclama imperiosamente que o sujeito tenha a experiência vivida para que ocorra a própria formação, cognitiva e emocional, do despertar solidário. (PIAGET, 2000)

Assim, a construção de uma Cultura de Paz requer desenvolvimento moral e este se relaciona com afeto e com uma prática interativa livre, contratual, que se concretiza no momento em que o sujeito passa a sentir o que o outro sente. Só assim pode aflorar em si um sentimento que o levará a agir, quer generosamente, amorosamente ou solidariamente. Essa perspectiva abre espaço importante para atuação da escola, cujo objetivo é a construção de uma Cultura de Paz.

Parece que liberdade é a palavra da ordem (GONÇALVES; BRUNO, 2010). No campo do desenvolvimento moral institui-se o primado do dom, uma vez que, como se viu, as regras (ou a lei) não são a origem do respeito, mas é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que emanam destas adquiram a força de lei na consciência daquele que a respeita. Se o respeito é a origem da lei, uma reciprocidade imposta de forma autoritária pode gerar obediência, mas nunca respeito e jamais práticas cooperativas e solidárias. Essa afirmação é confirmada com Piaget (1994), na medida em que, segundo o autor, existem dois tipos de solidariedade aliados à evolução do pensamento heterônomo para o autônomo: solidariedade externa e solidariedade interna. A solidariedade externa caracteriza-se pelo pensamento pré-lógico, que impossibilita o sujeito de operar mentalmente, de pensar sobre hipóteses e de inferir que o pensamento do outro possa ser diferente do seu; essa forma de pensamento (heterônomo), portanto, obriga a criança a apresentar solidariedade limitada à obediência ao adulto. Por outro lado, a solidariedade interna, ideal, buscada pela Educação para a Paz e necessária para a construção de uma Cultura de Paz, se atém à lei como produto da própria colaboração da criança que a incorpora ao seu sistema de significações. Ela passa a ser capaz de pensar com controle recíproco em suas discussões e a regular sua carga

afetiva a ponto de compreender o ponto de vista do outro e a agir acima da ordem do dever e do direito, pelo desejo de contribuir. Assim, é possível dizer que as crianças (futuramente adultos) estão sendo amigas, compreensivas, tolerantes e solidárias, o que garante a ação solidária nas mãos daquele que se propõe, não pela obediência, mas por suas disposições (DE LA TAILLE, 1992, 1996, 2001, 2010; MACEDO, 1996). Do ponto de vista pedagógico, esse entendimento pode orientar um novo fazer educativo que busque favorecer a formação de pessoas virtuosas, especialmente solidárias, construtoras de uma Cultura de Paz.

Longe de receitas, apenas tentando sistematizar uma síntese para esta reflexão, pode-se destacar que o desenvolvimento do agir solidário e cooperativo tem sua interlocução com a escola quando a mesma: 1) “[...] trabalha o lado afetivo do desenvolvimento, sobretudo da moral [...]”, ajudando a criança a construir estruturas de razão (pensar sobre agir solidário), numa proposta de ajuda mútua; 2) “[...] promove a experiência solidária [...]” enquanto alternativa à disciplina e aos limites; 3) “favorece atividades de cooperação” entre as crianças por meio de jogos e atividades que sejam sempre desenvolvidas em grupo. Os jogos e atividades são indispensáveis para que a criança tenha oportunidade de confrontar o seu ponto de vista com o de seus colegas, e ainda: as atividades cooperativas favorecem a passagem do pensamento egocêntrico para o pensamento operatório e também a passagem da imitação involuntária para a imitação refletida. É a cooperação que ajuda a criança a distinguir um mecanismo psicológico necessário para as atividades cotidianas, isto é, a reciprocidade; 4) “promove trabalhos entre os pares ou em grupo” para que haja a troca entre iguais. A contraposição de argumentos entre as crianças exerce grande influência na evolução cognitiva e moral dos sujeitos. Por outro lado, entre pares há uma certa tendência natural das crianças em agir virtuosamente, elas mostram-se muito mais solidárias entre elas; 5) “promove o elogio apreciativo e escuta sensível e atenciosa”, atitude necessária e adequada, na qual a criança precisa saber se seu comportamento é desejável ou não, se pode falar e ser ouvida; 6) “promove diálogo aberto e afetivo” - é necessário que as crianças expressem o que sentem, especialmente em situações de agressão física, pois o agredido precisa expressar o que sentiu em

relação ao que a outra criança lhe fez; 7) “proporciona conteúdos” que relacionam direitos humanos, valores e inclusão; que promovem a tolerância e a aceitação dos diferentes pontos de vista (JESUS, 2003; GUIMARAES, 2005; PANASIEWICZ et al., 2012). Depreende-se que é papel da educação para a paz, portanto, da escola, ajudar na conquista de uma autonomia intelectual e moral suficiente, permitindo o exercício de um pensamento livre, o desenvolvimento do espírito crítico e a capacidade de resistir às múltiplas pressões do meio, além de contribuir para a afirmação de uma atitude social de reciprocidade, suscetível de ser generalizada por etapas progressivas, desde as relações elementares da criança pequena com seus colegas até as relações entre grupos sociais cada vez mais amplos.

Como disse Piaget (1998), a solidariedade não se decreta e nem se institucionaliza, mas ela pode ser vivida, convivida, ensinada e aprendida (BRANDÃO, 2004). Nessa mesma linha de raciocínio, o jovem Piaget (1994) foi brilhante quando indicou o estudo transdisciplinar da liberdade, da solidariedade e da cooperação como maneira de encontrar a paz universal. Esta passa pela formação do sujeito autônomo, capaz da prática do bem comum, capaz de reestruturar o *ethos* de consensos para a paz, agir de forma não violenta, abolir preconceitos e estereótipos, instrumentalizar a resolução não-violenta de conflitos, diminuir o potencial de agressão e criar uma atitude crítica diante da atual cultura da violência.

Se formar esse sujeito autônomo mostra-se o “calcanhar de Aquiles” na construção de uma Cultura de Paz na e pela escola, isso não se resolverá a partir de receitas preestabelecidas e homogeneizantes advindas da Unesco. Em tese, a consolidação de Cultura de Paz passa pela articulação transdisciplinar de vários campos do saber, como é o caso das contribuições da psicologia e do desenvolvimento da moralidade. Ao final, a interlocução ajuda na reflexão e na produção de campos interessantes de debate sobre a violência escolar, com vistas ao que passa dentro e muito além da própria escola.

## Nota

- 1 Equidade, em Piaget, significa o estabelecimento de uma relação baseada não sobre a igualdade pura, mas sobre a situação real de cada indivíduo. (PIAGET, 1994)

---

## Referências

- BRANDÃO, C. R. *Contribuições ao artigo*. São Paulo: Campinas, 2004.
- CARNEIRO, M. E. A. Educação e cidadania: a formação humanista da juventude nos Projetos Político Pedagógicos. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 10, n. 26, p. 399-431, abr./jun., 2012.
- CORBINIANO, S. M. A. A formação nos horizontes. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 569-582, set./dez., 2012.
- DE LA TAILLE, Y. de. A educação moral: Kant e Piaget. N: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- \_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- \_\_\_\_\_. Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, jul. 2001.
- \_\_\_\_\_. Moral e ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, p. 105-114, 2010.
- EVANGELISTA, E. G. dos S. *A Unesco e o mundo da cultura*. Goiânia: Editora UFG, 2003.
- FERREIRA, I. N. *Caminhos do aprender*. Brasília, DF: Coordenação Nacional Para a integração da pessoa portadora de deficiência, 1993.
- GUIMARÃES, M. R. *A Educação para a Paz na Crise da Metafísica: Sentidos, Tensões e Dilemas. Tese* (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul: Educas, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Aprender a Educar para a Paz – Curso de Educação para a Paz*. Apostila editada pela ONG Educadores para a Paz. Porto Alegre, 2004.
- IANNI, O. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P. E. *Desafios da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- JESUS, R. de C. D. P. *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.
- MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2004.
- ONU. *Declaração sobre a Preparação das Sociedades para Viver em Paz*. Assembléia Geral de 15 de dezembro de 1978, nº 33/73. (Original: Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz -tradução da autora). Disponível em [www.onu.org](http://www.onu.org)) Original: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (traducido por la autora), 1999a.
-

ONU. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. Resolução aprovada por Assembléia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Original: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (tradução da autora). (Home page [www.onu.org](http://www.onu.org)), 1999b.

PANASIEWICZ, R.; BAPTISTA, P. A. N.; BRAGA, A. de S.; CARNEIRO, M. E. A. Educação e cidadania: a formação humanista da juventude nos Projetos Político Pedagógicos. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 10, n. 26, p. 399-431, abr./jun. 2012.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. *A representação do mundo da criança*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

SÁEZ, P. Dez propostas para a educação para a paz. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 38. p. 11-13, maio/jun. 2006.

UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, MEC, Ed Cortez, 1998.

WASELISZ, J. J. *Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

recebido em 25 mar. 2013 / aprovado em 2 maio 2013

Para referenciar este texto:

MAGALHÃES, S. M. O. O "ser solidário" e a construção da Cultura de Paz. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 117-134, jul./dez. 2013.

# Viver, aprender: uma coleção para os sujeitos da EJA

*Viver, Aprender: a collection for the subject  
of education for youth and adults*

**Raquel Aparecida Soares Reis Franco**

Doutoranda em Educação da FAE/UFMG; Professora do Centro Universitário  
Newton Paiva e Técnica em Assuntos Educacionais do IFMG.

## Resumo

Neste texto objetivamos analisar a organização, as temáticas e as práticas de leitura e escrita da Coleção *Viver, aprender*. À luz de teóricos que tratam acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de pesquisadores que abordam as práticas de leitura e escrita, este artigo toma – metodologicamente falando – os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2002) e está dividido em quatro partes. Na primeira, realizamos uma breve introdução. Na segunda, discutimos se a organização e as temáticas da coleção atendem às particularidades dos sujeitos da EJA. Na terceira, analisamos se as práticas de leitura e escrita propostas pela coleção consideram o uso social da escrita. Por último, realizamos considerações que indicam que a coleção apresenta, em suas unidades, diversos gêneros textuais, contemplando as especificidades dos sujeitos da EJA. Observamos que a coleção apresenta estratégias que possibilitam ao educando da EJA adquirir o currículo mínimo que garanta a aquisição dos saberes escolares.

**Palavras-chave:** Coleção *Viver, Aprender*. Educação de Jovens e Adultos. Práticas de Leitura e Escrita.

## Abstract

In this text are analyzed the organization, the themes and the practice of reading and writing of the *Viver, aprender* collection. From the theorists that related about the Education of Youth and Adults (EJA) and the researchers that report about those practices of reading and writing. In this article we talk about – in a methodologically point of view – the principles of content analysis proposed by Bardin (2002) and it is divided in four parts. First, we will write a brief introduction. Second, we discussed whether the organization and the themes of the collection related the particularities of the subjects of EJA. Third, we will analyze if the practice of reading and writing proposed by the collection consider the social use of writing. At last point we made considerations which indicate that the collection presents in their unities various textual genres contemplating the specificities of subjects of the EJA. We observed that the collection presents strategies that make possible to the student of the EJA to acquire the minimum curriculum that ensures the acquisition of the school knowledge.

**Key words:** Education of Youth and Adults. Practices of reading and writing. *Viver, Aprender* Collection.

## Introdução

Neste texto objetivamos analisar a organização, as temáticas, as práticas de leitura e escrita da coleção *Viver, aprender*. Essa coletânea foi editada pela Ação Educativa, associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994, que tem como missão promover direitos educativo, cultural e da juventude, visando a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável.

O interesse em pesquisar esses livros didáticos dá-se por dois motivos que nos formam enquanto doutoranda/pesquisadora da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem da Faculdade de Educação de Minas Gerais (FAE-UFMG) e orientadora pedagógica do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

Ao longo dessas experiências, evidenciamos que os currículos, programas e métodos de ensino não foram concebidos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dessa forma levando a uma inadequação da escola para esses alunos. Diante disso, algumas questões nos foram suscitadas acerca da referida coleção: a organização e as temáticas propostas pela coleção *Viver, aprender* atendem às especificidades da EJA? As propostas de leitura e escrita do livro *Viver, aprender* consideram o uso social da escrita e possibilitam ao aluno atingir seus objetivos discursivos? Quais são as características discursivas e textuais presentes na obra *Viver, aprender*?

Para análise da Coleção, buscamos nos princípios metodológicos da *Análise de conteúdo* de Bardin (2002) subsídios para a realização dessa pesquisa, entendendo, com Thiollent (1982, p. 32), que ela “[...] é a principal técnica de observação indireta [...]”

O texto está dividido em três partes. Na primeira, discutimos se a organização e as temáticas trabalhadas na coleção *Viver, aprender* atendem às especificidades dos sujeitos da EJA. Na segunda, analisamos de que forma os textos indicados e as propostas de produção escrita ofertadas pela coleção *Viver, aprender* consideram o uso social da leitura e da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de leitura e de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado, e se apresentam diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades. Na terceira parte, evidenciam-se as características discursivas e textuais dos gêneros e se pretendem levar o aluno a atingir seus objetivos.

## *Viver, aprender*: uma coleção para os sujeitos da EJA

A Coleção *Viver, aprender*, como já dito, foi produzida pela Ação Educativa como mais uma contribuição para o campo da EJA. Segundo Vóvio (2001), desde 1980 a equipe que integra essa instituição vem se dedicando a produzir subsídios pedagógicos e materiais didáticos para programas de educação popular e escolarização de jovens e adultos, sempre respondendo às demandas de movimentos sociais e populares, sindicatos e sistemas públicos de ensino.

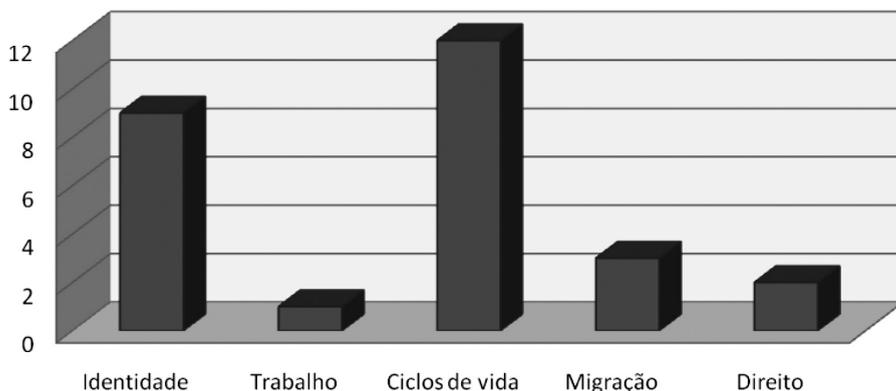
Analizando a coleção *Viver, aprender*, identificamos que está dividida em módulos, que depois se subdividem em unidades. Cada módulo apresenta temáticas significativas para o sujeito da EJA. O primeiro, denominado “Quem somos”, tem por objetivo trabalhar acerca dos nomes, dos números e das marcas que identificam os sujeitos da EJA, como eles se veem e como eles veem os outros. O segundo módulo, designado “Nosso tempo” traz uma discussão sobre tempo, idade e histórias de vida. O terceiro, chamado “Nosso lugar”, versa sobre a migração e onde vivemos. O quarto discute sobre “Nosso trabalho”: trabalho, profissão, emprego, direitos do trabalhador. E, encerrando o Livro 1, o quinto módulo aborda “Nosso estudo”, no qual os alunos da EJA poderão abordar o direito à educação, o dever de estudar e as condições de jovens adultos estudantes.

Tal qual o Livro 1, o 2 também está dividido em módulos e subdivido em unidades. O primeiro módulo, chamado “Identidades, mudanças”, trata de nomes e documentos, ciclos de vida, migração e outras marcas de identidade. O segundo, intitulado “Crescer no tempo e no espaço”, aborda a infância, a adolescência, o espaço de vivência e convivência e a linha do tempo. O terceiro, nomeado “Vida adulta”, discute sobre reprodução, saúde reprodutiva, a mulher na sociedade brasileira, filhos e uniões conjugais. O último módulo desse segundo Livro, denominado “Muitos anos de vida”, versa sobre envelhecimento e expectativa de vida, envelhecimento biológico e saúde e velhice e memória.

A partir desta síntese, ressaltamos que há uma preocupação dos autores da coleção *Viver, aprender* em discutir temáticas diversas que vão ao encontro das necessidades dos sujeitos jovens e adultos. E isso é salutar, pois quando se fala em jovens e adultos, conforme Oliveira (1999), é preciso lembrar que não estamos nos referindo aos jovens cuja escolaridade mostra uma pequena e eventual diferença em relação aos seus pares ou aos adultos em busca de aperfeiçoamento pessoal ou aqueles que se tornam estudantes por diletantismo.

Para a referida autora, tanto o jovem quanto o adulto que procura as salas de aula da modalidade EJA têm uma história escolar marcada sistematicamente pela exclusão, seja porque os adultos e os mais velhos não tiveram acesso à escola seja porque tiveram que abandoná-la muito cedo para trabalhar, principalmente na roça e em cidades interioranas. Trata-se, pois, de reconhecer, antes de tudo, que estamos diante de pessoas que não são mais crianças, mas não apenas isto: pessoas que se encontram na “condição de excluídos da escola” e que são “membros de determinados grupos culturais.”

Observando as unidades da Coleção *Viver, aprender*, identificamos cinco temáticas recorrentes nos dois livros, como se vê no gráfico a seguir:



**Gráfico 1: Temáticas recorrentes nas unidades da coleção *Viver, aprender***

A partir desse gráfico é possível evidenciar que a temática identidade e ciclos de vida são os eixos estruturantes das unidades da coleção *Viver, aprender*. Isso corrobora com o afirmado por Arroyo (2006) quando retoma os artigos 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) para apontar características que seriam definidoras da ação pedagógica no contexto de ensino da EJA:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para a sua configuração como um campo específico, da especificidade destes tempos da vida - juventude e vida adulta - e das especificidades dos sujeitos concretos históricos que vivenciam estes tempos. Tem de partir

das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. (ARROYO, 2006, p. 22)

Percebemos ainda, pelo Gráfico 1, que ao trabalhar com a temática Ciclo de Vida por 12 vezes os autores da coleção *Viver, aprender* tomaram-na sob outra perspectiva, ou seja, estiveram atentos à juventude e à maturidade dos sujeitos aos quais esta educação escolar se destina.

Além de identidade e ciclos de vida, notamos que a coleção *Viver, aprender* também apresenta como temática recorrente as seguintes categorias: trabalho, migração e direito. Tais temáticas são fundamentais na medida em que os sujeitos da EJA são “[...] jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência [...]” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 33)

Outro aspecto relevante nesta análise refere-se à organização didática das unidades da coleção analisada. No Quadro 1, na primeira coluna, indicamos a ordem em que a ação é realizada, na segunda, os ícones que explicitam a ação e, na terceira, apresentamos breve síntese da ação que deve ser realizada no tópico.

Além dos ícones apresentados no Quadro 1, identificamos que em algumas unidades há outros ícones, como se observa no Quadro 2. A partir desses quadros, notamos que cada unidade da coleção *Viver, aprender* poderá desenvolver competências e habilidades nos educandos da EJA, quais sejam: leitura, escrita, análise, discussão, pesquisa e observação. No próximo tópico deste artigo aprofundaremos nossas análises das práticas de leitura e escrita da coleção em análise.

## Práticas de leitura e escrita na coleção *Viver, aprender*

Conforme Rojo e Cordeiro (2010), o texto foi tomado nessas quase três décadas, primeiramente, como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção e de análise linguística. Depois, o texto começa a se tornar um suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação.

Ordem	Ícones	Descrição
1º		Discussão de uma questão problema relacionada à temática do módulo.
2º		Leitura de um texto informativo.
3º		Produção escrita com questões relativas às especificidades de cada aluno.
4º		Leitura de um gênero textual diferentemente dos textos informativos.
5º		Discussão orientada sobre questões relativas ao gênero lido anteriormente.
6º		Produção de texto: análise e interpretação do poema

**Quadro 1:** organização didática das unidades da coleção *Viver, aprender*

Tem lugar o ensino de procedimentos numa abordagem cognitiva textual. A leitura do texto é a ocasião que pode propiciar aprendizado de estratégias variadas a que o leitor recorre e, na produção, são agenciados estratégias de planejamento, revisão e editoração. O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento. Nesse momento, forja-se a ideia

Ícone	Descrição
	Visualização de uma imagem, produção de um desenho.
	Realização de trabalhos de pesquisa.

**Quadro 2:** ícones que não constam em todas as unidades da coleção *Viver, aprender*

da disciplina como uma área, sobretudo procedimental e não conceitual. (ROJO; CORDEIRO, 2010, p. 7)

Por último, o texto passa a ser focado em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando “[...] as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos [...]” (ROJO; CORDEIRO, 2010, p. 7)

Essa virada discursiva ou enunciativa, no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos, passa a ter relevância, e, naturalmente, a noção de gêneros (discursivos ou textuais) passa a ser um instrumento melhor que o conceito de tipo (AQUI SE MENCIONA O NÚMERO 3 INDICATIVO DE UMA NOTA DE RODAPÉ)<sup>3</sup> no ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais. Observando a coleção *Viver, aprender*, identificamos que a mesma trabalha com diversos gêneros textuais, como se pode observar no Gráfico 2:

Com relação às produções de textos, identificamos que a coleção *Viver, aprender* apresenta diversas atividades que propiciam ao aluno da EJA fazer uso do escrito e da leitura. Analisando o Gráfico 3, evidenciamos que as unidades analisadas apresentam diversificadas atividades, tais como interpretação de texto, cruzadinhas, caça-palavras, produção de listas, produção de organogramas. Por essas atividades percebemos que o ato de escrever envolve todo um trabalho intelectual, de raciocínio, além de necessitar de habilidades motoras, uma vez que exige do aluno que complete espaços e preencha quadros. Assim,

## Gêneros

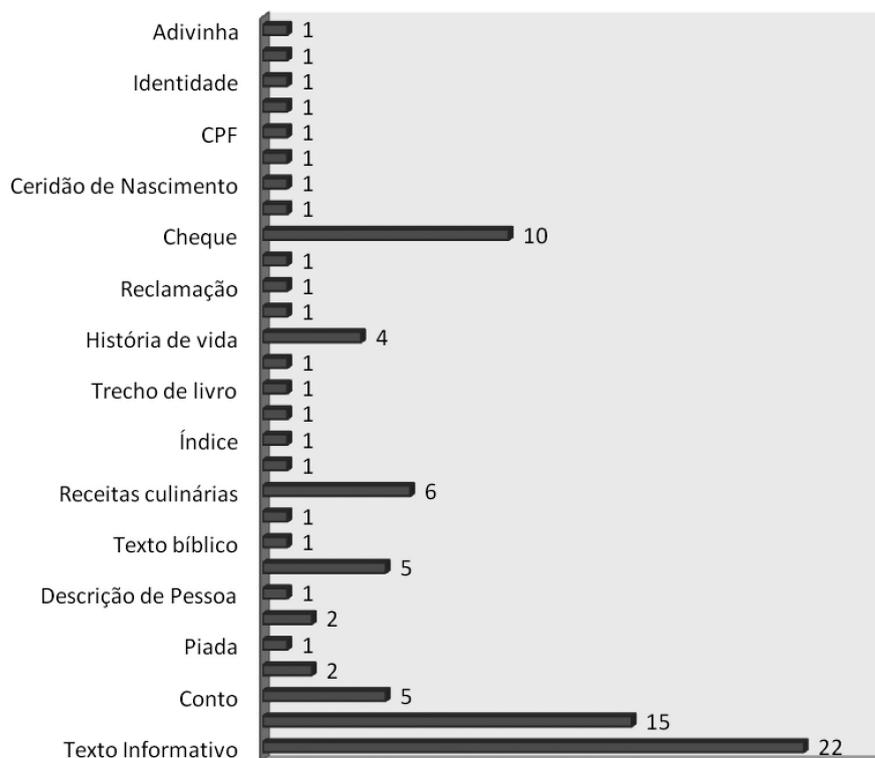


Gráfico 2: Gêneros textuais presentes no livro 1 da coleção *Viver, aprender*

as unidades 1 dos livros 1 e 2 da Coleção apresentam diversas atividades de produção escrita para que sejam trabalhadas com os alunos das anos iniciais da EJA, despertando no aprendiz a consciência de que a escrita possibilita a comunicação entre pessoas distantes ou que, por qualquer outro motivo, estejam impossibilitadas de se falar.

Sabemos que a leitura e a escrita têm um papel social que possibilita inúmeras funções, por isso, consideramos que é de grande importância que o aprendiz tome conhecimento dessas funções e potencialidades, já que o interesse e a disposição desse aprendiz tendem a se acentuar com a compreensão da utilidade e relevância daquilo que se aprende.

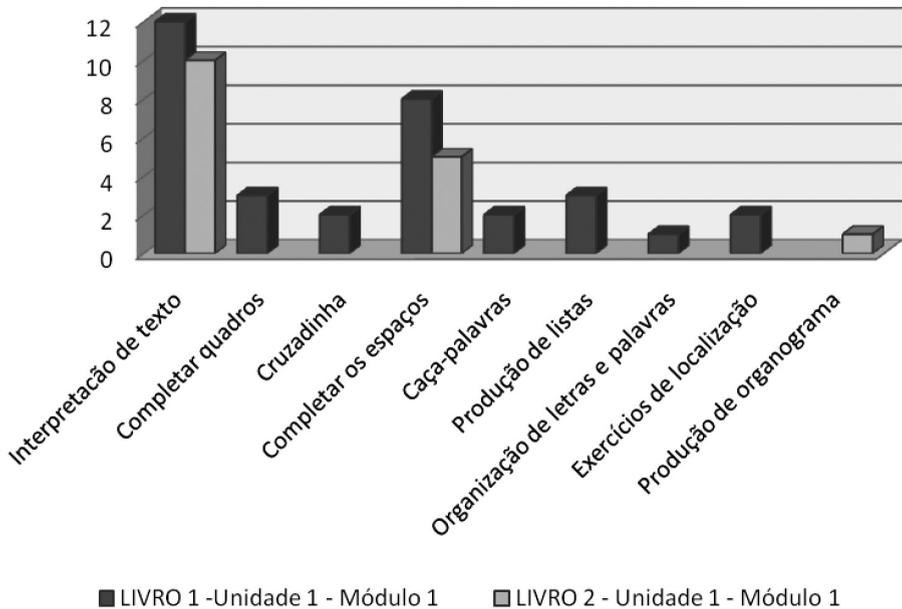


Gráfico 3: tipos de atividades desenvolvidas nas unidades 1, dos módulos 1, dos livros 1 e 2 da coleção *Viver, aprender*

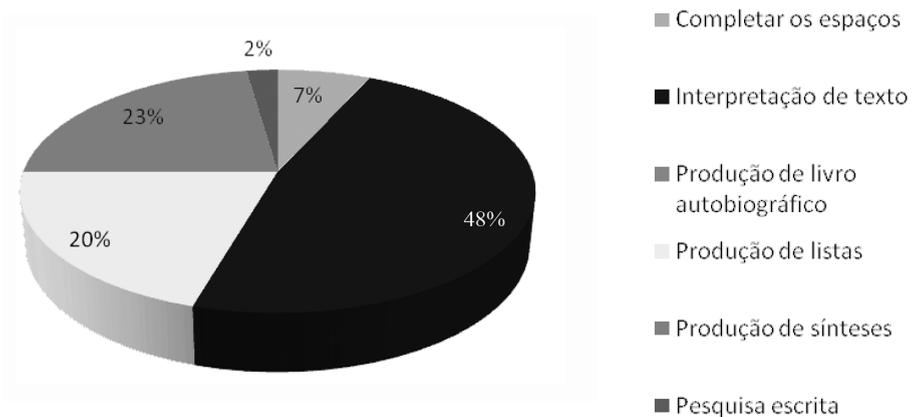


Gráfico 4: tipos de atividades desenvolvidas nas unidades 5, do módulo 5, do livro 2 da coleção *Viver, aprender*

Do mesmo modo como fizemos no Gráfico 3, também apontamos no Gráfico 4 as principais atividades que foram indicadas aos alunos na última unidade 5, do módulo 4, do livro 2. É interessante observar que, comparando os Gráficos 3 e 4, há uma progressão em termos de dificuldade em relação às atividades. No entanto, verificamos também que há perda da ludicidade em relação aos livros 1 e 2. Em outras palavras: o livro 2 deixa de apresentar cruzadinhas, palavras cruzadas e outros. Observando os exercícios indicados na unidade 5, do módulo 5, do livro 2, identificamos a “Produção de um livro autobiográfico”. A seguir, transcrevemos do referido livro o trecho em que há a exposição da atividade para o aluno:

Para escrever uma autobiografia – a história de sua vida – você poderá recorrer a fotografias, à linha do tempo de sua vida que construiu e das lembranças das várias fases de sua vida, sobre as quais você deve ter conservado ou escrito ao realizar atividades propostas neste livro. O primeiro dia de aula, o primeiro emprego, o primeiro amor, a perda de alguém querido são marcas que dividem e organizam nossa história. Procure pensar em todas as fases de sua vida e em suas marcas. Agora, deixe seus sentimentos e sensações livres, volte no tempo para reviver esses momentos. Deixe a mão solta, sem se preocupar com a correção das palavras, e escreva a história de sua vida. Não se preocupe com o tempo, você pode realizar este trabalho por partes, cada uma dedicada a uma fase de sua vida. Não é preciso escrever tudo de uma vez. Depois de terminado o texto, releia-o fazendo as correções necessárias. Acrescente ideias, modifique, passe o texto a limpo. Você poderá ainda ilustrá-lo com recortes de revista, desenhos ou fotografias suas. Quando todas as histórias de seus colegas de classe estiverem prontas, organize de forma de um livro. Para tanto, você e seus colegas terão que: dar um título ao livro; fazer uma apresentação do livro, contando sobre o assunto e como foi escrito; criar uma capa com uma ilustração, o título do livro e os nomes dos autores; elaborar um índice; ilustrar o livro; reproduzir o livro para que cada aluno tenha uma cópia e para que possa ser distribuído para

outros colegas. Para finalizar esse trabalho, organize com seus colegas uma noite de autógrafos. (VÓVIO, 2002, p. 262)

A partir deste trecho, evidenciamos que a proposta de produção de texto da Coleção *Viver, aprender* pode ser “[...] considerada como uma atividade discursiva [...]”, na medida em que a proposta compreende “[...] o texto como o produto resultante da atividade dialógica entre sujeitos [...]” (VAL; VIEIRA, 2005, p. 38). Notamos, então, que a proposta de produção de um livro autobiográfico passa a ser vista como o espaço em que a ação entre sujeitos se constrói. E é nele e através dele que a linguagem se manifesta.

O processo de sua construção é, pois, uma atividade dialógica de indivíduos que se constituem sócio culturalmente como sujeitos, nas interações verbais de que participam, visando, conjuntamente, à produção de sentidos quanto ao assunto sobre o qual falam ou escrevem, ouvem ou leem. (VAL; VIEIRA, 2005, p. 37)

Ao solicitar ao educando da EJA que produza um livro com as suas histórias de vida, a proposta possibilita a ele assumir-se como locutor que tem um objetivo ou motivo para escrever alguma coisa para um interlocutor (VAL, 1998, p. 86). Esse processo implica três etapas que, em linhas gerais, são: analisar o contexto comunicativo, buscar o que se sabe sobre o assunto e verbalizar, ou seja, encontrar palavras, construir frases, parágrafos e sequências que comporão o texto.

## Considerações finais

A partir da análise da Coleção *Viver, aprender* evidenciamos que ela atende às particularidades dos sujeitos da EJA e, no que concerne às propostas de produções escritas dos livros 1 e 2, identificamos que a coleção considera o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o seu exercício descontextualizado.

Percebemos que a Coleção apresenta aos sujeitos da EJA diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades. Observamos ainda que ela

aponta para estratégias de produção inerentes à proficiência que objetivam levar o aluno a atingir seus objetivos.

Ao longo deste texto, vimos que a coleção representa estratégias sociais e educacionais para concretizar e operacionalizar o currículo mínimo, como instrumento para garantir a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências considerados indispensáveis para a inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que não é permitido a ninguém ignorar. Além disso, ele fornece ao professor textos e propostas de atividades que viabilizam a ação docente, o que é particularmente importante hoje, no Brasil, por causa das condições atuais de trabalho dos professores, na medida em que, para sobreviver, têm de se ocupar com aulas em dois e, às vezes, até três turnos, ou desenvolver atividade paralela à do magistério.

## Notas

- 1 <<http://www.acaoeducativa.org/index.php/quem-somos>>.
- 2 Bardin (2002) aponta três fases para a realização de uma pesquisa que tem a *análise de conteúdo* como referência: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação. Na primeira fase deste trabalho, organizaremos o material para ser analisado. Na segunda fase da pesquisa, realizaremos a definição dos sistemas de categorias e dos sistemas de codificação e a identificação das unidades de registro nos documentos. Na terceira fase do processo, faremos a interpretação dos dados. Analisaremos, a partir do conjunto obtido, as relações entre as categorias e subcategorias, buscando-se obter a compreensão do objeto/fenômeno de estudo.
- 3 Designa uma espécie de sequência retórica subjacente definida pela natureza linguística de sua composição: aspectos lexicais, sintáticos, temporais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSHI, 2005, p. 23)

## Referências

ARROYO, Miguel G. *Educação de Jovens e Adultos \_ um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio. *Diálogos na EJA*. Autêntica: Belo Horizonte, MG, 2006, p.23.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 201p.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. Lei nº. 9394. *Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, seção 1, 9 jun. 2000.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino*. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. p. 53-68.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.19-36 p.

ROJO, Roxane. Apresentação - *Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SOARES. Leôncio. *Diálogos na EJA*. Belo Horizonte, MG: Autêntica: 2006. p. 23.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos, conhecimento e aprendizagens*. (Fragmento). Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na Reunião Anual da ANPED, Caxambu 26 a 30 de setembro de 1999. p. 2.

VAL, Maria da Graça Costa. *O que é produção de texto na escola?* Presença Pedagógica. *Dimensão*, Belo Horizonte, v. 4, n. 20, p.83-87, mar./abr. 1998.

\_\_\_\_\_.; VIEIRA, Martha Lourenço. *Língua, texto e interação: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale /FaE/UFMG, 2005. 46p.

VÓVIO, Cláudia. (Coord.). *Viver, aprender: Educação de Jovens e Adultos*. Livro 1 e 2. São Paulo: Global Editora, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis , 1982.

recebido em 20 abr. 2013 / aprovado em 6 set. 2013

Para referenciar este texto:

FRANCO, R. A. S. R. *Viver, aprender: uma coleção para os sujeitos da EJA. Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 135-147, jul./dez. 2013.

---

# Habilidades sociais: contribuições para a compreensão da relação com pares na infância

*Social Skills: Contributions to the understanding of the connection with peers in childhood*

**Daniele C. Lopes**

Doutora em Psicologia. Membro do Grupo de Pesquisa Relações Interpessoais e Habilidades Sociais da Universidade Federal de São Carlos (RIHS-UFSCar).  
São Carlos, SP – Brasil  
daniecalopes@hotmail.com

## Resumo

A importância das habilidades sociais para a infância vem sendo documentada pela literatura, principalmente pelo seu papel decisivo na socialização, na qualidade das relações interpessoais, no desenvolvimento acadêmico, social e emocional da criança. A literatura já evidencia que a competência social é um fator de proteção para o desenvolvimento global do indivíduo. A relação com os pares é um aspecto importante da socialização e há evidências que as habilidades sociais favorecem essa relação. Assim, pretende-se destacar os principais achados da literatura sobre a importância das habilidades sociais na infância para a relação com pares.

**Palavras-chave:** Habilidades Sociais. Infância. Relação com Pares.

## Abstract

The importance of social skills for the childhood has been documented in the literature mainly for its decisive role in socialization, interpersonal relationships, academic performance, social and emotional development of children. The literature shows that increasing social competence is a protective factor for the overall development of the individual. The peer relations is an important aspect of socialization and there are evidences that social skills promote this relationship. Thus, we intend to highlight the main findings of the literature on the importance of social skills in childhood to peer relations

**Key words:** Childhood. Peer Relations. Social Skills.

## Introdução

Sabe-se que a escola é um contexto para o desenvolvimento acadêmico e social. Esse desenvolvimento inicia-se, formalmente, na escola por meio do ensino de conteúdos acadêmicos (ciências, língua portuguesa e estrangeira, história, geografia etc.) que visam à inserção do indivíduo na cultura. O desenvolvimento social, iniciado na família, prossegue na escola com a incorporação da criança a esse novo contexto que exige ampliação e ajustes do repertório social diante das novas demandas para desempenhos sociais: ambiente novo com interlocutores variados e diferentes papéis, adequação às novas regras e exigências, possibilidades diversas de relacionamentos com adultos e crianças da mesma idade, crianças mais velhas e mais novas.

O campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais traz contribuições para a compreensão do desenvolvimento social e acadêmico na escola, além de demonstrar empiricamente a eficácia de programas de intervenção na prevenção e redução de problemas socioemocionais, de comportamento e os relacionados ao baixo rendimento acadêmico. Como conceitos fundamentais dessa área de investigação e aplicação, têm-se as habilidades sociais e competência social. As habilidades sociais podem ser compreendidas como um constructo descritivo de classe de respostas que, sob determinados antecedentes, apresentam alta probabilidade de reforço positivo (obtenção de estimulação social desejável) ou negativo (redução ou eliminação de estimulação indesejável) que contribuem para a competência social, que por sua vez pode ser entendida como um atributo ou qualificação de um comportamento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, A., 2010; DEL PRETTE; DEL PRETTE, Z., 2010). Ainda segundo os autores, a competência social está relacionada à funcionalidade do comportamento em relação às consequências positivas para si e para os interlocutores envolvidos na interação (dimensão instrumental) e em relação à qualidade e estabilidade das relações com os demais, garantindo maior equilíbrio de reforçadores nas relações interpessoais (dimensão ética).

Ressaltando-se o desenvolvimento social, a entrada na escola se caracteriza como um período crítico e favorável para o desenvolvimento das habilidades sociais, uma vez que a competência social pode atuar como um fator de proteção para problemas relacionados à dificuldade na adaptação escolar, relacionamento

com pares e rendimento acadêmico, garantindo melhor ajuste/adaptação global da criança às novas exigências.

O investimento no desenvolvimento social dos aprendizes na escola de forma mais direta é sustentado por vários autores que defendem a função social da escola em ser efetiva na preparação do indivíduo para viver e participar numa sociedade democrática e multicultural por meio da implementação de estratégias que permitam a construção e manutenção de comportamentos sociais adequados (BRIGMAN; WEBB; CAMPBELL, 2007; DEL PRETTE; DEL PRETTE, A., 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, Z., 2001, 2005; DESSEN; POLÔNIA, 2007; GETTINGER, 2003; GUZZO, 2001; GUZZO; MEZZALIRA; MOREIRA; TIZZEI; NETO, 2010; KILIAN; KILIAN, 2011; LISBOA; KÖLLER, 2004; PRIAMIKOVA, 2010; ZWAANS; VAN DER VEEN; VOLMAN; TEN DAM, 2008). De acordo com esses autores, essa preparação direta do indivíduo na escola poderia ocorrer por meio da inclusão de objetivos de ensino ao currículo acadêmico que contemplem temas relacionados às situações práticas da vida, autonomia, responsabilidade, valores morais, resolução de problemas, enfim, que envolvam habilidades sociais.

Alguns documentos legais destacam a importância do relacionamento interpessoal e das habilidades de convivência, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais com os denominados “temas transversais” (BRASIL, 1996), os documentos da OMS (1997) com o termo “habilidades de vida” e, ainda, de forma geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que especifica que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Art 2º, BRASIL, 1996). Assim, o respaldo legal e empírico para o ensino de habilidades que facilitem a convivência na escola e na sociedade já é oferecido, restando apenas a sua integração ao currículo escolar.

Carrara, Bolsoni-Silva e Moreira-Verdu (2006) vão além e argumentam que delineamentos culturais e políticas públicas, com a contribuição conceitual das metacontingências, poderiam ser planejados no âmbito da educação a fim de desenvolver cidadania e promover uma sociedade mais preocupada com direitos humanos e comportamentos pró-éticos e pró-sociais. Os autores complementam indicando que o desenvolvimento das habilidades sociais poder ser considerado, atualmente, como um bem comum (consequências positivas de longo prazo para a coletividade) e que poderiam ser implementadas no contexto educacional.

Assim, a importância das habilidades sociais para a infância vem sendo documentada pela literatura, principalmente pelo seu papel decisivo na socialização, pelo impacto na qualidade das relações interpessoais, na saúde, no desenvolvimento acadêmico, social e emocional da criança (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Além disto, estudos na área de habilidades sociais destacam a importância da competência social como fator de proteção para o desenvolvimento global do indivíduo (BANDEIRA et al., 2006; DEL PRETTE; CASARES; CABALLO, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, Z., 2003; 2006; KILIAN; KILIAN, 2011; MURTA, 2005). Pretende-se, neste artigo, destacar os principais achados da literatura sobre a importância das habilidades sociais na infância para a relação com pares que justifiquem o seu ensino de forma mais direta no contexto escolar.

## Relação com pares

A expressão “relação entre iguais” ou “relação com pares” é utilizada para nomear as interações que são produzidas por crianças que compartilham idade, interesses, características, papéis ou posição social (GARCÍA; GARCÍA-BACETE; MONJAS, 2009). As relações entre pares se concretizam com a entrada da criança na escola, sendo este o segundo sistema de socialização, no qual a criança começa a compartilhar com seus companheiros de estudo e ser influenciada por eles. (PLAZAS; COTES; SANTIAGO; SARMIENTO; LÓPEZ; PATIÑO, 2010)

O estudo das relações entre iguais com crianças e adolescentes no sentido de compreender como se inserem no grupo de companheiros é realizado principalmente pelas avaliações sociométricas que permitem identificar a popularidade e a aceitação social das crianças. Combinações entre as medidas de aceitação e de rejeição social geram o status sociométrico do indivíduo no grupo. Coie, Dodge e Coppotelli (1982) propuseram duas medidas para avaliação do status sociométrico: preferência social e impacto social. Para obter essas medidas, analisa-se a resposta das crianças a duas perguntas (De qual colega(s) você gosta mais? E qual colega(s) você gosta menos?); com base nas repostas, os autores propuseram a classificação das crianças em: populares (alto índice de aceitação e baixo de rejeição), rejeitadas (alto índice de rejeição e baixo de aceitação), negligenciadas (índices baixos ou nulos de escolha positiva e negativa), intermediárias (índices

moderados de escolha positiva ou negativa) e controversas (altos índices de escolha positiva e negativa).

Estudos sociométricos mostram que as habilidades sociais estão relacionadas com status sociométrico positivo (populares) e que, no geral, os status sociais negativos (rejeitadas, negligenciadas e/ou controversas) estão correlacionados a déficits em habilidades sociais e baixa competência social. Lease, Musgrove e Axelrod (2002) realizaram uma pesquisa com 489 crianças entre 9 e 13 anos para identificar o significado do status social entre grupos de crianças e adolescentes e as razões para eleger tais status sociométrico aos companheiros. Os autores identificaram que as crianças percebidas como populares e com alto status foram avaliadas pelos colegas como mais socialmente habilidosas e pró-sociais, no caso das meninas, e atléticas, no caso dos meninos, concluindo que as habilidades sociais foram determinantes para determinar a preferência em meninas e habilidades atléticas determinaram a preferência dos meninos. Sneed (2002) também identificou que as habilidades sociais, assim como a empatia e confiança, foram preditores de aceitação em meninas. Outros estudos indicaram que as crianças mais escolhidas e populares eram, na avaliação das crianças, as mais simpáticas, cooperativas e fiéis (GARCÍA; GARCÍA-BACETE; CASARES, 2009) e mais pró-sociais e menos antissociais (PLAZAS; COTES; SANTIAGO; LOPÉZ; PATIÑO, 2010), na avaliação das meninas. Pode-se verificar que as razões elencadas, principalmente por meninas, para a preferência e aceitação entre elas estão associadas às habilidades sociais e envolvem claramente habilidades sociais de comunicação, civildade e empatia.

A relação entre aceitação pelos pares e habilidades sociais foi confirmada por Henricsson e Rydell (2006), que identificaram que o comportamento pró-social atua como fator protetivo em relação à aceitação pelos pares e que esta aceitação está relacionada com níveis mais baixos de problemas de comportamento e melhor rendimento acadêmico. De outro lado, um estudo longitudinal, conduzido com 248 famílias por Flook, Repetti e Ullman (2005), identificou que as crianças percebidas por seus professores por baixa aceitação pelos seus pares demonstraram resultados acadêmicos pobres e a falta de aceitação pelos pares predisps declínio acadêmico ao longo dos anos.

Já os estudos sobre rejeição entre pares indicam que as razões envolvem comportamentos agressivos, dominantes e prepotentes, timidez, retraimento, ser menos pró-social (BACETE; GARCÍA; CASARES, 2010; GARCÍA; GARCÍA-BACETE;

CASARES, 2009; PLAZAS et al., 2010), menor participação em sala de aula, sendo que esta participação pode declinar se a rejeição for crônica (histórico de rejeição igual ou acima de quatro anos) (LAAD; HERALD-BROWN; REISER, 2008). No geral, a rejeição entre pares afeta o autoconceito acadêmico, a saúde mental e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico na escola (FLOOK; REPETTI; ULLMAN, 2005). Um fator agravante da rejeição é que os estudos indicam que a estabilidade das crianças rejeitadas é a mais alta de todos os tipos sociométricos. (BACETE; GARCÍA; CASARES, 2010; LAAD; HERALD-BROWN; REISER, 2008)

No geral, as pesquisas sobre intervenção têm sido realizadas com crianças com histórico de rejeição e exclusão pelos pares. No Brasil, alguns programas de intervenção em habilidades sociais identificaram mudanças positivas no status sociométrico de crianças, com destaque para aquelas classificadas como rejeitadas. Castro, Melo e Silveiras (2003) realizaram uma intervenção com 38 crianças com idade entre 7 e 11 anos, que foram divididas em três grupos: o grupo experimental, o de controle e o de validação social. A intervenção envolveu: (1) capacitação dos professores sobre melhora do clima em sala de aula, resolução de problemas e aprendizagem de regras, (2) treinamento de habilidades sociais das crianças e (3) orientação de pais. O grupo de crianças que recebeu a intervenção apresentou mudanças efetivas no status sociométrico quando comparado ao grupo controle, principalmente para as crianças enquadradas em rejeição (76,9% das crianças obtiveram o maior índice de preferência social no pós-teste).

Em Molina e Del Prette (2008), 24 crianças, sendo 12 com dificuldade de aprendizagem e que se enquadravam em status sociométricos negativos (controlado, negligenciado e rejeitado) e 12 crianças sem dificuldade de aprendizagem compuseram dois grupos, o de intervenção e o de controle, respectivamente. Para o grupo de intervenção foram aplicadas, pela pesquisadora, 10 sessões envolvendo habilidades sociais consideradas significativas para os alunos em idade escolar. Após a intervenção, 86,6% das crianças deixaram de ser rejeitadas e negligenciadas e tiveram mudanças positivas em seus status em comparação ao grupo controle que permaneceu com o mesmo status do pré-teste.

Em ambos os estudos brasileiros citados, os comportamentos sociais adequados supostamente aprendidos nas intervenções já geraram avaliações positivas pelos pares na escola mesmo que as intervenções tenham sido realizadas apenas com as crianças enquadradas em status sociométricos negativos. Conforme revisão realizada por Bacete, García e Casares (2010), o foco da intervenção para

crianças rejeitadas e excluídas pelos pares deveria ser centrado no ensino de habilidades sociais e ser do tipo universal, justamente para garantir que todas as pessoas (crianças e adultos) que convivem com as crianças na escola sejam alvo de intervenção e aprendam a se relacionar positivamente. Nessa revisão, os autores listam alguns programas de intervenção socioemocionais que vem demonstrando eficácia na promoção de competência social e emocional em contextos escolares e que vem sendo realizados na Europa, inclusive por um grupo de investigação específico da Espanha que trabalha apenas com rejeição entre iguais (Grupo Universitário de Investigação da Rejeição entre Iguais no Contexto Escolar [GREI]).

Pode-se notar que as relações positivas entre pares têm estreita relação com as habilidades sociais, indicando que elas são preditores de aceitação e popularidade entre os pares. Do outro lado, observa-se que problemas de comportamento afetam a relação com os pares e, ainda, o enquadramento em status sociométricos negativos gera consequência, principalmente, para o desempenho acadêmico. A alternativa de intervenções em habilidades sociais parece ser efetiva em alterar status sociométricos negativos, mas investimentos em programas preventivos poderiam ser realizados para prevenir que relações negativas entre pares se estabeleçam.

## Considerações finais

Neste artigo tentou-se apresentar, de forma sucinta, os principais resultados encontrados em relação a habilidades sociais e relacionamento dos pares de crianças em idade escolar. Buscou-se acentuar os aspectos mais relevantes e recorrentes no contexto escolar sobre a relação com pares, ilustrando como as habilidades sociais estão relacionadas e podem se concretizar como estratégias de intervenção uma vez que trazem melhorias acadêmicas, sociais e comportamentais para a criança e seu meio. Entretanto, não se esgotam as possibilidades de compreensão do desenvolvimento socioemocional apenas com a temática apresentada.

A importância das habilidades sociais para o estabelecimento de relações harmoniosas entre pares ilustrou como tal aspecto influencia o desenvolvimento da criança e pode criar um efeito “cascata” com consequências positivas ou negativas. Espera-se que em relação ao aspecto mencionado, a relevância em inserir objetivos de ensino ao currículo escolar que envolvam habilidades sociais esteja justificada.

## Referências

- BACETE, F. J. G.; GARCÍA, I. S.; CASARES, I. M. El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, v. 26, n. 1, p. 132-136, 2010.
- BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; SOUZA, T. M. P.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem. *Estudos em Psicologia*, v.11, n. 2, p. 199-208, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2007.
- BRIGMAN, G. A.; WEBB, L. D.; CAMPBELL, C. Building skills for school success: Improving the academic and social competence of students. *Professional School Counseling*, v. 10, n. 3, p. 279-288, 2007.
- CARRARA, K.; BOLSONI-SILVA, A. T.; MOREIRA-VERDU, A. C. Delineamentos culturais e práticas descritas por políticas públicas: análise conceitual e projetos de intervenção. In: GUILHARDI, H. J.; AGUIRRE, N. C. (Org.). *Sobre comportamento e cognição*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2006. p. 344-356.
- CASTRO, R. E. F.; MELO, M. H. S.; SILVARES, E. F. M. O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n. 2, p. 309-318, 2003.
- COIE, J. D.; DODGE, K. A.; COPPOTELLI, H. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, v. 18, p. 557-570, 1982.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Aprendizagem sociemocional na escola e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia de intervenção. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. p. 83-127.
- \_\_\_\_\_; DEL PRETTE, Z. A. P. Programa vivencial de habilidades sociais: Características sob a perspectiva da análise do comportamento. In: GARCIA, M. R.; ABREU, P.; DE CILLO, E. N. P.; FALEIROS, P. B.; QUEIROZ, P. P. (Org.). *Comportamento e cognição: terapia comportamental e cognitiva*. Santo André: ESETec, 2010. p. 127-139.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e educação: pesquisa e educação em psicologia escolar/educacional. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Psicologia escolar, saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea, 2001. p. 113-141.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. p. 167-206.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Org.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 47-68.
- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Habilidades Sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, v.1, n.2, p.38-49, 2010.
- \_\_\_\_\_.; CASARES, M. I. M.; CABALLO, V. E. La evaluación del repertorio de las habilidades sociales en niños. In: CABALLO, V. E. (Org.). *Manual para la evaluación cognitivo-conductual de los transtornos psicológicos*. Madrid: Pirámide, 2006. p. 373-399.
- DESSEN, M., A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- FLOOK, L.; REPETTI, R. L.; ULLMAN, J. B. Classroom social experiences as predictor of academic performance. *Developmental Psychology*, v. 41, n. 2, p. 319-327, 2005.
- GARCÍA, I. S.; GARCÍA-BACETE, F. J.; CASARES, M. I. Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 41, n. 2, p. 305-321, 2009.
- GETTINGER, M. Promoting social competence in an era of school reform: A commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology*, v. 41, p. 299-304, 2003.
- GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas: Alínea, 2001. p. 25-43.
- GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; NETO, W. M. F. S. Psicologia e Educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. especial, p. 131-141, 2010.
- HENRICSSON, L.; RYDELL, A. M. Children with behavior problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, v. 15, p. 347-366, 2006.
- KILIAN, J. M.; KILIAN, D. W. A school intervention to increase prosocial behavior and improve academia performance of at-risk students. *Improving Schools*, v.14, n. 1, p. 65-83, 2011.
- LAAD, G. W.; HERALD-BROWN, S. L.; REISER, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Developmental*, v.79, n. 4, p.1001-1015, 2008.
- LEASE, A. M.; MUSGROVE, K. T.; AXELROD, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer group: Likeability, perceived popularity and social dominance. *Social Development*, v.11, n. 4, p. 508-533, 2002.
- LISBOA, C.; KÖLLER, S. H. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: Buruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 201-224.

MOLINA, R. C. M.; DEL PRETTE, A. Mudança no *status* sociométrico negativo de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, v.11, n. 2, p. 299-310, 2008.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento de habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.18, n. 2, p. 283-291, 2005.

OMS. WHO – *World Health Organization*. *Life skills education for children in adolescents in school*, 1997. Disponível em: <<http://www.who.int/en/>>. Acesso em: 23 mar. 2008.

PLAZA, E. A.; COTES, M. L. M.; SANTIAGO, H.; LÓPEZ, S. E. A.; PATIÑO, C. D. Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychológica*, v. 9, n. 2, p. 357-369, 2010.

PRIAMIKOVA, E. V. The social competence of school students. *Russian Education and Society*, v. 52, n. 6, p. 21-34, 2010.

SNEED, C. D. Correlates and implications for agreeableness in children. *The Journal of Psychology*, v.136, n. 1, p. 59-67, 2002.

ZWAAS, A.; VAN DER VEEN, I.; VOLMAN, M.; TEN DAM, G. Social competence as an educational goal: The role of the ethnic composition and the urban environment of the school. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, p. 2118-2131, 2008.

recebido em 26 jun. 2013 / aprovado em 6 set. 2013

Para referenciar este texto:

LOPES, D. C. Habilidades sociais: contribuições para a compreensão da relação com pares na infância. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 149-158, jul./dez. 2013.

# A literatura infantil entre o palco e o público

*The infantile literature between the stage and the public*

**Adriana Carolina Hipólito de Assis**

Doutoranda em Literatura – UFSC

Mestre em Literatura e Crítica Literária – PUC/SP

adricarolbas@gmail.com

## Resumo

O espaço da literatura infantil ganhou, nos últimos anos, importância *sinequa non* na medida em que os índices de letramento literário aumentaram. Os veios de compreensão teórico-prática dessa questão apresentam-se das mais variadas formas. Nesse contexto buscamos compreender como o corpo poético no tópico ficção e realidade são ministrados.

**Palavras-chave:** Espaço de Ficção. Literatura Infantil. Teatralização do Corpo Poético.

## Abstract

The space of children's literature has gained in recent years importance *sine qua non* in proportion as the indices of literary literacy increased. The shafts of theoretical-practical understanding of this issue are presented in most varied ways. Within this context we seek to understand how the poetic body in fiction theme and reality are administered.

**Key-words:** Area of Fiction. Children's Literature. Play the Role of Poetic Body.

## Introdução

Após 16 anos de Parâmetros Curriculares Nacionais (1996, 1998, 1999, 2002, 2006), no que tange aos Parâmetros de Língua Portuguesa, a lógica da inclusão/exclusão vigorou com o intuito de sanar os níveis de letramento no ensino visando, sobretudo, ao mercado de trabalho. Somente em 2006, devido às reivindicações para a reformulação do documento e, principalmente, pelos altos índices de letramentos múltiplos (ROJO, 2009), derivados do “esquecimento” da literatura nos PCNs, que os “gêneros literários” e a “literatura como leitura” foram inseridos aos Parâmetros<sup>1</sup>. Com esse panorama de dez anos “sem literatura” e seis anos de “inclusão” dos gêneros, os alunos saíram disléxicos, com problemas de letramento literário e crítico, ou, quando não, retardados. Com a standardização no campo literário as discussões migraram para o âmbito da clínica e não para o espaço de ficção. Um contexto que, certamente, merecia ser estudado no sentido de se mensurar tal perda, uma vez que constantemente se desvia a compreensão do objeto a ser discutido.

A literatura infantil que deveria apontar para uma nova geração de crianças e jovens que compreendem a literatura de modo lúdico e icônico, para depois se transformarem em adultos leitores e críticos, vive esse contexto. As propostas vêm num crescendo saindo do foco, na medida em que as ações políticas delimitam sua abordagem. É o que ocorre, por exemplo, com a Lei 10.639, de 2003, que obriga a inclusão na literatura de “História e da Cultura Afro-brasileira” no currículo escolar. Com uma cultura miscigenada como a nossa é um contrassenso propor, no “frigor dos ovos” dos dez anos sem corpo literário nos Parâmetros, uma literatura “inclusiva” quando, na realidade, não se ministra literatura, mas um instrumento para se aprender a ler, pois não sabem ensinar a “forma poética”. Como ensinar questões formais quando não se sai de um panorama generalizante de tipos de textos para dar acesso a leituras? Ensinar a “temática” afro na literatura não insere o aluno no campo da literatura ou na forma poética, mas a uma questão extraliterária que não trata da dominante poética proposta por Roman Jakobson (1983). Somos um povo miscigenado, nossa “forma”, nosso corpo poético está prenhe de raízes multifacetadas desde a formação da palavra; não há uma forma só para “isso” ou só para “aquilo”, nossa forma é barroca.

Essas questões tornam-se secundárias quando o mais importante é discutir porque tem se tornado comum encontrarmos professores que confundem

o alunado no tópico ficção e realidade. O espaço entre o palco e o público – o básico no campo do literário – deve ser ministrado enquanto corpo poético; não é focando o negro como referente que entramos no espaço ficcional, ao contrário. O que possibilita mais uma vez o desvio desta questão para o âmbito da psicanálise, com leituras acerca do real. Está na hora de a literatura tomar pulso no sentido de firmar espaço no ensino, pois a consequência disso é mais letramento literário. Aliás, essa é a tônica de pesquisadores que estudam os vários tipos e níveis de letramento como Roxane Rojo (2009), que afirma que a cultura religiosa e o sucesso do livro didático estão mais presentes nas casas da população em geral do que a posse de um livro infantil.

O ponto fulcral para que esse quadro se modifique está para além do acesso ao livro: está em ensinar a criança e o jovem a ter prazer no jogo literário. E, para que isso ocorra, é preciso ensinar o espaço da ficção. Seria preciso, talvez, voltar aos formalistas russos, ao “[...] desejo de criar uma ciência autônoma a partir das qualidades intrínsecas do material literário[. ..]” (EIKHENBAUM, 1973, p. 5), para trazer à tona o espaço de ficção, a imanência do signo artístico, mas não exatamente com a concepção da forma poética que os formalistas tinham no passado, pois hoje os aparatos artísticos extrapolam os moldes daquela época. Seria preciso buscar a materialidade do corpo poético.

## Olhar por dentro. . .

O paradoxo que se abre desde a proposta nos PCNs está justamente na demarcação do campo literário, atrelando-o a questões lecturais em concomitância à semiótica bakhtiniana, no tópico dos gêneros. Uma forma ambígua de vincular a literatura às tipologias textuais que são tão acolhidas nos estudos linguísticos e não tanto na arte. Há um falseamento crítico nas abordagens de cunho literário, pois a literatura, embora prescindida da língua, apresenta especificidades que na proposta desse documento não são aprofundadas. A literatura, neste sentido, estaria mais para a arte do que para a linguística. Logo, não se trata só de leitura no sentido de identificação (se poema, se romance, se bilhete) e/ou adequação de um gênero, o que *a priori* é importante, mas da apreensão teórico-prática da literatura.

Para Mikhail Bakhtin (1992), a concepção de gêneros literários associa-se, no sentido amplo, à heterogeneidade discursiva (oral e escrita). Sob essa ótica, os gêneros discursivos são compostos por “primários”, com um discurso mais “simples”, e, por “secundários”, classificados por Bakhtin como “complexos”. O gênero literário incorpora tanto as falas e as ações das personagens advindas do gênero primário quanto dos discursos científicos, ideológicos e literários próprios do gênero secundário. Do entrelaçar dos vários “tipos” de textos, as áreas de conhecimento giram no ato de apreensão lectural dos gêneros primário e secundário, contribuindo, assim, com a inclusão do alunado nos vários tipos de letramento.

Entretanto, existem alguns “senões” com relação à abordagem bakhtiniana. Um deles estaria no fato de Bakhtin desenvolver, essencialmente, o gênero do romance. O que acarreta em letramento multissemiótico, uma vez que não dá conta da hibridização dos gêneros, ainda mais na atualidade, que apresenta contornos digitalizados da forma poética, das performances do corpo poético: das fotos poemas, dos poemas visuais, sonoros, da presença incontestável do cinema (que nunca é abordado por dentro na literatura), da TV, do computador que extrapolam às poéticas verbais. O problema dessa ênfase está também na ordem da grande confusão que se faz no ensino quanto ao tratamento daquilo que é “verbal” e “não verbal”, nos quais o “não verbal” é complemento do “verbal” – geralmente elucidados por charges – ou, quando não, explicam que é “não verbal”, sem nenhum esclarecimento do por que daquela imagem ser poética e, sobretudo literária. É preciso rasgar o discurso para que outras formas sejam exploradas, para que a geografia do corpo poético, enquanto ícone, ou enquanto sensorialidade poética, transpareça. O corpo poético pode ser um “ponto”, como afirma Wassily Kandinsky (2005), que condensa possibilidades infinitas de formas, de imagens; e é também uma “linha”, um desenho, um corpo-prosa que está além da questão dos gêneros primários ou secundários advindos de Bakhtin, ainda mais na infância, momento no qual desenhar e escrever convivem num mesmo espaço de ficção.

O mais estranho na utilização da obra *Estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin (1992), como base teórica na inclusão da literatura nos PCNs de 2002 é não terem observado outros capítulos como os dedicados ao corpo interior e exterior. Neles, o corpo é observado, embora se restrinja à estética verbal, de modo plástico-pictural. “O corpo poético é uma consciência estética” que traduz ou representa – ao utilizar os discursos no ato da realidade – a consciência de

outro ficcional. O papel do leitor é o mesmo daquele que assiste a uma peça, na qual a palavra encena, teatraliza o ato discursivo de modo plástico. O corpo poético converge para o corpo do leitor, que participa porque se identifica catarticamente com a cena, com a imagem discursiva ou com o desenho encenado. Esta seria uma forma de aclarar que o espaço de um corpo poético é imagético, é plástico. Ajudaria a explicar também que essa cisão entre “verbal” e “não verbal” é quase inexistente quando se trata de literatura, pois tudo equivale a um ícone, à “face palpável do signo” que se presentifica como corpo poético. O mesmo ocorre no tópico denotação e conotação, que mais uma vez serve às tipologias textuais: se discurso jornalístico, é denotação; se poesia, é conotação. A forma como se ministra<sup>2</sup> a teoria e a crítica sobre literatura também deve ser prazerosa; o que temos é um didatismo que se fixa em torno do discurso utilitário *versus* discurso figurado. Poética não é só figuração ou uma questão de estilística.

Roman Jakobson (1995), embora se fixe numa lógica binária/diática, é o expoente máximo que aprofunda a relação entre os signos e os objetos propondo a materialização do signo por meio da função poética, utilizando para tanto o princípio de equivalência do eixo de seleção para o eixo de combinação. O eixo sintagmático combina os signos. Décio Pignatari, em *O que é comunicação poética*, utiliza como exemplo de combinação não a linguagem verbal dentro das leis da sintaxe, mas roupas: calça e blusa como sintaxe do vestir; e, como eixo paradigmático de seleção (o equivalente na palavra a imagens, ritmos, sonoridades inusitadas plasticamente) que seria: calça de linho ocre e blusa de decote moderno com estampa cubista. Um poema do vestir. Pignatari estende esse “trambique paradigma/sintagma” a todas as formas poéticas, até mesmo as gastronômicas:

Examine um cardápio: o que você vê ali? Estão agrupados (por semelhanças) os pratos que formam as entradas, as carnes, os peixes, os acompanhamentos, as sobremesas, as bebidas. Quando você escolhe uma certa entrada, uma carne, um acompanhamento, uma sobremesa e uma bebida para formar a sua refeição, você está montando um sintagma gastronômico. (PIGNATARI, 1989, p. 14)

Essa seria uma possibilidade de fazer a criança ou o jovem descobrir que a seleção e a combinação entre paradigma e sintagma não se restringe ao campo

verbal. Um “trambique” que pode ser observado como “imagem palpável” de um belíssimo prato servido pela personagem Anastácia (LOBATO, 1986), que certamente aguçaria os sentidos do leitor.

Tem sido cada vez mais difícil mostrar o que é uma imagem poética, olhar o mundo de modo estético-plástico é também selecionar e combinar. Hoje, essencialmente, os estudos literários convergem para a referencialidade do signo; não se trata de não ler o referente ou que o mesmo não exista em uma obra, mas quando fala-se de literatura a dominante é poética, é icônica. Dar ênfase ao referente<sup>3</sup> extraliterário e não ao intraliterário é apontar para a realidade no sentido lato, e não para ficção. Não adianta assinalar a personagem Anastácia do *Sítio do pica-pau amarelo* de modo referencial, deslocando-a como exemplo pertencente à classe dominada, como “pessoa” estigmatizada que por ser negra só aparece na literatura como empregada doméstica; ou, propondo ao aluno colocar-se no lugar da personagem, retirando-o de uma leitura ficcional para o “real”. Isso acaba com o que há de mais encantador, lúdico e ficcional na personagem. Outra forma referencial, remanescente da década de 70 do século passado e que ainda faz o aluno “aprender melhor” copiando de algum livro didático a biografia do autor e não a pesquisar e compreender a obra.

Ainda que essa questão possa até ser estudada, geralmente o professor nunca leu nada sobre o processo de criação artística de uma obra aos moldes da crítica genética, por exemplo. Logo, a possibilidade de qualquer tipo de reflexão é nula. O aluno acaba procurando correspondência entre obra e vida real do autor, saindo mais uma vez do espaço ficcional, ou respondendo exatamente ao que o professor quer ouvir, uma completa alienação em relação à percepção do objeto artístico, quando a liberdade crítica literária é necessária desde a infância. Esse uso referencial serve só para criar problemas de letramento literário e crítico ao deslocar o papel ficcional da “personagem” de suas ações/funções para a “pessoa humana”.

## Considerações finais

Seria interessante, por exemplo, nos perguntarmos qual é a forma da poética brasileira? É miscigenada ou afro-brasileira? A forma poética de um país diz tudo sobre a sua identidade, nos dá a geografia, a paisagem de uma nação. Uma marca estética define o repertório cultural, icônico, linguístico de um país. E qual é a

forma da literatura infanto-juvenil brasileira? Essa forma tem de estar circunscrita a uma intenção ficcional derivada do jogo de “faz de conta”, das brincadeiras diárias que, uma vez performatizadas, presentificam imagética e sonoramente o corpo poético. Não se trata de a criança simplesmente ler, é preciso saber como funcionam as regras do jogo ficcional, como o brinquedo se monta e desmonta. A criança entra nos bosques da ficção por que pactuou com o aprendizado. Ela sabe que as personagens podem morrer e renascer com outra forma, como ocorre nos contos míticos e de fadas, pois aprendeu a lógica poética de modo analógico, logo, um “ponto” geométrico pode ser lido como um poema concreto, ou pode ainda ser um “ponto” que a um “giro simples de compasso, num círculo se faz o mundo”.

Por que as crianças amam as aulas de educação física? Porque elas jogam com o corpo, se divertem. Não é diferente com a poética. Ler é um ato performativo, teatralizante. Engajamos o corpo ao texto. E não se trata de “entrar” no texto como uma *Alice no país das maravilhas* (CARROLL, 2009) no sentido psicanalítico, mas de saber que a literatura é o espaço de fantasia: é uma presença de uma ausência. O jogo do ficcionar está ausente para uma realidade concreta, mas presentificado enquanto objeto ou performance artística, ficcional. Portanto, “é preciso dar consciência do que é um corpo poético na literatura” para não nos restringirmos a discussões temáticas e referenciais e avançarmos na busca de uma “forma” miscigenada que inclua todas as vozes brasileiras. É preciso avançar no ensino da Literatura enquanto signo icônico, enquanto corpo poético.

## Notas

- 1 A literatura infanto-juvenil está inserida nas revisões feitas nos PCNs +, de 2002, e nos PCNs do Ensino Médio, de 2006. O percurso da literatura infantil culmina no Ensino Médio. Logo, essa discussão é de importância maior, pois é na infância que se começa a ensinar o espaço ficcional.
- 2 Nestes últimos 16 anos de PCNs os professores se sentiram desobrigados do ensino teórico-prática da Literatura, pois a ênfase estava toda na lógica do educar para o trabalho.
- 3 Roman Jakobson (1995) explicita o referente apontando-o para uma orla extraliterária que comparece, na maior parte das vezes, como um signo denotativo, colocando assim no campo do real. Por certo que o referente também se manifesta onde predomina a função poética, logo o signo passa ter uma existência intraliterária. O signo artístico volta para si mesmo, permanecendo no campo do imaginário e do simbólico.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. *Lei nº 10639, de 9 de Janeiro de 2003*. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acessado em 10-01-2012.
- BRASIL. MEC, SEMTEC. *PCN + Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB)*. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Brasília: MEC/SEF, 1998*.
- CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. RJ: Jorge Zahar, 2009.
- EIKHENBAUM, B. et al. *Teoria da Literatura - Formalistas Russos*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Citrix, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A Dominante. IV: LIMA, Luiz Costa (org.) Teoria da Literatura e suas fontes*. RJ: Francisco Alves, 1983.
- KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LOBATO, Monteiro. *O pica pau amarelo*. SP: Brasiliense, 1986.
- PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

recebido em 20 set. 2012 / aprovado em 11 set. 2013

Para referenciar este texto:

ASSIS, A. C. H. A literatura infantil entre o palco e o público. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 159-166, jul./dez. 2013.

# Gramsci e a participação política pela arte musical

*Gramsci and a political participation by the musical art*

**Alessandra Maria Martins Gaidargi**

Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil.  
alessandra.gaidargi@gmail.com

**Paolo Nosella**

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil.  
nosellap@terra.com.br

## Resumo

A participação política é interpretada por Gramsci de duas formas, tradicional e orgânica. A primeira refere-se às atividades culturais próprias da história passada transmitidas de geração para geração – filosofia, teologia, direito, ensino em geral, arte, matemática; a segunda refere-se à atividade organizativa própria das estruturas sociais da atualidade – sindicatos, partidos, associações, governo, organizações. Para Gramsci, a participação política pode ser exercida também pelas expressões culturais artísticas, como a música. Em suas cartas à esposa Giulia, Gramsci desenvolve esse tema e a incentiva a voltar a fazer música como expressão de sua personalidade, exercendo uma participação política adequada ao seu desenvolvimento pessoal. Neste artigo, os conceitos de Gramsci relativos às formas de participação política dos intelectuais tradicionais são resgatados, com destaque para a participação política de grandes compositores por meio da música. A utilização da música, como forma de expressão de ideais políticos, demonstra a modernidade dos apontamentos de Gramsci.

**Palavras-chave:** Grandes Compositores. Música. Participação Política.

## Abstract

Political participation is interpreted by Gramsci in two ways, traditional and organic. The first refers to the cultural activities of past history handed down from generation to generation – philosophy, theology, law, education in general, art, mathematics, and the second refers to the organizational activity own social structures of today – unions, parties, associations, government organizations. For Gramsci, political participation can also be exercised through cultural artistic expressions, like music. In his letters to his wife Giulia Gramsci develops this theme and encourages the return to making music as an expression of her personality, exerting political participation that suits personal development. In this paper, the concepts of Gramsci concerning forms of political participation of traditional intellectuals are rescued, highlighting the political participation of great composers through music. The use of music as an expression of political ideals demonstrates the modernity of Gramsci's notes.

**Key words:** Great Composers. Music. Political Participation.

## Introdução

Antonio Gramsci, reconhecido em educação por seus escritos acerca da escola “desinteressada” do trabalho, fez considerações importantes de filosofia política, principalmente no que concerne à participação política popular. Por sua história, entrelaçada com o início do Partido Comunista na Itália, como militante, sua visão sobre o fazer político do homem difere do que é constantemente defendido por alguns autores comunistas: para Gramsci, a participação política não acontece exclusivamente pela militância direta ou orgânica *stricto sensu*.

Há dois tipos de participação política: a tradicional e a orgânica, ambas com considerável poder de ação. A tradicional refere-se às atividades culturais próprias da história passada e atual, transmitidas de geração para geração – filosofia, teologia, direito, ensino em geral, arte, matemática; a orgânica, por sua vez, faz referência às atividades organizativas próprias das estruturas sociais da atualidade – sindicatos, partidos, associações, governo, organizações. Com isso, Gramsci considera que aquele que demonstra seus ideais políticos por meio da arte, da música, da literatura ou de quaisquer outras formas culturais tradicionais é tão engajado e politicamente ativo quanto aquele que se dedica, por exemplo, a passeatas públicas, panfletagens na porta das fábricas e/ou a atividades administrativas e organizativas de instituições políticas diversas. Cada um está desenvolvendo sua participação política própria, coerente com sua personalidade.

Em carta para sua esposa Giulia, datada de 1932, Gramsci observa que ela ainda tinha muito de sua personalidade a desenvolver, para desenredar seu verdadeiro ser. Assim lhe escreve:

Eu sempre acreditei que a sua personalidade se desenvolveu em grande parte em torno da atividade artística e que sofreu como que uma amputação com a orientação meramente prática e no sentido de interesses imediatos que deu à sua vida. (GRAMSCI apud NOSELLA, 2008, p. 109)

Gramsci alerta Giulia, neste fragmento, que sua vocação como musicista deveria ter sido cultivada como uma forma de participação política “desinteressada”. Infelizmente, fora negligenciada em virtude de seus “compromissos” políticos mais práticos.

O “desinteresse”, considerado necessário por Gramsci para o sucesso das atividades culturais como um todo, da educação à política, é caracterizado pelo não mecanicismo em seu desenvolvimento. A atividade desinteressada a que ele se refere é orientada pela motivação intrínseca de cada um. Por “desinteresse”, ele não se refere à atividade sem motivação, sem esmero ou sem comprometimento social. O “desinteresse” defendido por Gramsci se fundamenta numa ligação profunda e legítima entre o(s) sujeito(s) e a ação praticada, que deixa então de ser mecânica, interesseira e imediatista. É individual sem ser individualista. Na mesma carta, Gramsci relembra a Giulia o sentido que atribuía ao desinteresse, antônimo da falta de compromisso:

Certa ocasião eu sustentei, para escândalo seu, que os cientistas, em sua atividade, são “desinteressados”. Muito brevemente, você rebateu que estes são sempre “interessados”. Naturalmente eu falava em termos “italianos”, e na cultura italiana tinha presente as teorias do professor Loria, que interpretou o termo e a noção de “interesse” num certo sentido alterado, diverso daquele que nas *Teses sobre Feuerbach* é qualificado como *schmutzigjüdisch*, sordidamente judaico. (GRAMSCI apud NOSELLA, 2008, p. 109)

Nesta passagem, Gramsci desvincula seu conceito de interesse de qualquer vinculação material, financeira ou de poder, relacionando-o com integralidade entre a personalidade do sujeito, o princípio da sua ação e os ideais humanitários universais.

A preocupação de Gramsci com o fato de a esposa ter deixado de lado sua habilidade musical nasce, em grande parte, por ela ter passado a se dedicar às atividades políticas práticas do partido, que não se adequavam intimamente à sua personalidade, por não lhe serem “naturais”. Esse conflito, para ele, era a real causa das enfermidades de Giulia. Por receio de ser mal interpretado pela esposa, é muito cuidadoso no texto dessa carta, admitindo, inclusive, sua parcela de culpa no distanciamento entre Giulia e a música, pois as enfermidades de Gramsci nem sempre lhe permitiram incentivá-la. Lembra, com pesar, que alguma vez ele próprio a impedira de tocar piano:

[...] creio que a impressionou mal o fato de que eu uma vez ou tenha saído ou dado sinais de que de algum modo não podia suportar a musica: e por certo eu sofria realmente naquela ocasião, mas estava em condições nervosas deploráveis e a musica me corroia os nervos de modo a me provocar convulsões. (GRAMSCI apud NOSELLA, 2008, p. 109)

Nas últimas linhas desta carta ele retoma a ideia de que Giulia deveria retornar à atividade musical, a fim de desenvolver sua aptidão natural. E acrescenta:

Para mim então a sua personalidade necessitava sair desta “fase” primordial, desemaranhar-se, desenovelar muitos elementos da sua existência precedente de artista “desinteressada” (que não quer dizer vivida nas nuvens, evidentemente), ou seja, “interessada” no sentido não imediato e mecânico da palavra. (GRAMSCI apud NOSELLA, 2008, p. 110)

Com esta consideração final, Gramsci evidencia para Giulia o conceito de interesse natural necessário para que ela possa retomar sua participação política de forma adequada, atividades não consideradas políticas pelo senso comum, como o exemplo da música.

“O caso da esposa de Gramsci nos faz pensar em inúmeros nomes de artistas, cientistas, escritores etc., que, felizmente, não cometeram o mesmo ‘erro metafísico’ e cuja obra revolucionou a história dos homens [...]” (NOSELLA, 2004, p. 19). De acordo com Blanning (2011) o orgulho pela música, que é o som das grandes batalhas e vitórias de uma nação, ou pela música folclórica, que aproxima o ouvinte de seu lar, é, nos dois casos, uma forma política popular de identificação nacional.

## 1 Participação política dos grandes compositores

A participação política por meio da música sempre aconteceu na esfera erudita. O próprio Aristóteles confirma essa tese em seu tratado *A Política*, no capítulo final sobre educação musical. Na modernidade, os principais composi-

tores clássicos tiveram suas obras proclamadas como hinos de revoluções, como Frédéric Chopin (1810- 1849), Giuseppe Verdi (1813-1901) e Richard Wagner (1813-1883). Blanning (2011) ressalta que, nos anos em que estes compositores viveram, o mundo mudou de forma mais rápida e radical do que em qualquer outro momento anterior da história humana. E estas mudanças são irreversíveis.

Espíritos nacionalistas intimamente ligados às suas origens, Chopin na Polônia, Verdi na Itália e Wagner na Alemanha despertavam identificação nacional das massas por meio de suas músicas, muitas vezes em protesto, ainda que velado, contra a situação em que se encontravam seus países. A participação política desses compositores acontece durante toda sua vida, de forma direta e indireta, cada um em sua terra natal.

[...] Em todos esses ‘intelectuais tradicionais’ constata-se um elemento comum: não se submeteram incondicionalmente às exigências imediatistas do mercado. Seu trabalho respondia às exigências ‘desinteressadas’ de sua criatividade e de sua competência técnica, isto é, de alguém que trabalha olhando para a história no horizonte longínquo. Essa dimensão política das atividades culturais “tradicionais” foi ardorosamente defendida por Gramsci [...] (NOSELLA, 2004, p. 19)

## 1.1 O polonês Frédéric Chopin

Frédéric Chopin, compositor polonês nascido em 1810 em Żelazowa Wola, ducado de Varsóvia, ficou conhecido por sua aclamada atuação como pianista articulada ao amor à sua pátria. Reconhecido como talento inato, aos sete anos o jovem pianista já havia composto duas *polonaises*, cujo sentimento patriótico sempre se fez presente nos seus trabalhos.

Chopin partiu de Varsóvia para uma estreia em Viena aos 20 anos, sem saber que nunca retornaria à Polônia. A opressão do Czar Nicolau I provocou a Revolução Polonesa contra a ocupação russa, apenas alguns dias depois da viagem do músico. Ao eclodir o Levante de Novembro, Frédéric Chopin começa a apresentar problemas de saúde de ordem pulmonar, que se agravariam com o tempo, o que o impossibilitou de participar das batalhas, tendo na música a forma

de expressão de seu apoio à Polônia. Em carta para o amigo Jean Matuszynski, que permaneceu em Varsóvia, Chopin demonstra sua preocupação com familiares e amigos: “Vocês cravaram trincheiras? Nossos pobres pais! Onde estão meus amigos? Eu vivo com vocês.” (GUEDES, 2007, p. 149)

Frédéric teve grande dificuldade para obter um passaporte da Áustria para a França, por ser polonês. Decidido a se mudar para Paris, terreno fértil para músicos, foi obrigado a percorrer os gabinetes burocráticos na tentativa de obter o direito de viajar, ainda que não existissem implicações de sua participação no Levante. Em carta à sua família, em meados de 1831, demonstra insatisfação com o tratamento dispensado aos poloneses:

Cada dia me prometem meu passaporte e cada dia me mandam de Anás a Califas para conseguir na polícia este passaporte que já deveria estar depositado. Hoje, recebi esta notícia: meu passaporte foi perdido! Não somente não fizeram nada para encontrá-lo como ainda eu devo fazer um requerimento para obter um novo. Nós [os poloneses], estamos submetidos no momento a estranhas vicissitudes! (GUEDES, 2007, p. 156)

Após finalmente conseguir o visto, Chopin parte para Munique, a fim de conseguir dali rumar a Paris. Durante a viagem recebe a notícia que Varsóvia caíra diante das forças russas e desespera-se. O pianista descreve em seu diário de Stuttgart as aflições com a família, sendo suas composições a única forma de expressão da dor que sente por sua pátria e seus entes queridos.

Talvez nem tenha mais mãe, um moscovita pode tê-la assassinado. Minhas irmãs apavoradas não se deixarão dominar – não. Meu pai em desespero não sabe o que virá, não há ninguém para reerguer minha mãe, e eu estou inativo aqui, as mãos vazias, suspiro de tempos em tempos, derramo meu desespero no piano. (GUEDES, 2007, p. 167)

Chopin então se instala definitivamente em Paris. A partir dessa fase as grandes obras do compositor apresentam sempre muitas referências à Polônia e à situação dos poloneses, que ele apoia de forma irrestrita. No ano seguinte, 1834,

publica a *Grande fantasia* sobre árias polonesas, uma de suas mais famosas obras nacionalistas. Em carta endereçada à Chopin, em 1938, Félicien Mallefille (apud GUEDES, 2007 p. 309) observa sobre uma das apresentações do compositor:

[...] vós vos abandonastes sem desconfiança à vossa inspiração, fizeste-nos ouvir esta *Balada polonesa* que tanto amamos. Mal o gênio melancólico, encerrado em vosso instrumento, reconhecendo as mãos que têm o poder de o fazer falar, começou a nos contar suas dores misteriosas, caímos todos numa profunda meditação.[...] Quanto a mim, encolhido no canto mais sombrio da sala, chorava seguindo no pensamento as imagens desoladoras que fizestes aparecer para mim. Voltando para casa, tentei evocá-las à minha maneira nas linhas que se seguem. Leia com indulgência e se eu tiver mal interpretado a vossa *Balada*, receba como uma prova de minha afeição e de minha simpatia por vossa heróica pátria [...]

A saúde debilitada tornou ainda mais difícil o retorno do pianista à terra natal, e o levou à morte prematuramente, aos 39 anos, após a composição de 264 obras. Chopin foi sepultado em 1849, no cemitério de Père Lachaise, em Paris. Após o funeral foi jogado um punhado de terra polonesa sobre seu túmulo, simbolizando que seu corpo estaria em solo polonês. Antes do funeral, entretanto, atendendo a um desejo documentado por Chopin, seu coração foi removido e colocado com conhaque em uma urna de cristal selada, enviada por sua irmã à Varsóvia, para que repousasse eternamente na Polônia. O coração de Chopin foi lacrado em um dos pilares da igreja da Santa Cruz, em Krakowskie Przedmieście, debaixo da inscrição do Evangelho de Mateus, 6:21: “[...] onde estiver o seu tesouro, ali estará também o seu coração [...]” (MATEUS, 1970, p.18). A homenagem do músico à sua pátria permanece até os dias atuais em Varsóvia, mesmo após a destruição da cidade, em 1944, pelo exército nazista.

## 1.2 O italiano Giuseppe Verdi

Giuseppe Verdi, compositor de óperas do período romântico, nasceu em Roncole, Itália, em 1813. Teve suas primeiras aulas de música ainda em Busseto,

para onde sua família se mudou quando ainda era criança. Na juventude se mudou para Milão, a fim de continuar seus estudos.

A primeira ópera de Verdi, *Oberto*, estreou em Milão em 1839, e apesar de não ter tido grande sucesso, lhe rendeu um contrato para outras duas. A seguinte, *Un giorno di regno*, foi um grande fracasso. Contudo, a terceira ópera foi sua porta de entrada para a esfera prestigiada da música italiana: *Nabucco* que estreou em 1842 e fez de Verdi um famoso compositor.

Depressa se lhe seguiu *Nabucco*, que foi um êxito imediato. O enredo, que relata o conflito entre Assírios e Judeus, incendiou imediatamente a imaginação do público italiano, que sentiu uma grande empatia com a situação dos Judeus, encontrando semelhanças com a sua própria luta contra a opressão austríaca, sendo o famoso “*Va pensiero*” do Coro dos Escravos objecto de pedidos de repetição na estreia, apesar dos regulamentos que o proibiam [...] (STANLEY, 2006, p. 158)

A ópera *Nabucco* está repleta de referências patrióticas, apesar de descrever, na aparência, a libertação dos israelitas do cativeiro na Babilônia. Esta ambientação das óperas em locais distantes da Itália era uma forma muito utilizada pelos libretistas à época, a fim de evitar que os censores percebessem as mensagens políticas ativas contidas nas obras. Essas mensagens, entretanto, eram percebidas facilmente pela audiência, que tomava como hinos nacionais de libertação alguns trechos das óperas. O *Coro dos escravos hebreus* (*Va, pensiero, sull'ali dorate*) se tornou um dos mais populares coros operísticos italianos, por proporcionar ao público oprimido uma forma de expressar seu sentimento frente à realidade da nação. E, apesar de estar clara a questão política no gosto popular pela obra, ela não pôde ser proibida pelos censores.

O fato de que os censores permitiram as representações de *Nabucco* e outras óperas com mensagens políticas ligeiramente cifradas não prova que tais mensagens não existissem e não fossem captadas por seus alvos. O que mostra é que os relativamente cordatos austríacos – que também gostavam de ir à ópera – concluíram que

teriam mais a perder proibindo do que permitindo a apresentação.  
(BLANNING, 2011, p. 286)

O processo de identificação nacional, nesse momento, se intensificava na Itália. Aproveitando-se de um abrandamento da censura, Verdi tentou compor uma obra nacionalista sem os véus que encobrissem suas verdadeiras mensagens. Cria, então, em parceria com o libretista Cammarano, *La battaglia di Legnano*, que estreia em Roma em 1949, versando sobre a história da batalha travada em 1176 contra os germânicos do norte, que atacaram a península italiana. Já nos versos iniciais da ópera, o coro exalta o sentimento nacional: “Vida longa à Itália! Um pacto sagrado / Une todos os seus filhos / Enfim transformou tanta gente / Num povo só de heróis”. A ópera foi censurada *a posteriori* e por isso remanejada por Verdi, mas sem sucesso de público.

Além de homenageado como compositor, Verdi simboliza para o povo italiano o amor à pátria. A expressão “Viva Verdi” passou a ser grafitada nos muros como um acrônimo para *Viva Vittorio Emanuele Rei da Italia*. Inicialmente em Nápoles e depois em todas as regiões da Itália, nas iniciais de Verdi estampava-se o desejo popular pela hegemonia política nacional do Rei da Sardenha, Vitório Emanuel II, germe inicial da unidade e autonomia italianas:

Acabou chegando o dia de Vitório Emanuel, rei da Sardenha, cumprir sua missão. Quando seu primeiro-ministro, Cavour, ficou sabendo que os austríacos haviam mordido a isca e declarado Guerra, acorreu à janela de seu escritório e entoou a grande ária de Manrico de *Il Trovatore*, de Verdi: “Di quella pira”. (PHILLIPS-MATZ, 1993, p. 388)

Após a unificação da Itália, em 1861, Verdi passa a exprimir sua participação política também de forma tradicional, tendo sido eleito Membro da Câmara dos Deputados, mas renuncia ao cargo em 1865. Posteriormente, em 1874, se torna Senador do Reino por nomeação do Rei Vitório Emanuel II, da Itália. Porém, a participação política orgânica não o atrai nem o distancia das composições. São desse período grandes peças político-tradicionais como *La forza del destino* e *Aida*.

Verdi é autor de diversas outras peças de cunho nacionalista, tendo se despedido dos teatros apenas em 1893, com *Falstaff*. Em 1901, o músico faleceu devido a um derrame. Em seu funeral foram conduzidas, por Toscanini, diversas orquestras e coros de toda a Itália pela cidade de Milão. Um dos seguidores do cortejo entoou espontaneamente o *Va pensiero*, que foi ecoado por todos que acompanhavam o funeral.

### 1.3 O alemão Richard Wagner

Richard Wagner, compositor de óperas e ensaísta, nasceu em Leipzig, Alemanha, em 1813. Recebeu as primeiras instruções de piano em Dresden. Aos 17 anos, já havia composto duas sonatas para piano e para um conjunto de cordas, além de um arranjo para piano da Quinta Sinfonia de Beethoven. No ano seguinte ingressa na Universidade de Leipzig e três anos mais tarde completa sua primeira ópera, *As fadas*.

Em 1834, o compositor assume a regência do Teatro de Magdeburgo e passa a se dedicar a uma nova criação, a ópera *Das Liebesverbot* (Amor proibido), da qual é autor da música e do libreto. A apresentação foi um fracasso. O compositor muda-se para Riga, temendo a prisão pelo montante de dívidas que acumulara. Assume a regência do teatro da cidade. Depois de vários conflitos com o diretor da ópera, por motivos profissionais e pessoais, é dispensado da função e parte para Paris.

Por intermédio de Meyerbeer, compositor judeu prestigiado em Paris, Wagner apresenta *Rienzi* no Teatro da Corte de Dresden, de onde se torna regente. No ano seguinte estreia *Der fliegende Holländer*. A partir desta obra Wagner passa a explorar os épicos alemães e a mitologia nórdica em seus libretos, o que se tornaria uma de suas maiores marcas: a revitalização da cultura alemã.

Wagner passa a se dedicar às atividades políticas de forma direta, além da música e dos ensaios. Primeiramente, ele tenta introduzir uma reforma de salários e funções no próprio teatro, o que valoriza os músicos e não agrada seus superiores:

[...] ninguém duvida de sua façanha de ter colocado a música bem no centro da vida pública, de onde nunca mais foi desalojada.

Muitas outras forças vinham atuando na mesma direção, mas o que dramatizou a chegada da música foi a crença especial de Wagner em seu próprio destino e no valor supremo de sua arte. (BLANNING, 2011, p. 73)

O compositor se envolve então com a questão da reunificação alemã, que começa a ganhar espaço e adeptos em 1848. O anarquista russo Bakunin se refugia em Dresden nesse período, e Wagner se entusiasma com os ideais socialistas e anarquistas revolucionários. Alista-se então no partido *Vaterlandsverein*, para lutar pelo estabelecimento da democracia na Alemanha, junta-se à Guarda Comunal Revolucionária e participa da resistência armada. A revolução foi esmagada pelas tropas prussianas. Os líderes da revolta, entre eles Bakunin, foram condenados à prisão perpétua, e Wagner, para evitar o mesmo destino, fugiu do território alemão, de onde ficaria afastado nos 11 anos seguintes.

Mesmo exilado, sua obra tinha tamanha popularidade nacional que continuou sendo representada, o que lhe rendia proventos. Wagner se estabelece na Suíça e começa a trabalhar naquela que seria sua obra-prima, a saga *Die Meistersinger von Nürnberg* (*Os mestres cantores de Nuremberg*), composta ao longo de 26 anos. O compositor se envolve em uma grande paixão com a esposa do amigo que o hospedava, o que resulta no fim de seu casamento e na inspiração para a ópera *Tristain e Isolde*. O projeto de *O anel do Nibelungo* (*Der Ring des Nibelungen*) só foi retomado sete anos depois.

O fato de Wagner ser considerado um revolucionário criminoso e procurado pela polícia alemã impedia muitos admiradores de se tornarem patrocinadores de sua obra, entre eles o próprio imperador Pedro II, do Brasil. Durante 11 anos tentou por diversas vezes ser anistiado em sua pátria, mas somente em 1860 lhe foi concedida. Neste meio tempo, suas obras continuavam sendo disseminadas por toda a Alemanha. Ele retoma, então, o trabalho com *O anel do Nibelungo*.

Ao assumir o trono da Baviera, Luis II chama Richard Wagner para a Corte. Por ter apreço à obra do compositor, o Rei assume suas dívidas e lhe concede uma pensão para que viva confortavelmente em troca de seu trabalho. A influência política de Wagner sobre o Rei, bem como as vultosas somas em dinheiro que recebia, tornaram sua permanência na Baviera indesejada. A alternativa encontrada pelo Rei foi banir o músico, sem entretanto deixar de lhe encaminhar sua pensão.

A Prússia declara guerra à Áustria e a Bavária apóia o exército austríaco, que sai perdedor. Em busca de retomada de prestígio e sabendo do apreço popular pela obra de Wagner, Luis II autoriza, contra a vontade do compositor, a montagem de *Das Rheingold* (1869) e *Die Walküre* (1870) na corte de Munique. Apesar da ausência do compositor, o público ovacionou a ópera e se emocionou com as palavras de Wotan: “Quando poderes audaciosos se enfrentam, eu geralmente aconselho a guerra.” A França e a Prússia entram em guerra naquele mesmo ano, o que deu origem ao Segundo Reich. A Alemanha, inclusive a Bavária, apoiaram a Prússia.

Wagner, então, realiza seu grande sonho: a construção de um teatro próprio para suas obras na cidade de Bayreuth. Só então o compositor finaliza a composição do ciclo de *O anel do Nibelungo*, com *Götterdämmerung*, e em 1876 tem início o primeiro Festival de Bayreuth, com a apresentação da obra completa. O evento teve grande peso político devido às implicações do artista com as questões nacionalistas e o apoio de outras nações.

Em 12 de agosto de 1876, o imperador alemão Guilherme I e muitos outros príncipes viajaram à pequena cidade francônia de Bayreuth para assistir a estreia do drama musical em quatro partes *O anel dos nibelungos*, para o qual Wagner havia composto a música, escrito o texto, recrutado a orquestra, cantores e técnicos, arrecadado o dinheiro e construído o teatro [...] (BLANNING, 2011, p. 72)

A última ópera de Wagner, *Parsifal*, estreou em 1882, e posteriormente viria a ser considerada um acréscimo à temática de *O anel*. No ano seguinte o compositor faleceu e seu funeral aconteceu em Bayreuth.

A força política da obra de Wagner, em especial *O anel do Nibelungo*, vai além dessas questões, implicando fatores revolucionários no embate entre o amor e o poder, ilustrados pela mitologia nórdica. *O anel* sugere ao menos quatro soluções possíveis: revolução, simbolizada pela espada empunhada inicialmente por Siegmund, depois destruída por Wotan, mas recuperada por Siegfried; revolução sexual, simbolizada pela união incestuosa de Siegmund e Sieglinde que produziu Siegfried; o “eternamente feminino” personificado pela autoimolação de Brünnhilde, que traz o anel de volta às virgens do Reno; e a renúncia à vontade,

primeiro aceita por Wotan e depois levada a um nível maior por Parsifal, na ópera de mesmo nome que formou a quinta parte de *O anel* e estreou em Bayreuth em 1882 [...] (BLANNING, 2011, p. 122)

Infelizmente a obra de Richard Wagner apresenta tendências anti-semitas, apesar de o compositor ter amigos e colaboradores judeus e a dialética nacionalista que sua obra inspira fez com que fosse tomado como o exemplo da glória da música alemã pelo Reich.

## Considerações finais

A participação política pelo exercício da música sempre foi importante na História, não apenas no século XVIII, quando foi particularmente marcante. A música popular também guarda sempre características políticas. As músicas de cada região versam inevitavelmente sobre propostas e inquietações políticas, ainda que de forma sutil, a fim de evitar as censuras características das sociedades oprimidas. Muitas delas são ainda hoje assumidas como hinos de libertação.

No Brasil, por exemplo, a utilização da música popular foi determinante para a manifestação de ideais políticos durante a ditadura militar. Sobretudo após a instituição do Ato Institucional nº 5 (AI-5), quando a censura tornara-se extremamente severa, a música popular brasileira passou a ser uma das poucas formas de expressão política possível aos jovens. Um exemplo emblemático do uso da música como participação política neste momento histórico foi a canção de Geraldo Vandré *Pra não dizer que não falei das flores*. Os versos “Vem vamos embora / que esperar não é saber / quem sabe faz a hora / não espera acontecer [...]” se tornaram um dos mais fortes hinos de libertação na voz de milhões de jovens. Ainda hoje a canção é referenciada sempre que se menciona a resistência civil e estudantil contra a ditadura militar no Brasil, tamanha a identificação nacional que despertou.

A música, como vimos, exerce em todo o mundo a expressão política de ideais. Nesse sentido, destaca-se a atualidade dos escritos de Gramsci: o compromisso político acontece de outras formas, para além da militância orgânica e burocrática.

Essas diversas formas de atuação política, por meio das expressões tradicionais de cultura como a música, a poesia, a literatura, o cinema etc. são autênticas quando são manifestações “naturais”, orgânicas à personalidade do indivíduo. Na história da civilização, as manifestações políticas ligadas à música e seus resultados comprovam que a percepção de Gramsci não estava equivocada.

## Referências

- ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Escala, 2008.
- BLANNING, Tim. *O triunfo da música: a ascensão dos compositores, dos músicos e de sua arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GUEDES, Zuleika Rosa. *Correspondência de Frédéric Chopin*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n.1, p. 9-24, jun. 2004.
- \_\_\_\_\_. *Antonio Gramsci para os educadores: antologia organizada por Paolo Nosella* [Mimeo]. São Paulo: UNINOVE, 2008.
- PHILLIPS-MATZ, Mary Jane. *Verdi: a biography*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- MATEUS, São. *Novo testamento*. Editora Heder. São Paulo, 1970.
- STANLEY, John. *Música clássica: os grandes compositores e as suas obras-primas*. Lisboa: Editorial Estampa, 2006.

recebido em 9 jan. 2013 / aprovado em 10 out. 2013

Para referenciar este texto:

GAIDARGI, A. M. M.; NOSELLA, P. Gramsci e a participação política pela arte musical. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 167-180, jul./dez. 2013.

dialogia  
logia  
logia

---

**RESENHAS**  
*/ REVIEWS*

---

*Educação estética na Educação de Jovens e Adultos: A beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos,*  
de Sonia Carbonell

1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 152 p.

**Francisca Maria dos Santos**

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Gestão e Práticas Educacionais  
PROGEPE - UNINOVE  
framfreedom@hotmail.com

O livro versa sobre a importância da Educação Estética, na perspectiva do olhar do aluno da Educação de Jovens e Adultos, como parte fundamental para o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Analisa as contribuições dessa prática para aquisição da leitura e da escrita, não somente com a preocupação de atribuir importância ao trabalho coletivo dos docentes das diversas áreas do conhecimento, mas também com a atenção voltada para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que atenda às especificidades de jovens e adultos. O livro é resultado de práticas educativas desenvolvidas com alunos e professores do Ensino Médio do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz. Concomitantemente, era realizado um trabalho de investigação científica que resultaria na dissertação de mestrado desenvolvido pela autora no período de 2003 a 2005.

A obra está dividida em três capítulos que trazem a experiência da autora como professora de Arte no nível supletivo de ensino, ao longo dos quais é analisado um projeto pedagógico que tem por objetivo desenvolver, por meio das Artes, as competências de leitura e de escrita de jovens e adultos alfabetizando. Destaca-se, no primeiro capítulo, a importância do olhar do adulto em relação à Arte, olhar de quem olha, mas não de quem de fato vê. É nesse contexto que a autora (re)afirma o papel da escola como espaço provedor de momentos tanto individuais quanto coletivos de desenvolvimento de atividades artístico-culturais. Neles, os alunos se

expressam e, ao mesmo tempo, conhecem as diferenças culturais, valorizando-as coletivamente. Reitera-se, assim, o conhecimento da História da Arte como mecanismo para a construção da própria identidade.

O público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecido como o que traz consigo uma vasta experiência de vida e, ao mesmo tempo, um olhar para a Arte como algo mágico, distante de sua realidade. Carbonnel defende a ideia de que cabe uma ação pedagógica conjunta com os professores das demais áreas do conhecimento para o planejamento de atividades em que se possa integrá-las. Partindo da bagagem cultural e da experiência de vida do aluno da EJA, argumenta-se sobre a possibilidade de criar momentos de apreciação de exposições e de peças teatrais seguidas de discussões e registros, evidenciando para jovens e adultos a importância desses elementos na sua formação enquanto sujeitos ativos. Cabe reiterar que essas ações corroboram para aquisição da leitura e da escrita desses alunos.

No segundo capítulo, a autora destaca a visão do jovem e adulto em relação à vida e à escola. Por já ter uma vida social, cultural e emocional desenvolvida, o aluno adulto carece de práticas escolares que partam desses saberes de experiência feitos. Dessa forma, os professores estarão desmistificando a ideia de que a volta à escola serve apenas para recuperar o tempo perdido, sem nenhuma conexão com as necessidades do contexto em que vive.

Pelo estudo realizado, enfatiza-se que o perfil do público da EJA corresponde ao de um grupo heterogêneo, tendo em vista a diversidade cultural das regiões de onde vieram, as diferentes faixas etárias e experiências profissionais, os anseios individuais e coletivos que cada um traz consigo, os modos de falar que os identifica com os lugares de onde migraram, dentre outros. Para esses jovens e adultos a volta à escola surge como uma oportunidade para melhorar de vida e para se inserir no mercado de trabalho. Nesse sentido, a representação da escola como um espaço transmissor e opressor aparece para esse público como elementos caricaturais que outrora foram responsáveis pelo fracasso escolar. Sendo assim, cabe à escola a reelaboração desse espaço numa perspectiva de um ambiente acolhedor e socializador de saberes no qual esse público possa sentir-se seguro e inserido em um ambiente que é seu por direito.

Ressalta-se, dessa maneira, a necessidade de o professor da EJA realizar intervenções que desmistifiquem e que ajudem esses jovens e adultos a se reconhecerem como sujeitos, valorizando seus saberes e suas habilidades, ganhando confiança

para permanecerem nesse espaço e autoafirmarem-se diante desse novo cenário cultural. Partir do contexto do aluno faz-se necessário quando pensamos numa prática educativa que tem como objetivo considerar o sujeito em sua plenitude. É esse contexto que será tomado como referência para promover e criar práticas escolares que incentivem e envolvam todos os sentidos: o tato, o olfato, a audição e a visão. Portanto, argumenta-se sobre a relevância de o professor intervir nos processos de aprendizagem dos alunos da EJA por meio de práticas educativas que compreendam o desenvolvimento humano em sua totalidade.

No terceiro capítulo, a autora destaca as diferenças entre ver e olhar, fazendo a distinção desses dois elementos que parecem ser, à primeira vista, a mesma ação. Para essa discussão, toma como base a concepção fenomenológica que procura desvelar o objeto para além das aparências, buscando capturar a sua essência, ou seja, com um olhar que estabeleça uma relação dialética com a realidade. Desse modo, a autora sustenta o pressuposto de que o olhar requer uma ação mais próxima e perspicaz do objeto a ser observado. A importância do olhar a partir de sua realidade é ponto de partida para desmitificar a visão ingênua que temos dos objetos e demais paisagens que permeiam o nosso cotidiano. Estimula-se não só a visão, mas também os demais sentidos, apreendendo o mundo de maneira a contemplar todos os elementos existentes.

Conclui-se que não se pode propor uma experiência estética sem intencionalidade; que a intenção é sempre e terá de ser sempre a de despertar a fruição de uma obra de Arte. Por meio da intencionalidade que se expressa pelas práticas educativas acontece todo um processo em que o sujeito se apropria da Arte para reconhecê-la como uma experiência que irá contribuir para sua vida e, conseqüentemente, ampliará sua visão de mundo.

Comungamos com pensamento da autora em relação à importância da Arte para aquisição de novos saberes. Oportunizar a esse público de EJA a experiência de criação e fruição significa contribuir para que esses homens e mulheres sejam verdadeiramente inseridos no contexto social, político e cultural de forma autônoma, reconhecendo-se como ser humano em sua plenitude. Nessa direção, não cabe a nós, educadores e educadoras, julgar jovens e adultos da EJA como pessoas incapazes de aceitar o desenvolvimento de intervenções pedagógicas que buscam construir processos reveladores da provisoriedade e, ao mesmo tempo, da totalidade do conhecimento, para não tratá-lo de forma fragmentada e isolada do sujeito que o produz.

Em síntese, é ressaltado em toda obra que os jovens e adultos em questão devem ter oportunidade de conhecer e reconhecer a Arte como uma área de conhecimento que agrega e que os ajudará na sua formação como ser humano, permitindo a eles enxergar seu entorno como algo passível de transformação.

*Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica,*  
de César Sátiro dos Santos

Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2012. 87 p.

**Flávia Ferreira Avelar**

Graduação em Química – Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)  
Especialização em Educação – Universidade Federal de Lavras (UFLA)  
Mestranda em Educação Tecnológica no Centro Federal de  
Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

**Maria Aparecida da Silva**

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).  
Professora aposentada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Professora do Ensino Superior do Centro Federal de Educação Tecnológica  
de Minas Gerais (CEFET-MG)

*Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica*, de autoria de César Sátiro dos Santos, é um livro que tem como objetivo contribuir para que os educadores encontrem significado no ato de ensinar, estabelecendo critério metodológico-estratégico que condicione e reflita esse significado, assumido como ação. O livro está dividido em quatro capítulos, a saber: I- Pedagogia histórico-crítica (PHC); II- Fundamentos do método; III- Ensino de ciências e pedagogia histórico-crítica e IV- Pedagogia histórico-crítica como estratégia educacional.

No primeiro capítulo, o autor aponta sua intenção de propor uma abordagem que defenda a viabilidade estratégica da pedagogia histórico-crítica como instrumento para o ensino de ciências. Toma como referência as ideias de Dermeval Saviani em que este autor avalia que “a marca distinta da PHC é a preocupação com a emancipação popular e que é possível transformar a escola em instrumento de avanço social.” Para libertar as camadas populares, Santos propõe que se instrumentalize o cidadão para que ele ganhe, por meio da educação, as condições de atuar por si mesmo.

A discussão do termo pedagogia surge apresentada sob duas acepções: uma técnica, na qual pedagogia é vista como ciência ou o instrumento teórico que permite organizar o processo educacional/escolar, e outra ampla, que entende pedagogia como processo de humanização. Enquanto pedagogia que organiza o

trabalho escolar, a PHC propõe uma estrutura que pode ser pensada com base em cinco passos propostos pelo método. São eles: partir do social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. O autor pensa a PHC como um meio articulador do ensino de ciências, já que a ciência é parte do conhecimento clássico e seu domínio é pré-requisito para a vida moderna e para a cidadania.

No segundo capítulo apresenta-se o marxismo como fundamento teórico da pedagogia histórico-crítica. Santos se apropria das ideias de Marx indicando que é somente a práxis, fusão entre pensamento e ação, teoria e prática, filosofia e revolução que pode libertar o homem da condição de alienação imposta pela expropriação do seu trabalho. A dialética é uma concepção fundamental no trabalho de Marx, pois é ela que confere a noção de que “a unidade básica da realidade não é uma coisa, mas uma relação.” (SANTOS, 2012, p. 22). Transpor essa visão relacional para a prática de ensino é a sugestão da PHC, que também explora a ideia de que ensinar num contexto dialético é construir com o aluno o quadro de relações e mediações que levam ao estabelecimento do real, e que é possível alterar o existente, pois a sociedade está em movimento e sofre o efeito das ações humanas sobre ela.

Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. A PHC formula a necessidade de que é preciso que o aluno construa sínteses, que apreenda o processo pelo qual pode apropriar-se do real e entender seu mundo e seus mecanismos. A construção de sínteses possibilita avançar, pois é ela “que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta.” (SANTOS, 2012, p. 31). Enquanto muitos tentam ensinar ciências como algo simples, direto e não contraditório, o método dialético resgata as contradições inerentes ao próprio fazer científico e permite detectar contradições relevantes do ponto de vista social.

O capítulo três apresenta a relação entre ciência e senso comum. Para o autor, a ciência se esforça para compreender o mundo, sua estrutura e suas leis, buscando regularidades, elaborando teorias que provem sua validade no trato dos fenômenos e resolvendo problemas, tornando-se, assim, um modelo de conhecimento válido. Além disso, apresenta como qualidades ser objetiva e quantitativa. O senso comum difere da ciência por ser considerado sinônimo de conhecimento

pragmático e por apresentar características subjetivas, já que expressa a opinião de grupos ou pessoas, e qualitativas.

O ensino de ciências, para a pedagogia histórico-crítica, é dominado hoje por três tendências: a história da ciência, que é a história das lutas e das demandas socioeconômicas que levaram os homens de ciência a trabalharem determinados temas; o conceito ampliado de cotidiano, pelo qual se entende que partir do cotidiano é demasiado reducionista e que partir da prática social é mais amplo e significativo em termos educacionais; e a experimentação, quase uma necessidade no âmbito das ciências naturais, porque o conhecimento precisa ser testado, já que a ciência elabora teorias que respondem às demandas da prática.

Ciência e sociedade podem ser articuladas por uma educação que assuma criticamente a sua tarefa, que tenha o homem como raiz concreta e objeto de sua ação. A PHC propõe essa articulação como mediadora entre o homem a ser educado e o conhecimento disponível. Ela não só está apta a preparar o cidadão para os desafios do mundo moderno como pode torná-lo um agente de transformação.

No último capítulo, o autor predica que a primeira condição para trabalhar com a PHC é assumir que, partindo da prática social e do problema selecionado, deve-se usar o conhecimento clássico e estabelecido para tratar do referido problema. Partir da prática social é começar daquilo que interessa ao homem como ser genérico, não partir do que diz respeito à Maria ou ao João, mas do que diz respeito aos dois enquanto membros do grupo humano. Um problema da prática social é do interesse de todos, mas nem sempre um problema de interesse pessoal terá relevância para o conjunto humano. Portanto, o primeiro compromisso é recorrer ao saber científico e epistêmico para lidar com a questão inicial, e a síntese final deve refletir esse compromisso, uma vez que o processo de análise também o seguirá.

Como não se ignora a relação estreita entre escola e sociedade, bem como o fato de que a educação se insere nessa prática como mediadora entre o saber e o sujeito, o propósito é que a síntese possa produzir um cidadão capaz de uma prática mais consistente. Assim, altera-se o sujeito da prática e não esta em si mesma, modifica-se aquele que vai agir e reagir no universo social. Se esse indivíduo estiver preparado para pensar por meio de relações sociais e se for capaz de usar o aprendizado para pensar sua realidade, obtém-se o primeiro patamar de um novo sujeito.

Para concluir, o autor aponta direções para que o professor se situe teoricamente em relação à própria prática, captando o sentido do que faz e sendo o mediador entre o saber estabelecido e o homem concreto diante de si. O autor expressa sua esperança de que os professores possam utilizar instrumentos eficientes para abrir novos caminhos na difícil tarefa de educar. E argumenta que tudo começa quando sabemos exatamente qual o nosso papel na estrutura social e educacional, e tudo se viabiliza quando dispomos de métodos eficazes para concretizar o que precisa ser feito.

---

# INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS



---

# Publique

*Dialogia* é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantem interesse nas questões educacionais.

*Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.*

## Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data desta publicação) em português ou espanhol.

- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [[www.abnt.org.br](http://www.abnt.org.br)] e a estas instruções editoriais;
- Os trabalhos submetidos a *Dialogia* deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidas simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras;

- 
- A Comissão Editorial reserva-se o direito de não encaminhar a avaliação por pares os textos submetidos se considerar que eles não se ajustam às temáticas da Revista, a sua política editorial ou às normas adotadas;
  - Os textos deverão vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impresa e eletrônica) e a cessão de direitos autorais à Revista Dialogia, bem como autorização expressa para indexação em bases de dados nacionais e internacionais, diretórios, bibliotecas digitais e bases bibliométricas. O modelo de Formulário de Autorização está disponível em: [www.uninove.br/revistadialogia](http://www.uninove.br/revistadialogia).
  - A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);
  - Todos os trabalhos serão submetidos a avaliação cega de pares acadêmicos especialistas na área (peer review and double blind), garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos pareceristas;
  - No caso de contradição entre pareceres, o artigo será enviado a um terceiro parecerista que tomará conhecimento das avaliações conflitantes. Em caso de um parecer positivo, caberá à Comissão Editorial a avaliação dos três pareceres e a decisão sobre a publicação ou não do artigo;
  - As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, são encaminhadas ao(s) autor(es);
  - Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma eletrônica da Revista: [www.uninove.br/revistadialogia](http://www.uninove.br/revistadialogia)

## Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no WordPad (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; nome(s) completo(s) do(s) autor(es), seus créditos profissionais e acadêmicos e endereços (físico e eletrônico) completos; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, *title*, *abstract*

e *key words*. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;

- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração seqüencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI entre parênteses;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre “aspas”;
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS) e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 *dots per inch*s [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

## Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia, mostrada conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[...] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

---

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181)

## Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (*on-line*). Observe:

### Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. *Benjamim*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

### Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

### Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000. Disponível em: <[http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias\\_Postumas\\_de\\_Bras\\_Cubas.pdf](http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

## Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação.

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

## Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <[http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs\\_revistas/eccos/eccos\\_v6n2/eccosv6n2\\_jeanbiarnes\\_traddesire.pdf](http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbiarnes_traddesire.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2004.

## Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals*. . . Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

## Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.







100% RECICLATO

75% Pré-consumo

25% Pós-consumo

*Dialogia* é uma publicação científica impressa em papel 100% Reciclato.  
A Universidade Nove de Julho (Uninove) ajuda na preservação do meio ambiente,  
promove o uso de produtos reciclados e ecologicamente corretos,  
além de evitar o desperdício de recursos naturais, pois tem a certeza e a consciência  
de que isso é importante para a sociedade em que atua.

## ***Dialogia***

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic

Papel de capa: Supremo, 250 g/m<sup>2</sup>

Papel de miolo: Reciclato, 75 g/m<sup>2</sup>

Gráfica: Uninove

---